

Isabel Martins Domingos Campos

**Como se processa e fomenta
motivacionalmente
o envolvimento dos docentes
na formação contínua?**



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO

2023

Isabel Martins Domingos Campos

**Como se processa e fomenta
motivacionalmente
o envolvimento dos docentes
na formação contínua?**

Mestre em Gestão e Administração Escolar

Trabalho realizado sob a orientação e coorientação de:

Professora Doutora Cátia Sofia Martins

Professora Doutora M^a Eugénia Baptista de Jesus



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO

2023

**Como se processa e fomenta motivacionalmente
o envolvimento dos docentes
na formação contínua?**

Declaração de autoria do relatório

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.

Copyright

Isabel Martins
Domingos CamposUni-
versidade do Algarve
Escola Superior de Educação e Comunicação

A Universidade do Algarve reserva para si o direito, em conformidade com o disposto no Código do Direito de Autor e dos Direitos Conexos, de arquivar, reproduzir e publicar a obra, independentemente do meio utilizado, bem como de a divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição para fins meramente educacionais ou de investigação e não comerciais, conquanto seja dado o devido crédito ao autor e editor respetivos.

Agradecimentos

Agradeço, em primeiro lugar, às orientadoras, Professora Doutora Cátia Martins e Professora Doutora M^a Eugénia de Jesus, pela forma como me auxiliaram neste percurso. As suas competências científicas e pessoais foram determinantes para que me mantivesse motivada e focalizada no estudo.

Aos diretores dos CFAE do Algarve, sempre disponíveis e muito colaborantes, tanto na partilha dos inquéritos por questionário como no decorrer do grupo focal. Sem a sua disponibilidade e assertividade não teria sido possível recolher a informação pretendida.

A todos os docentes em exercício nas escolas públicas do Algarve que tiveram oportunidade de participar no preenchimento dos inquéritos por questionários que deram uma colaboração decisiva para a realização do estudo.

Às pessoas com quem trabalho na escola. Com elas continuo a aprender e a melhorar como ser humano e como profissional da área da educação.

Aos docentes e aos colegas do curso de mestrado que permitiram um ambiente colaborativo e de bem-estar essencial ao desenvolvimento da aprendizagem e companheirismo.

À família que me apoiou e valorizou na aquisição de novas metas no âmbito académico.

Resumo

Este estudo pretende explorar o processo motivacional e respetivo envolvimento dos docentes no(s) seu(s) percurso de formação contínua. Considerando a importância gradual que a Teoria da Autodeterminação tem vindo a ter no campo da educação, nomeadamente em processos subjacentes aos docentes, os construtos centrais, neste domínio, serão a promoção ou suporte à autonomia, a satisfação das necessidades psicológicas básicas, a autorregulação e as aspirações na frequência e envolvimento na formação contínua. Pretende-se, assim, promover a análise e compreensão destes fatores (i.e., satisfação das necessidades psicológicas básicas, aspirações e autorregulação motivacional) ao nível da formação contínua em docentes da região do Algarve.

O trabalho foi desenvolvido atendendo a dois estudos interrelacionados, com diferentes tipos de investigação: 1) estudo por questionário, dirigido a docentes, para caracterização individual e profissional, bem como com avaliação dos domínios em estudo (i.e., motivação e aspirações); e 2) grupo focal com grupo especializado, composto por diretores dos diferentes Centros de Formação do Algarve, por forma a sistematizar e refletir em torno do envolvimento e satisfação dos docentes.

Participaram neste estudo 271 docentes (estudo I) a exercer no Algarve, sendo 55 do sexo masculino e 216 do sexo feminino, com idades entre os 24 e os 67 anos, agregados aos Centros de Formação do Algarve, seguindo-se (estudo II) de uma amostra de 5 participantes (1 de cada Centro de Formação do Algarve), a orientadora e a coorientadora.

O estudo refere que são as mulheres quem se percecionam como mais competentes e com um maior relacionamento entre pares. Enquanto a idade, o reconhecimento profissional, as regulações intrínsecas e identificadas se destacam como preditores mais negativos. Assim, aponta para um envolvimento motivacional dos docentes no seu processo de formação contínua e varia em função do contexto, das Necessidades Psicológicas Básicas e dos estilos regulatórios de cada indivíduo.

Palavras-chave: Funcionamento Motivacional; Teoria da Autodeterminação; Formação Contínua; Docentes.

Abstract

This study intends to explore the motivational process and respective involvement of teachers in their continuous training path. Considering the gradual importance that the Theory of Self-Determination has come to have in the field of education, namely in processes underlying teachers, the central constructs in this domain will be the promotion or support of autonomy, the satisfaction of basic psychological needs, self-regulation and aspirations in attendance and involvement in continuous training. It is intended, therefore, to promote the analysis and understanding of these factors (ie, satisfaction of basic psychological needs, aspirations and motivational self-regulation) at the level of continuous training of teachers in the Algarve region.

The work was developed taking into account two interrelated studies, with different types of investigation: 1) study by questionnaire, directed at teachers, for individual and professional characterization, as well as with evaluation of the domains under study (ie, motivation and aspirations); and 2) a focus group with a specialized group, made up of directors from different Training Centers in the Algarve, in order to systematize and reflect on the involvement and satisfaction of teachers.

A total of 271 teachers participated in this study (study I) working in the Algarve, 55 male and 216 female, aged between 24 and 67 years old, working at Training Centers in the Algarve, followed by (study II) from a sample of 5 participants (1 from each Training Center in the Algarve), the supervisor and the co-supervisor.

The study states that it is women who perceive themselves as more competent and with a greater relationship between peers. While age, professional recognition, intrinsic and identified regulations stand out as more negative predictors. Thus, it points to a motivational involvement of teachers in their continuous training process and varies according to the context, Basic Psychological Needs and regulatory styles of each individual.

Keywords: Motivational Functioning; Self-Determination Theory; Continuous formation; Teachers.

Índice

Agradecimentos	iv
Resumo	v
Abstract	vi
1. Introdução	1
2. Justificação Teórica	4
2.1. O papel da formação contínua na profissão docente	4
2.1.1. Enquadramento histórico	4
2.1.2. A FC na Atualidade: Finalidades, Objetivos e Modalidades	7
2.1.3. A Organização Atual da FC: Os Centros de Formação de Associação de Escolas e outras entidades.....	10
2.1.4. A FC na Carreira Docente.....	13
2.2. A Teoria da Autodeterminação e a Formação Contínua de Docentes.....	17
2.2.1. A Teoria da Autodeterminação.....	17
2.2.2. As Necessidades Psicológicas Básicas.....	18
2.2.3. Os Estilos Regulatórios	19
2.2.4. As Aspirações Intrínsecas e Extrínsecas	22
3. Problemática	24
3.1. Objetivos	24
4. Metodologia	26
4.1. Natureza do estudo.....	26
4.2. Contexto de estudo e participantes.....	27
4.3. Procedimentos de recolha de dados.....	27
4.3.1. Inquérito por questionário	28
4.4. Instrumentos Utilizados	31
4.5. Procedimentos de Análise de Dados.....	33
4.6. Procedimentos éticos.....	36
5. Apresentação e Análise dos Resultados	37
5.1. Caracterização profissional dos Docentes	37
5.2. Frequência e modalidades da formação contínua.....	39
5.3. Prioridades na frequência da formação contínua.....	40
5.4. Horas de Formação, Habilitações Literárias e Níveis de Ensino dos Docentes na FC.....	42

5.5. O Perfil Motivacional dos Docentes na formação contínua.....	43
5.6. Comparação entre sexos.....	44
5.7. Comparação entre níveis de habilitação académica.....	45
5.8. Comparação consoante as horas de formação contínua.....	45
5.9. Correlações entre as características dos Docentes, a formação contínua e as Dimensões Motivacionais.....	48
5.10. Análise do Grupo Focal.....	51
5.10.1. Posicionamento dos Diretores dos CFAE do Algarve face aos Resultados Apresentados.....	52
5.10.2. Importância dos resultados apresentados para os Diretores dos CFAE do Algarve.....	54
5.10.3. Possível alteração do funcionamento e oferta formativa dos CFAE do Algarve, face aos resultados apresentados.....	55
5. Discussão.....	58
6. Conclusões.....	66
7. Referências Bibliográficas.....	70
8. Legislação.....	76
Índice de Apêndices.....	78

Índice de Figuras

Fig. 2.1 – Esquema conceptual para o estudo da construção e natureza da oferta formativa dos CFAE (adaptado de Ruela, 1990, p. 32)	12
Fig. 2.2 – Ingredientes para o envolvimento na formação contínua.....	18
Fig. 2.3 – Taxionomia da Motivação Humana (Ryan & Deci, 2000, p.61, tradução Martins, Neves & Silva, 2012)	20
Fig. 2.4 – Aspirações	22
Fig. 5.1 – Níveis de ensino	37
Fig. 5.2 – Concelhos onde os docentes exercem	38
Fig. 5.3 – Distribuição dos docentes por CFAE (nº total de docentes inscritos/respondentes)	39
Fig. 5.4 – Modalidades de FC	39
Fig. 5.5 – Outras prioridades na FC	41

Índice de Tabelas

Tabela 2.1 – Características das modalidades de formação contínua.....	9
Tabela 2.2- Entidades formadoras de docentes, adaptado de Eurydice - Entidades formadoras (2022).	13
Tabela 4.1 – Tipos de investigação (Almeida, 2008, p.16).....	26
Tabela 4.2 – Técnicas e instrumentos de recolha e análise de conteúdo.....	28
Tabela 4.3 – Categorias e subcategorias.....	35
Tabela 5.1 – Prioridades na frequência da FC.....	40
Tabela 5.2 – Distribuição das horas de FC consoante as habilitações literárias e o grupo de ensino	42
Tabela 5.3 – Número de horas de FC consoante a habilitação académica	42
Tabela 5.4 – Estatística descritiva das dimensões motivacionais em estudo (n = 271)	43
Tabela 5.5 – Comparação entre sexos relativamente à Satisfação das Aspirações, Estilos Regulatórios e NPBs.....	44
Tabela 5.6 – Análise das Aspirações, dos Estilos Regulatórios e das NPBs consoante habilitação académica.....	45
Tabela 5.7 – Análise das Aspirações, dos Estilos Regulatórios e das NPBs consoante níveis de FC.....	47
Tabela 5.8 – Correlações entre as características sociodemográficas, profissionais e motivacionais (n = 271).....	50

Lista de Abreviaturas

CCPFC - Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua

CEFEPE - Cooperativa de Ensino e Formação de Docentes e Educadores

CERI - Centro de Investigação e Inovação Educacional

CICFF - Comissão Instaladora para um Curso de Formação de Formadores

CFAE - Centros de Formação de Associação de Escolas

CRAPs - Centros Regionais de Apoio Pedagógico

Dec. Reg. – Decreto Regulamentar

DL - Decreto-Lei

ECD - Estatuto da Carreira Docente

FC - Formação Contínua

FE - Formação Especializada

FOCO - Programa de Financiamento da Formação Contínua

GF - Grupo Focal

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Motivação Extrínseca

MItrins – Motivação Intrínseca

MEM - Movimento da Escola Moderna

NPBs - Necessidade Psicológica Básica

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PRODEP - Programa do Desenvolvimento Educativo para Portugal

SPSS - (Statistical Package for the Social Science)

TAD - Teoria da Autodeterminação

1. Introdução

A motivação é central na educação, não só para quem aprende, mas sobretudo para quem ensina. De acordo com diferentes estudos, os docentes apresentam níveis muito baixos de motivação no trabalho, bem como elevados níveis de stresse, o que se reflete em baixos níveis de bem-estar, considerando-se um grupo profissional vulnerável em comparação com outros grupos profissionais (e.g., Bizarro & Braga, 2005; Fernet et al., 2012; Fernet et al., 2016; Gomes et al., 2006; Gomes et al., 2010; Jesus & Lens, 2005; Timm et al., 2010; Zacharias et al., 2011).

Ao longo dos anos, a investigação neste âmbito tem revelado que, sempre que os docentes estão intrinsecamente motivados no desempenho das suas tarefas, tendem a revelar um funcionamento motivacional mais autodeterminado, com resultados evidentes na concretização de objetivos, no envolvimento profissional e no seu bem-estar (Gagné & Deci, 2005; Gorozidis & Papaioannou, 2014; Jesus & Lens, 2005; Ryan & Deci, 2000; Vansteenkiste et al., 2007). Desta forma, à semelhança dos alunos, também a motivação docente é central no desempenho e gestão do seu papel profissional.

Um cenário importante na vida do professor prende-se com a sua aprendizagem ao longo da vida, nomeadamente no envolvimento na Formação Contínua (FC), que deve ser realizada em contexto, indo ao encontro das suas necessidades individuais, grupais e/ou de agrupamento. A experiência adquirida revela que nem sempre este processo é linear, pelo que urge conhecer os atuais mecanismos e perceções destes profissionais no que concerne à FC e atendendo à sua regulação motivacional. Neste sentido, a nossa questão de partida para este estudo é **“Como se processa e fomenta motivacionalmente o envolvimento dos docentes na formação contínua?”**.

Atendendo à centralidade da Teoria da Autodeterminação (TAD) na compreensão da motivação humana, nomeadamente em contexto profissional, considerou-se esta abordagem na elaboração desta investigação. A TAD (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2002), enquanto teoria ampla e incorporadora dos fenómenos motivacionais, advoga o carácter universal dos fenómenos psicológicos da motivação, com aplicação em diferentes campos da vida pessoal e profissional, entre eles o vasto campo da educação (e.g., Fernet et al., 2004; Jesus & Lens, 2005; Sheldon & Krieger, 2004). Este paradigma avalia o comportamento motivacional num *continuum* de autodeterminação (ou seja, entre não autodeterminado e autodeterminado), sujeitando a sua regulação ao grau de interiorização no *self* do valor atribuído à tarefa ou ao objetivo a atingir, com diferentes efeitos no bem-

estar. Para tal, concetualiza a existência de Necessidades Psicológicas Básicas (**NPBs**), nomeadamente a competência, autonomia e relacionamento, centrais no comportamento humano e que, em relação com o processo autorregulatório e aspirações individuais, muito nos dizem em relação ao comportamento e à sua direção.

Neste sentido, esta investigação apresenta como objetivos gerais (1) Analisar as características motivacionais do envolvimento dos docentes na formação contínua, no que diz respeito à satisfação das **NPBs** e às aspirações profissionais; e (2) Refletir sobre o processo motivacional e de envolvimento dos docentes na formação contínua ao nível da oferta e funcionamento dos Centros de Formação de Associação de Escolas (**CFAE**) do Algarve.

Atendendo às recomendações internacionais (e.g. Knauth e Meinerz, 2015) e preocupação existente de envolver e devolver os resultados à comunidade envolvente (docentes e **CFAE**), optou-se por uma metodologia mista (i.e., um design que contempla estratégias quantitativas e qualitativas), em que a quantitativa permite a recolha massificada de dados (i.e., recurso a questionários) e a qualitativa uma análise mais aprofundada e refletida do conteúdo daí advindo (i.e., realização de Grupo Focal). Assim, o referido trabalho está dividido em dois momentos, sendo o Estudo I baseado num conjunto de questionários (i.e., protocolo) aos docentes em exercício de funções nas escolas públicas e afetos nos diferentes **CFAE** do Algarve; o Estudo II assenta na realização de um Grupo Focal (**GF**) cujo objetivo é analisar e refletir os resultados obtidos no tratamento de dados do Estudo I.

Com este estudo pretendemos explorar o processo motivacional e respetivo envolvimento dos docentes no(s) seu(s) percurso de **FC**, tentando contribuir para que se analise, reflita e delineiem estratégias de promoção do envolvimento e da satisfação dos docentes nos processos de **FC** de cada um dos **CFAE** do Algarve.

Efetuuou-se a revisão da literatura que confere suporte teórico e dá coerência ao trabalho desenvolvido. Este estudo está organizado em cinco capítulos. Enquadra-se o papel da formação contínua numa perspetiva histórica e na organização atual. Apresentam-se os conceitos da Teoria da Autodeterminação na compreensão da motivação humana, em contexto profissional.

Na Metodologia do estudo contextualizamos a problemática, as questões de investigação e os objetivos. São fundamentadas e explanadas as opções metodológicas, definido o campo de estudo, demarcada a amostra, bem como esclarecidas as técnicas e instrumentos de recolha, tratamento e sistematização de dados.

Explicamos os resultados obtidos onde procedemos à exposição e análise dos dados recolhidos, após o processo de tratamento e sistematização. Apresentamos a discussão e as conclusões que vieram reforçar o interesse e motivação na área da FC e demonstrar a necessidade de dar continuidade ao aprofundamento do tema, bem como as limitações do estudo e sugestões para futuras investigações.

Findamos com a exposição das referências bibliográficas utilizadas, assim como os apêndices essenciais à elaboração desta dissertação.

2. Justificação Teórica

2.1. O papel da formação contínua na profissão docente

2.1.1. Enquadramento histórico

Na nossa experiência em FC, baseada em tendências e modelos pedagógicos, evidenciamos a dinâmica das Escolas do Magistério Primário (1932), a criação dos Centros Regionais de Apoio Pedagógico (CRAPs – 1975), em cooperação com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), através do Centro de Investigação e Inovação Educacional (CERI), a Comissão Instaladora para um Curso de Formação de Formadores (CICFF – 1977), os Centros de Apoio Local (1980), as formações nas Escolas Superiores de Educação (1984) e as ações de formação do Programa de Financiamento da Formação Contínua (FOCO - 1990), aprovadas no Despacho 299/ME/92 de 11 de Novembro. Estas foram comparticipadas financeiramente através da Comissão Europeia, inseridas no Programa do Desenvolvimento Educativo para Portugal (PRO-DEP). No entanto, a oferta de formação estava de acordo com os interesses de quem financiava e não com as necessidades dos docentes. Isto é, o FOCO decidia quando, quais e quantas ações de formação seriam dinamizadas, assumindo assim uma postura controladora.

A FC podia ser frequentada pelos docentes, uma vez que já existiam várias entidades promotoras, onde se destacavam a Cooperativa de Ensino e Formação de Docentes e Educadores (CEFEPE), o Movimento da Escola Moderna (MEM), Sindicato dos docentes do ensino particular e outras associações científicas / profissionais. No entanto, o Ministério da Educação apenas promovia formação em circunstâncias de inovações no sistema educativo.

Os anos sessenta, do século XX, marcaram o ponto de viragem tendo-se iniciado um período de aumento da oferta de ações de FC, onde se pretendia marcar a mudança. Mas, apenas com a Lei n.º 5/73, de 25 de julho (p.1320), conhecida como Reforma Veiga Simão, fica instituído que:

“A formação permanente dos agentes educativos constitui obrigação do estado, sendo a frequência dos respectivos cursos considerados serviço docente. (...) e deverá ser bastante diversificada, de modo a assegurar a actualização dos

conhecimentos e o aperfeiçoamento da preparação pedagógica e a fornecer a promoção e mobilidade profissionais”.

Nesta ótica, deduzimos que o Estado já reconhece a **FC** como um dever imprescindível dos docentes e como tal, esta operacionalização fica a seu cargo.

A **FC** é uma das formas de aquisição de conhecimentos, de capacidades e de partilha de saberes entre os docentes, autenticando o seu desenvolvimento profissional e organizacional. Neste sentido, para Nóvoa (2002, p. 56) “a formação não se adquire por acumulação de cursos, de conhecimentos, ou de técnicas, mas através de um exercício de reflexão crítica nas actividades pedagógicas e de reorganização constante da identidade pessoal. É importante o investimento pessoal e a valorização do saber da experiência”.

Os princípios orientadores da **FC** de docentes nas suas diferentes vertentes surgiu pela primeira vez na publicação da Lei n.º 46/86 de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). Este reconhecimento, o direito à **FC**, existe há 36 anos. Tal como o nome indica, LBSE compõe o primeiro documento normativo onde são regulamentados os princípios fundamentais do Sistema Educativo. Nela se evidenciam os seguintes pontos, constantes do artigo 35.º, (p. 3076):

- “- o reconhecimento do direito à **FC** para todos os docentes, independentemente do nível de ensino;
- a diversificação dessa formação, de forma a assegurar o complemento, aprofundamento e actualização de conhecimentos e de competências profissionais, possibilitando ainda a mobilidade e a progressão na carreira;
- a responsabilidade das instituições de formação inicial, de nível superior, em cooperação com as escolas, na organização da **FC**;
- a institucionalização dos anos sabáticos como períodos atribuídos aos docentes para a **FC**”.

Como referido no artigo, considera-se que a **FC** deverá ser diversificada, no sentido de permitir um maior aprofundamento, uma actualização mais premente, bem como um complemento no desenvolvimento profissional que poderá possibilitar a progressão na carreira.

Logo no ano de 1989, através da publicação do Decreto-Lei (DL) 409/89, de 18 de Novembro, é instituída uma carreira única dos docentes, estruturada em dez escalões, e onde são estipulados os requisitos e escalões de ingresso na carreira docente, bem como

as condições necessárias para a progressão na carreira. A avaliação de desempenho e a frequência obrigatória em ações de **FC**, correspondentes à atribuição de um determinado número de créditos, passaram a ser necessárias, para além do tempo de serviço, para a progressão na carreira.

O Governo, ao longo dos anos seguintes, publicou vários DL no âmbito da **FC**, nomeadamente o DL n.º 344/89, de 11 de Outubro, que definiu o regime jurídico da formação dos educadores de infância e dos docentes dos ensinos básico e secundário, o DL n.º 139-A/90, de 28 de Abril, que aprova o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Docentes dos Ensinos Básicos e Secundário (ECD) e o DL n.º 249/92, de 9 de Novembro, que aprovou o regime jurídico de **FC** do pessoal docente. De acordo com o publicado nos Decretos anteriores, ainda não tinha sido fixado o número de unidades de crédito necessárias para a progressão na carreira docente. No ponto 1, do artigo 4.º, (p. 5176-12) do Decreto-Regulamentar n.º 29/92 de 9 de novembro, é regulamentado que “o número de unidades de crédito de formação contínua considerado como requisito mínimo de progressão na carreira é igual ao número de anos que o professor é obrigado a permanecer em cada escalão”, nos termos do artigo 8.º, (p.5088), do DL n.º 409/89, de 18 de Novembro.

Desde então têm sido vários os DL onde se têm regulamentado políticas, se aclararam princípios estruturadores e entidades formadoras e se tornou indispensável associar as modificações que as políticas educativas expunham como necessárias à frequência da **FC** de docentes.

O sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente definido no ECD, aprovado pelo DL n.º 139-A/90, de 28 de Abril, alterado pelos D-L n.ºs 105/97, de 29 de Abril, 1/98, de 2 de Janeiro, 35/2003, de 27 de Fevereiro, 121/2005, de 26 de Julho, 229/2005, de 29 de Dezembro, 224/2006, de 13 de Novembro, 15/2007, de 19 de Janeiro, 35/2007, de 15 de Fevereiro, 270/2009, de 30 de Setembro, 75/2010, de 23 de Junho e 41/2012, de 21 de fevereiro vêm aprovar um novo regime jurídico de avaliação do desempenho do pessoal docente, com posterior desenvolvimento pelo Decreto Regulamentar (Dec. Reg.) n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, que “visa a melhoria da qualidade do serviço educativo e da aprendizagem dos alunos, bem como a valorização e o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes” (p. 856), sendo três as dimensões incidentes, de entre as quais a **FC** e o desenvolvimento profissional dos docentes.

As Políticas Educativas, através do DL n.º 41/2012, de 21 de fevereiro, definem a exigência na frequência de **FC** para o desenvolvimento profissional, em todos os níveis e

grupos de ensino, tendo como base os planos de **FC**, construídos pelos agrupamentos, onde constam as necessidades de formação evidenciadas pelos docentes que o constituem. Esta obrigatoriedade de frequência para a progressão na carreira docente é de 50 horas, em todos os escalões da respetiva carreira, à exceção do 5º escalão que é de 25 horas devido ao número de anos de permanência no escalão, de 2 anos, enquanto nos restantes é de quatro anos.

Atualmente, o DL n.º 22/2014, de 11 de fevereiro estabelece o regime jurídico da **FC** de docentes e define o respetivo sistema de coordenação, administração e apoio. Este DL considera que a “valorização profissional dos docentes adquire-se através da formação contínua”, onde a “organização e gestão do ensino e o sucesso educativo constituem o núcleo central da atividade do professor” (p. 1286), em articulação com os objetivos das Políticas Educativas. De acordo com o exposto no artigo 9º, Capítulo II, do referido DL, é determinado que “a componente da formação contínua incida em, pelo menos, 50% na dimensão científica e pedagógica e que, pelo menos, quatro quintos da formação sejam acreditados pelo Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC)” (p. 1288). No entanto, existem casos em que os docentes lecionam disciplinas não inseridas no seu grupo de recrutamento ou exercem outras funções não diretamente relacionadas com a lecionação e fazem formação com vista a melhorar o seu desempenho no âmbito das disciplinas que lecionam ou das funções que exercem, não relevando essa formação para os 50 % na sua dimensão científica e pedagógica. Assim, devido a essa realidade, a publicação do Despacho n.º 779/2019, de 18 de Janeiro, veio definir as diferentes prioridades de formação, relativas às disciplinas lecionadas pelos docentes independentemente do grupo de recrutamento a que pertencem.

No sentido de melhoria tanto na frequência, como nas modalidades de **FC**, bem como na organização e gestão dos CFAE, tem sido vasta a legislação publicada (*Apêndice I*), tendo por base as diferentes Políticas Educativas.

2.1.2. A FC na Atualidade: Finalidades, Objetivos e Modalidades

Ao longo do trabalho, com diferentes investigadores fomos construindo a ideia que a **FC** deve ser considerada uma mais-valia na autoformação de todo o pessoal docente, uma vez que poderá permitir um maior conhecimento científico, pedagógico e didático intrínseco à disciplina lecionada pelo docente, avigora a aplicação de estratégias

de ensino adequadas às necessidades dos alunos, desperta para a efetivação de estratégias e de avaliação diversificadas e rigorosas, monitorizando o desenvolvimento das aprendizagens, onde o docente poderá refletir sobre os resultados dos seus alunos e informá-los regularmente sobre os seus progressos e as suas necessidades de melhoria permitindo-lhes aprendizagem mais consistente.

Tal como referido anteriormente, a grande finalidade da **FC** visa a melhoria do desempenho profissional e da qualidade do ensino, tendo sempre presente as políticas educativas vigentes. As alíneas a) até g), do artigo 3º, capítulo I, (p. 1286-1287), do DL n.º 22/2014 de 11 de fevereiro, especificam os princípios dessa finalidade, a saber:

- a) “Promoção da melhoria da qualidade do ensino e dos resultados do sistema educativo;
- b) Contextualização dos projetos de formação e da oferta formativa;
- c) Adequação às necessidades e prioridades de formação das escolas e dos docentes;
- d) Valorização da dimensão científica e pedagógica;
- e) Autonomia científico-pedagógica das entidades formadoras;
- f) Cooperação institucional entre estabelecimentos do ensino básico e secundário, instituições de ensino superior e associações científicas e profissionais;
- g) Promoção de uma cultura de monitorização e avaliação orientada para a melhoria da qualidade do sistema de formação e da oferta formativa”.

Tendo como finalidades o referido nas alíneas anteriores, encontramos bem delimitados os objetivos da **FC** nas alíneas de a) a e), do artigo 4º, do mesmo capítulo, (p. 1287):

- a) “A satisfação das prioridades formativas dos docentes dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, tendo em vista a concretização dos seus projetos educativos e curriculares e a melhoria da sua qualidade e da eficácia;
- b) A melhoria da qualidade do ensino e dos resultados da aprendizagem escolar dos alunos;
- c) O desenvolvimento profissional dos docentes, na perspetiva do seu desempenho, do contínuo aperfeiçoamento e do seu contributo para a melhoria dos resultados escolares;

- d) A difusão de conhecimentos e capacidades orientadas para o reforço dos projetos educativos e curriculares como forma de consolidar a organização e autonomia dos agrupamentos de escolas ou das escolas não agrupadas;
- e) A partilha de conhecimentos e capacidades orientada para o desenvolvimento profissional dos docentes”.

Através de uma leitura analítica dos referidos objetivos podemos constatar que é dado grande foco às carências de FC dos docentes, bem como às necessidades de desenvolvimento profissional dos docentes. Neste sentido, a FC, poderá ser desenvolvida através das modalidades de cursos de formação, de oficinas de formação, círculo de estudos e ações de curta duração. No entanto, pode ser solicitada acreditação ao CCPFC, das modalidades de estágio e ou de projeto. A acreditação destas modalidades de formação, à exceção das ações de curta formação que são reconhecidas e certificadas pelas entidades formadoras conforme o explanado nos seus regulamentos, é da competência do CCFC. É este órgão que controla, reconhece e acredita a entidade formadora, a ação de formação e a sua certificação.

As modalidades de FC (*Tabela 2.1*) apresentam diferentes características.

Tabela 2.1 – Características das modalidades de formação contínua

Modalidades	Cursos	Seminários	ACD	Círculo de estudos	Oficinas de formação	Projetos	Estágios
Objetivos	* Adquirir conhecimentos, capacidades e competências profissionais						
Nº de Formandos	Max. 30	7 a 15	-----	5 a 10	5 a 20	1 a 7	1 a 7
Nº de horas	12	15 a 60	3 a 6	Min. 12	12 a 50	12 a 50	12 a 50
Grupos	* Formação centrada nos conteúdos e respetivo aprofundamento			* Formação centrada nos contextos escolares e nas práticas profissionais			

É de referir que as dissemelhantes modalidades de **FC** (*Tabela 2.1*) pretendem atingir diferentes finalidades, apesar de todas terem como objetivo a melhoria das competências profissionais dos docentes.

As diferentes modalidades de **FC** estão centradas em dois grupos, a formação centrada no professor e a formação centrada na escola e nas práticas profissionais. Quanto à formação centrada no professor, ela pretende dar resposta às carências e interesses de formação, vulgarmente de carácter individual, enumeradas pelos docentes. Poderão ser consideradas necessidades do ponto de vista de suprir algumas fendas ou de desenvolvimento de competências.

No respeitante à formação centrada na escola, pretende-se alcançar a melhoria da prática pedagógica, bem como a melhoria organizacional da escola. É de referir que esta melhoria organizacional de escola é sempre numa perspetiva coletiva, visando o contributo de cada professor na elaboração dos documentos orientadores da escola (e.g., Projeto Educativo, Projetos Curriculares de Escola e de Turma), articulando práticas individuais de formação com os contextos de trabalho.

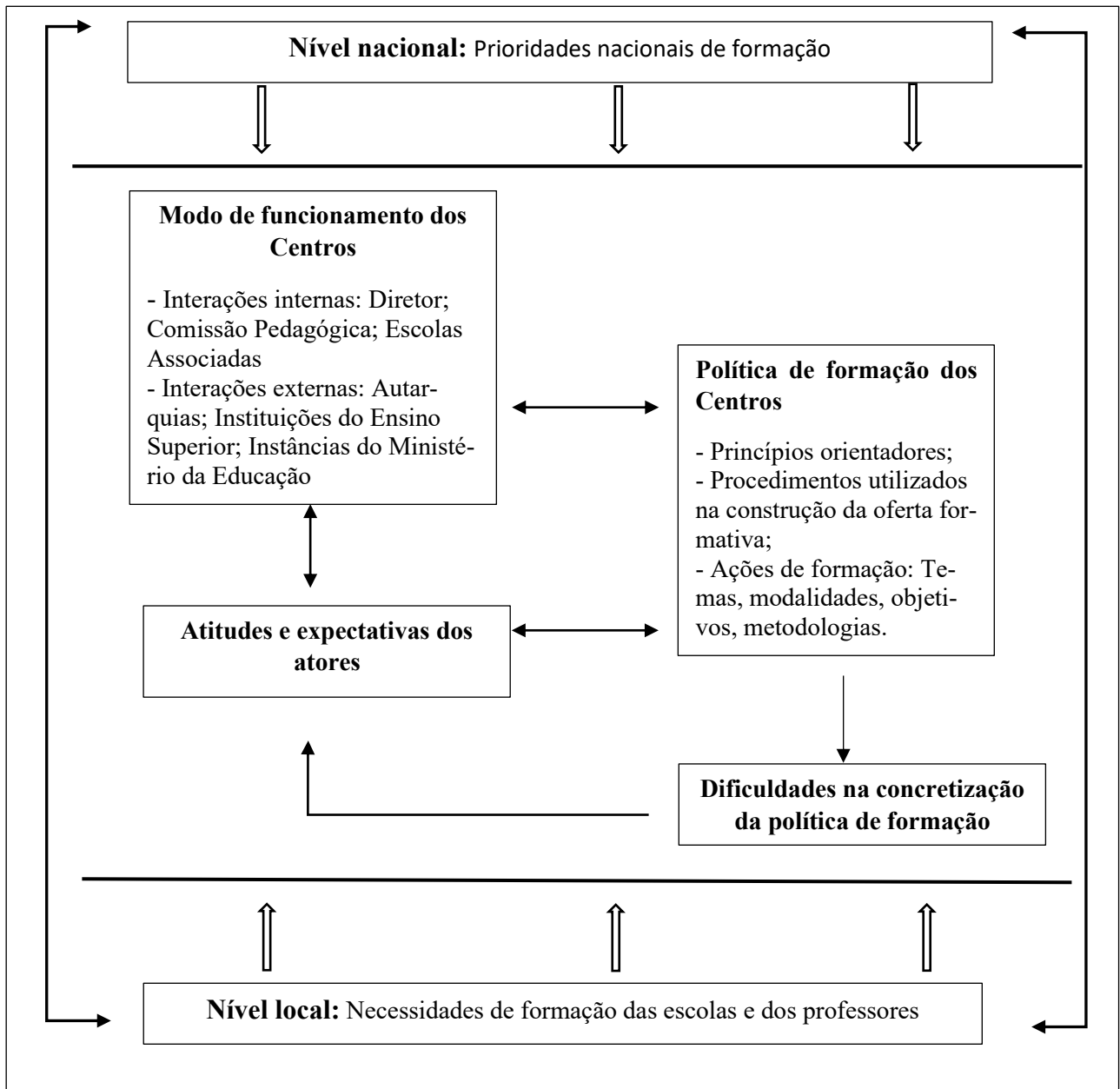
2.1.3. A Organização Atual da FC: Os Centros de Formação de Associação de Escolas e outras entidades

A criação dos CFAE (DL n.º 249/92, de 9 de novembro) foi uma das inovações do Modelo de **FC**, tendo os mesmos sido considerados como verdadeiras estruturas organizacionais, a ser espaços oficializados e com corpo jurídico. No artigo 20º, Secção II, Capítulo III, (p. 5176-(6)) do referido DL são definidas as competências dos CFAE:

- a) “Assegurar as prioridades nacionais de formação, bem como, na medida do possível, as acções de formação contínua que os docentes solicitem;
- b) Estabelecer prioridades locais de formação;
- c) Elaborar planos de formação, podendo estabelecer protocolos de cooperação com outras entidades formadoras;
- d) Alargar as suas actividades de formação contínua, para além de promover acções com efeito imediato na progressão na carreira docente;
- e) Criar e gerir centros de recursos”.

No que concerne ao plano organizacional dos CFAE, encontramos especificadas as necessidades de FC, evidenciadas tanto pelos docentes, como dos projetos educativos dos diferentes agrupamentos que o constituem. Os CFAE (*Fig.2.1*) têm um sistema aberto, onde dão resposta a iniciativas institucionais, oferecem diferentes modalidades de formação e diferentes entidades formadoras, quando os domínios de formação são considerados imprescindíveis. No entanto, existe ainda a necessidade de resposta a nível nacional, em que são desenvolvidas ações consideradas basilares e prioritárias para os docentes, por parte da tutela. Assim, os CFAE, por um lado têm de dar resposta aos pedidos do Ministério da Educação, por outro, precisam de estabelecer as preferências locais de formação, as quais só são viáveis através da interposição do conjunto dos planos das diferentes escolas associadas e posteriormente compilados num plano de formação elaborado pelo CFAE.

Fig. 2.1 – Esquema conceptual para o estudo da construção e natureza da oferta formativa dos CFAE (adaptado de Ruela, 1990, p. 32)



Para além dos CFAE (*Tabela 2.2*) existem outras entidades formadoras, que estando acreditadas para o efeito poderão ministrar e organizar formação.

Tabela 2.2- Entidades formadoras de docentes, adaptado de Eurydice - Entidades formadoras (2022).

Entidades Formadoras

Instituições de Ensino Superior

Sindicatos ou Associações de Docentes

Centros de Formação Contínua de Docentes dependentes das autoridades públicas (Ex: Instituto de Emprego e Formação Profissional)

Centros de Formação do sector privado (Ex: escolas de estética)

Outros organismos (Ex: ONG, empresas privadas)

Os CFAE possuem uma bolsa de formadores internos, que tem como objetivos a progressiva qualificação dos docentes e a resposta às necessidades/prioridades de FC enumeradas pelas escolas. A qualidade de formação é monitorização através da Direção-Geral da Administração Escolar e da Inspeção-Geral da Educação e Ciência. Assim, a FC desenvolve-se através da modalidade de formação de curta duração, com uma duração mínima de três horas e máxima de seis horas. De acordo com a rede Eurydice (2022), este tipo de FC é para todos os docentes e é um modelo gratuito da FC.

Num olhar retrospectivo, afiançamos que os CFAE contribuirão para que os docentes tenham a oportunidade de encontrar na FC a possibilidade de reinventar a profissão, através das iniciativas em que se envolvem e que são fundamentais para a participação na construção de respostas, como um processo de formação.

2.1.4. A FC na Carreira Docente

A FC e a Formação Especializada (FE) de docentes são as duas vertentes para a evolução profissional dos docentes.

A FC para além de um direito é também um dever, tanto, no que concerne ao aperfeiçoamento, inovação e capacidades profissionais, como ao nível da progressão na carreira docente. No entanto, a FE (Formosinho, 2009) é uma especialização acrescida que habilita os docentes para o desempenho de outras funções educativas a desenvolver nas escolas.

A mudança educacional depende dos docentes e da sua formação. Depende também da transformação das práticas pedagógicas em sala de aula. Mas hoje em dia nenhuma inovação pode passar ao lado de uma mudança ao nível das organizações escolares e do seu funcionamento. Por isso, falar de formação de docentes é falar de um investimento educativo dos projectos de escola.

Nóvoa (1997, p. 29)

Tal como referido por Nóvoa (2007) também o relatório *Trends Shaping Education 2022*, desenvolvido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) foca o papel que a educação deverá ter na adaptação a um mundo que se confronta com inúmeros desafios (e.g., mudanças climáticas, pandemia e desigualdades económicas). Explana também a necessidade premente do sistema de ensino preparar os alunos para novas formas de viver e de trabalhar e, sobretudo, para que possam encontrar respostas a desafios que ainda não conhecemos. É ainda feita uma análise das tendências (i.e., económicas, políticas, sociais ou tecnológicas) com impacto na educação, onde se aponta para a promoção na ponderação futura dos sistemas educativos, tanto junto do poder político, como também da sociedade em geral. Um dos seus capítulos é de reflexão, sendo uma das temáticas a imprescindibilidade do acesso da oferta educativa ao longo da vida a todos os cidadãos e com elevada qualidade. Defende ainda que a educação deverá também apoiar no alargamento da consciência ambiental, no desenvolvimento de aptidões técnicas e no pensamento crítico.

Nesta perspetiva é imperiosa a preparação dos alunos para os desafios que ainda não conhecemos, o que faz com que o progresso das capacidades e competências assente na formação dos docentes, mas que deva ser contextualizada em cada escola e na comunidade educativa, vincadas pela particularidade dos contextos sem, no entanto, se cerrar nelas. Assim, acredita-se, por um lado, que a **FC** conceda aos docentes as capacidades e os saberes profissionais necessários para a execução dos novos programas, metodologias e estratégias de ensino e, por outro, que os prepare para o desempenho de novos desafios e funções da escola. Seguindo esta dinâmica de pensamento, Pacheco (2018, p.52) acautela que:

(...) se a globalização impõe padrões de reformas, as mudanças nas políticas e práticas de **FC** de docentes refletem diversas perspetivas, não sendo possível compreender a realidade das escolas somente a partir de formas de governamentalidade curricular que incidem em resultados e standards.

O professor deve ultrapassar os entraves do ensino, tendo em consideração as características políticas e culturais, uma vez que a formação e a aprendizagem docente são elementos imprescindíveis do desenvolvimento profissional. No entanto, a frequência na FC por parte dos docentes pode-se orientar em dois caminhos: (1) as suas práticas letivas serão desenvolvidas com saberes apreendidos e permitirão a alteração nas mudanças que esses conhecimentos provocam na postura do professor e no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem; (2) o professor é um agente ativo num permanente processo de autoformação, de identificação profissional e de modificador nas escolas através da ação que desenvolve nos alunos.

A frequência de docentes na FC de docentes, ao longo de toda a sua carreira, tem como função a reorganização e aperfeiçoamento dos conhecimentos obtidos, do mesmo modo que deve apresentar-se como um patamar na produção de novas práticas e conhecimentos reflexivos e na procura investigativa. Sendo um processo dinâmico e em constante construção académica possibilitará a obtenção de novos conhecimentos e competências, imprescindíveis na consubstancialização dos novos programas, metodologias e estratégias de ensino, permitindo assim um maior profissionalismo e desempenho mais rigorosos nas amplas funções da escola, onde o trabalho entre pares é relevante na construção de todo o saber pedagógico. Todo este trabalho deverá ser transversal e vertical entre docentes, permitindo desta forma uma perspetiva mais ampla, completa, simultânea e integrada de todo o currículo entre os docentes do mesmo ou de diferentes níveis de ensino.

Independentemente das entidades formadoras, a frequência dos docentes na FC é um fator determinante no desenvolvimento profissional destes profissionais, particularmente em função do tipo de professor que cada um ambiciona ser. No entanto, tem de existir um ponto de equilíbrio entre o que o professor ambiciona ser e a sociedade em que a escola está inserida. Nesta perspetiva é cada vez mais urgente que a FC siga esta linha de contiguidade entre os objetivos do sistema e concretize-os de acordo com as precisões encontradas localmente, tanto no que respeita à escola como a nível do professor (Conceição, 2012).

Os docentes, tal como qualquer outro ser humano, aprendem com as experiências, trabalham em equipa e de forma colaborativa, elaboram as planificações e materiais pedagógicos em conjunto, partilham experiências, práticas e materiais, experimentam novas práticas em grupo e desenvolvem estratégias inovadoras na sala de aula. São estes profissionais que, integrando um sistema determinado por diferentes subculturas, contribuem

para a criação de uma cultura de escola que ao longo do tempo se consolida através da sua memória coletiva, passando, num processo recíproco, a determinar as suas ações. É de salientar que a relação existente entre a necessidade da formação e os interesses dos formandos é um dos propósitos de frequência na **FC** de extrema importância, uma vez que permitem uma dedicação mais premente e obtenção de melhores resultados, tanto no que respeita à frequência como à alteração de práticas pedagógicas dos docentes no seu dia-a-dia. Desta forma, a **FC** poderá cooperar de modo a contribuir para que nas nossas escolas os docentes sejam mais competentes e estejam mais motivados.

2.2. A Teoria da Autodeterminação e a Formação Contínua de Docentes

No campo da formação de docentes, ao longo dos anos várias são as teorias selecionadas para analisar e compreender este processo que tão importante é para a profissão do professor, quer pela sua inerência, quer enquanto ferramenta de trabalho. Nos últimos anos, a Teoria da Autodeterminação (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000) tem vindo a ser gradualmente mais utilizada no campo da educação, quer no estudo das crianças (e.g., Bureau, Garaeau, Guay, & Mageau, 2022; Reeve, Ryan, Cheon, & Matos, 2022), quer dos docentes (e.g., Chiu, 2022; Vermote, Vansteenskiste, Aelterman, & Van der Kaap-Deeder, 2022).

2.2.1. A Teoria da Autodeterminação

A **TAD** foi elaborada no ano de 1981, por Richard Ryan e Edward Deci, dois psicólogos muito interessados em estudar a motivação humana. Desde então, até aos dias de hoje, os autores já desenvolveram um conjunto de seis mini-teorias que ajudam a explorar e a compreender os diversos constructos-base que estruturam esta abordagem. Os autores defendem que todo o comportamento é motivado e que a maioria das pessoas trabalha ou interage com outras, tornando este fenómeno alvo de atenção significativa para elas, quer no tocante à sua própria motivação, quer à motivação dos outros (que dependendo do contexto pode-se tornar uma permanente tarefa) (Ryan & Deci, 2000; Gamboa & Martins, 2021). As conjunturas sociais e a personalidade individual que sustentam a jubilação das **NPBs** (i.e., autonomia, competência e relacionamento), ajudam os processos naturais de crescimento, incluindo a conduta intrinsecamente motivada e a integração de motivações extrínsecas, enquanto aqueles que atalham a autonomia, competência ou relacionamento estão articulados a motivação, desempenho e bem-estar mais baixos. A **TAD** aborda a personalidade e a motivação humanas, dando ênfase às necessidades psicológicas inatas e às condições contextuais favoráveis à motivação e ao bem-estar pessoal (Deci & Ryan, 1985; Ryan, Connell & Deci, 1985).

Para o desempenho das suas tarefas, os docentes têm que estar intrinsecamente motivados, pois assim, apresentam uma motivação mais autodeterminada e evidenciam melhores resultados na concretização de objetivos, maior envolvimento profissional e bem-estar pessoal (Guimarães & Boruchovitch, 2004).

Qualquer um de nós está orientado para aprender e fazer coisas diferentes que nos permitem desenvolver (Fig. 2.2), sendo que o contexto pode favorecer essa propensão inata para a aprendizagem e simultaneamente a forma como o fazemos depende do contexto e da pessoa.

Fig. 2.2 – Ingredientes para o envolvimento na formação contínua



2.2.2. As Necessidades Psicológicas Básicas

Segundo Deci e Ryan (2000), a satisfação das **NPBs** indica as características dos contextos facilitadores da motivação, desenvolvimento e desempenho. São três as **NPBs** que ajudam a perceber o ambiente, enquanto apoiante *versus* contrariador, e que fornecem um critério sobre o que é essencial na vida de uma determinada pessoa (não esquecendo que faz parte da natureza do organismo uma orientação para a satisfação de necessidades) (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2002): a **necessidade de autonomia**, a **necessidade de competência** e a **necessidade de relacionamento**.

A **necessidade de autonomia** relaciona-se com o facto do indivíduo se perceber enquanto fonte e origem do seu próprio comportamento (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Connell, 1989). Neste sentido, o indivíduo tem emancipação para desenvolver as

atividades à sua “maneira” de acordo com os seus valores, seguindo os seus princípios e o seu método de ação. Cada indivíduo sente que é a origem da ação.

A **necessidade de competência** é definida enquanto sentimento de eficácia nas interações contínuas com o ambiente social e oportunidades experienciadas para exercitar e expressar as suas capacidades (Deci, 1975; White, 1959). Existe a percepção de autoeficácia pessoal na realização dos desafios/tarefas de cada ser como indivíduo.

A **necessidade de relacionamento** é determinada pelo sentimento de relação com os outros, em ser cuidado e cuidar dos demais, fomentando assim um sentimento de pertença quer a outros indivíduos, quer à sua comunidade (Baumeister & Leary, 1995; Ryan, 1995). Esta necessidade refere-se a um sentimento de ligação com o grupo (vínculos afetivos, relações sociais), em que a pessoa sente que faz parte e que é aceite pelo seu grupo de pertença.

No que se refere ao contexto de **FC**, a satisfação destas necessidades encontra-se associada, por um lado, à possibilidade do professor escolher desde o tema, a modalidade, o regime e o formador (i.e., que irá contribuir para a satisfação da autonomia), por outro ao nível de exigência, ao *feedback* e à forma de avaliação (i.e., competência) e, por fim, à relação de proximidade e afiliação (e.g., ao grupo de recrutamento, agrupamento; i.e., relacionamento). Contudo, os processos de gestão e as políticas educativas repercutem-se no processo de satisfação destas necessidades comprometendo/promovendo as mesmas.

Assim, como referimos anteriormente urge que todos os docentes satisfaçam estas três necessidades para alcançar o seu crescimento psicológico, tornando-se assim mais autodeterminados e neste sentido intrinsecamente motivados. Desse modo, a satisfação de cada uma delas reforça e fortalece as demais (Deci & Ryan, 2000).

Diversos estudos (Deci, Eghrari, Patrick, & Leon, 1994; Reeve, Deci, & Ryan, 2004; Gagné, 2003; Jang, et al., 2012) atestam a relevância da autonomia, da competência e do relacionamento para alcançar o crescimento psicológico. Nos estudos de Timm & Davoglio (2019) é ainda considerado que é essencial “conhecer o que caracteriza as NPBs na docência” tendo em conta as percepções e o contexto dos docentes.

2.2.3. Os Estilos Regulatórios

A **TAD**, mais do que privilegiar a quantidade da motivação, tem-se debruçado em

estudar a qualidade da motivação, ou seja, os tipos de motivação e a importância dos contextos na sua regulação. Na continuação do atrás mencionado, com base na satisfação das **NPBs**, nomeadamente da autonomia, os autores propuseram uma taxionomia da motivação humana (*Fig. 2.3*), a qual identifica os diversos tipos de motivação e estilos regulatórios, que ajudam na compreensão e análise do processo motivacional. O tipo de motivação depende da origem dos impulsos que nos levam a abordar objetivos específicos e não outros, além de estarem dependentes de recompensas em troca das atividades realizadas (Guimarães & Boruchovitch, 2004).

Fig. 2.3 – Taxionomia da Motivação Humana (Ryan & Deci, 2000, p.61, tradução Martins, Neves & Silva, 2012)

Comportamento: Não Autodeterminado						Autodeterminado	
Tipo de Motivação	Amotivação	Motivação Extrínseca				Motivação Intrínseca	
Estilo Regulatório	Não regulado	Externo	Introjetado	Identificado	Integrado	Intrínseco	
Locus de Causalidade	Impessoal	Externo	Algo externo	Algo interno	Interno	Interno	
Processo Regulatório Relevante	Não intencional Não valorizado Incompetência Ausência de controlo	Obediência Recompensas externas Punições	Autocontrolo Envolvimento do ego Recompensas internas e punições	Importância pessoal Consciência e valorização	Congruência Consciencialização Síntese com o <i>self</i>	Interesse Prazer Satisfação inerente	

Assim, no que se refere ao comportamento humano, os autores preconizam um *continuum* que varia entre não autodeterminado (i.e., não intencional, ausência de controlo pelo contexto e de interesse pela pessoa) e autodeterminado (i.e., intrinsecamente motivado, que é realizado pelo interesse e prazer subjacentes; Ryan & Deci, 2000, 2017).

No que se refere ao tipo de motivação (*Fig. 2.3*), distingue os diversos tipos, nomeadamente a **amotivação**, a **motivação extrínseca (ME)** e a **motivação intrínseca (MItrins)**.

Quando não existe qualquer tipo de **ME** ou **MItrins**, diz-se que estamos

amotivados (sem ação). Ocorre quando não existem nem recompensas nem punições, nem a ação tem valor ou significado para a pessoa. Nesta situação as necessidades básicas estão ausentes, nomeadamente a de autonomia. É uma realidade de falta de intencionalidade, ou seja, o indivíduo não realiza o comportamento, nem tem intenções de o fazer, caracteriza-se pela ausência de ação.

A **ME** é uma motivação orientada face a contingências (i.e., recompensas ou punições) que vêm do ambiente. Esta motivação ocorre por controlo externo, onde o contexto tem um papel muito importante. Implícita à **ME**, encontram-se quatro estilos regulatórios diferentes, que divergem do nível de autonomia subjacente. Assim, a **regulação externa** é a forma mais controlada, na qual os indivíduos realizam as ações em prol das recompensas ou para evitar eventuais punições. A **ME introjetada** acontece quando a ação é realizada sem que esteja em harmonia com os valores da pessoa. O indivíduo obriga-se a si próprio e a atividade é executada para evitar sentimentos de culpa e/ou ansiedade. Este processo envolve a interiorização da regulação do comportamento, mas na sua globalidade não é totalmente aceite como fazendo parte do indivíduo. A **ME introjetada** é uma aceitação incompleta de um comportamento que era anteriormente externa e a atividade é desenvolvida apenas por pressões e contingências internas, no sentido a evitar sentimentos negativos. A **ME identificada** é outro estilo de regulação externa e ocorre quando já existiu uma avaliação prévia, por parte do indivíduo, relativa às condições da situação e ela decidiu que a ação era conveniente. Espelha um aumento informado do comportamento, de modo que a atividade seja considerada importante, ou seja, o indivíduo identifica-se com o seu objetivo, independentemente de gostar ou não da atividade em si (Guimarães, 2003). O último estilo da **ME** é a **ME por integração**. É a forma mais autónoma da **ME**, onde existe um elevado estado de coerência com outros valores e necessidades do indivíduo.

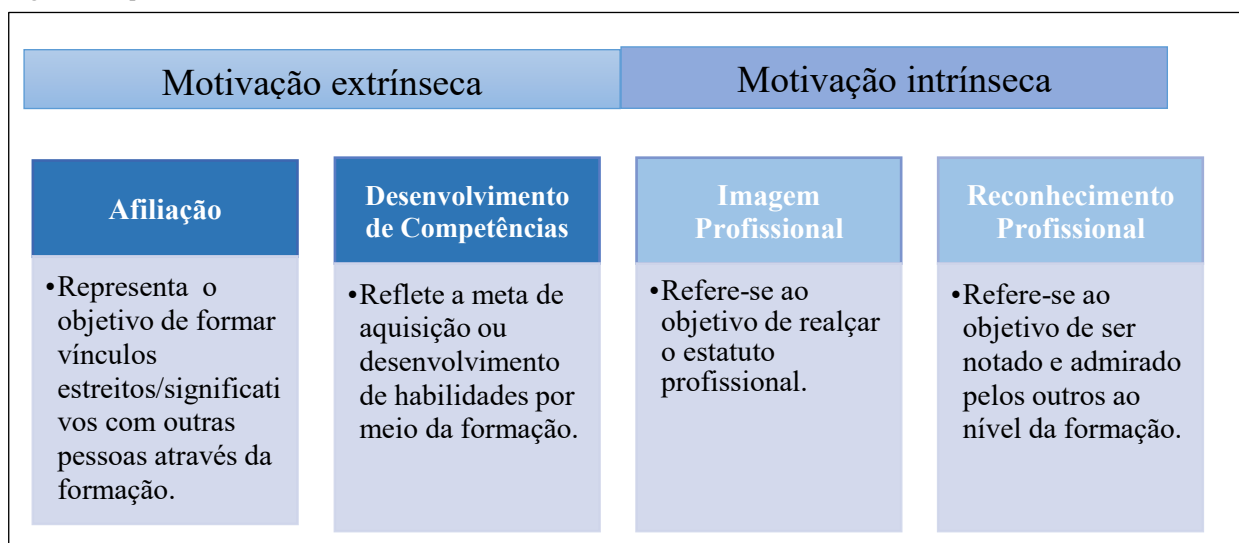
A **motivação intrínseca (MIintrins)** decorre quando a pessoa age por motivos internos, baseados em necessidades internas, interesses e prazer, e em que a recompensa da pessoa integra a ação em si mesma, sem que sejam necessários impulsos externos para que ela se desenvolva. Todas as atividades que desenvolvemos com **MIintrins** são as que realizamos por vontade própria e de forma espontânea, que enriquecem as nossas experiências de forma positiva, visando a satisfação das necessidades básicas, nomeadamente a de autonomia (Ryan & Deci, 2000, 2017). Representa a forma mais autodeterminada de comportamento, mais interna e autónoma.

2.2.4. As Aspirações Intrínsecas e Extrínsecas

Como mencionado anteriormente, não são apenas o contexto e os grupos de referência que têm influência nas tomadas de decisão em redor do processo de formação contínua, pelo que não se pode descorar aspetos relacionados com a agência individual, nomeadamente as **aspirações** envolvidas.

De acordo com a **TAD** estas dizem respeito ao conteúdo e aos objetivos de vida, e a sua integração reflete-se ao nível do bem-estar individual (Ryan & Deci, 2017). Preconizam as **aspirações** em dois tipos (*Fig.2.4*), nomeadamente **intrínsecas** e **extrínsecas** (Kasser & Ryan, 1996). As **aspirações intrínsecas** dizem respeito a objetivos pessoais (e.g., formar afiliações próximas, experienciar crescimento pessoal e contribuir para a sua comunidade), que estão associadas com as **NPBs**, enquanto as **aspirações extrínsecas** (e.g., riqueza, forma, imagem/estatuto) se relacionam indiretamente com as **NPBs**, ou seja, são mediadas pelo contexto.

Fig. 2.4 – Aspirações



As aspirações mais intrínsecas, o desenvolvimento de competências profissionais (e.g. Pôr em prática novas competências profissionais) e a afiliação (e.g. Conhecer outras pessoas que partilhem dos meus interesses profissionais) referem-se às tarefas que desempenham, às relações e ao trabalho desenvolvido que contribuem para a existência de docentes mais satisfeitos e daí mais motivados na docência (Vieira & Jesus, 2007).

As aspirações mais extrínsecas relacionam-se com a procura de sinais externos de aprovação (e.g. Melhorar a imagem profissional e o reconhecimento profissional perante

os outros) estando mais associados a uma motivação com regulação controlada. (Kasser & Ryan, 1993, 1996; King & Napa, 1998).

Na continuação do atrás mencionado, no cenário da **FC** as aspirações também desempenham um papel importante, não só na escolha, como na frequência e na avaliação, tornando todas as fases do processo e este construto em particular de elevada relevância.

3. Problemática

Quivy e Campenhoudt (2003) consideram que uma elaboração da questão de partida bem gerada revelará uma colossal superioridade no desenvolvimento do estudo, possibilitando “trabalhar eficazmente a partir dela e, em particular, deve ser possível fornecer elementos para lhe responder” (p. 35), auxiliando na orientação para o começo da investigação. Neste sentido, “uma investigação é, por definição, algo que se procura. É um caminho para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal com todas as hesitações, desvios e incertezas que isso implica” (p. 31).

A justificação deste estudo advém do facto de se pretender confrontar a motivação dos docentes em exercício nas escolas públicas do algarve, para a frequência na FC, uma vez que se opina demasiado sobre a motivação desta classe, na nossa sociedade.

Atendendo ao atrás exposto, o presente estudo apresenta como questão central: **Como se processa e fomenta motivacionalmente o envolvimento dos docentes na formação contínua?** Assim, propõe-se enquanto construtos centrais o **processo motivacional** que, de acordo com o enquadramento atrás explorado, centrar-se-á na **TAD** (nomeadamente, as **NPBs**, os estilos regulatórios e as aspirações), cujos níveis permitirão aceder ao **envolvimento** (justificado através do perfil de **FC**, da **TAD**) na **FC** (ou seja, no tipo de ações e finalidade, refletida ao nível das perceções e avaliação dos Centros de Formação).

3.1. Objetivos

Esta investigação apresenta como objetivos gerais:

- (1) Analisar as características motivacionais do envolvimento dos docentes na formação contínua;
- (2) Refletir sobre o processo motivacional e de envolvimento dos docentes na formação contínua, ao nível da oferta e funcionamento dos Centros de Formação de Associação de Escolas do Algarve.

Tendo como suporte a justificação teórica, o saber obtido através do conhecimento sobre a temática e a questão de partida, propõem-se os seguintes objetivos específicos:

⇒ Quanto ao **1º objetivo** geral:

- 1.1. Caracterizar o perfil profissional (e.g., habilitações académicas, anos de serviço, concelhos de atuação) dos docentes;

1.2. Caracterizar o perfil de **FC** dos docentes (e.g., número de horas, modalidades frequentadas, razões/prioridades de envolvimento), nomeadamente a realizada nos últimos quatro anos;

1.3. Analisar a relação entre características sociodemográficas (e.g., sexo) e profissionais (e.g., anos de experiência na **FC**, habilitação académica) dos docentes e o seu perfil motivacional na **FC** (i.e., aspirações profissionais, estilo regulatório e satisfação das **NPBs**);

⇒ No que diz respeito ao **2º objetivo**:

2.1. Explicar os resultados sobre o processo motivacional, bem como as representações e expectativas dos docentes subjacentes às suas tomadas de decisão.

2.2. Refletir sobre o modo de envolvimento e satisfação dos docentes no seu processo de desenvolvimento profissional.

2.3. Refletir sobre a oferta de formação contínua e o funcionamento dos Centros de Formação de Associação de Escolas do Algarve.

4. Metodologia

4.1. Natureza do estudo

O presente estudo, de acordo com os objetivos apresentados no capítulo anterior, assenta, por um lado, no conhecimento científico, uma vez que é “mais organizado, sistemático e preciso na sua fundamentação, assistindo-lhe ainda características de racionalidade e objetividade.” É um saber obtido através do método científico e uma das suas particularidades é o estudo empírico “baseado na experiência, nos fenómenos e factos” (Almeida, 2008, p. 12). Atendendo à questão de partida e aos objetivos delineados, o desenho do estudo interliga metodologias quantitativas e qualitativas, uma metodologia mista, numa perspetiva de complementaridade metodológica, conducente à densa fundamentação das questões tratadas constituindo uma fonte de enriquecimento para o estudo. Organiza-se em torno de dois estudos.

O estudo I é de cariz descritivo-correlacional (*Tabela 4.1*) por ser a metodologia mais indicada. Descritivo, pois, descreve a realidade a estudar, as suas características e problemas. Correlacional porque estabelece relação entre variáveis e consegue quantificar a relação entre as mesmas. “...a correlação se pode assumir como um dos aspectos da causalidade” (Almeida, 2008, p. 109).

Tabela 4.1 – Tipos de investigação (Almeida, 2008, p.16)

Descritiva	Correlacional	Experimental
Descrever um fenómeno	Relacionar variáveis	Procurar relações causais
Identificar variáveis	Apreciar interação de variáveis	Predizer e controlar fenómenos
Inventariar factos	Diferenciar grupos	Estabelecer leis

O estudo II é de cariz humanista-interpretativo, porque tem como foco a compreensão do “significado das ações humanas para diferentes pessoas envolvidas na ação social, buscando contributos da Antropologia e da Sociologia e alguma fundamentação psicológica” (Lukas & Santiago, 2004, p. 26).

Por outro lado, para além da comparação prática, é necessária também a exploração de reflexões e experiências. Considerando que cada ser humano vê a realidade de acordo com o conhecimento e experiência que tem do quotidiano, dependendo da

informação que vai adquirido ao longo da sua vida, é fulcral fundamentar uma abordagem qualitativa.

4.2. Contexto de estudo e participantes

No que se refere ao estudo I, participaram 271 docentes, a maioria do sexo feminino ($f = 216$; 80%) e detentores de licenciatura ($f = 219$; 80,8%), em que 52 (19,2%) indicaram possuir mestrado ou doutoramento, sendo que destes apenas 8 docentes (2,95%) é que têm doutoramento. No que se refere à idade, os docentes variam entre os 24 e os 67 anos, com uma idade média de 50,58 ($DP = 7,60$; $Amp = 24-67$ anos).

Muito embora inicialmente se tivesse pretendido obter uma amostra estratificada atendendo aos CFAE de pertença, a nossa amostra é não probabilística por conveniência, pois tem como base critérios de escolha intencional, a um grupo de docentes voluntários e na região do Algarve, como se especifica no Capítulo seguinte.

No respeitante ao estudo II, foi dinamizado um **GF** para comunicação dos resultados aos Diretores dos CFAE do Algarve, onde estiveram presentes cinco dos seis diretores. No que se refere às características sociodemográficas dos diretores participantes (5), a maioria é do sexo feminino ($f = 3$; 60%), com um nível académico superior (i.e., doutoramento = 3; 60%; mestrado = 2; 40%). Têm idades compreendidas entre os 50 e os 63 anos ($M = 58,60$; $DP = 5,17$) e experiência profissional entre 28 e 43 anos ($M = 37$; $DP = 5,52$). No que concerne à experiência no cargo de diretores, (60%) 3 estão no seu primeiro mandato no cargo; 1 no 2º mandato (7 anos; 20%) e 1 dos diretores está no cargo há 30 anos (20%), o que significa que se tem mantido no cargo desde a criação dos CFAE, finais de 1992 ou início de 1993.

4.3. Procedimentos de recolha de dados

Para o desenvolvimento deste estudo optamos por uma metodologia mista convergente, que aposta na subsidiariedade entre o quantitativo e o qualitativo. No sentido de tornar a investigação mais consistente, o ideal é a triangulação de metodologias no estudo dos mesmos fenómenos ou programas. “A triangulação dentro dos métodos é a combinação de dois ou mais instrumentos de recolha de dados, idênticas aproximações do objeto em estudo para medir uma mesma variável” Vilelas (2009, p. 347). Através da

triangulação foi-nos possível avaliar a fiabilidade da investigação. Nesta perspetiva, combinaram-se dois ou mais pontos de vista, fontes de dados e métodos de recolha de dados para que nos fosse possível obter como resultado final um retrato mais fidedigno da realidade ou uma compreensão mais completa dos objetivos a analisar. A utilização de diferentes métodos conduziu-nos a resultados mais seguros, próximos da realidade e sem enviesamentos.

As técnicas utilizadas (*Tabela 4.2*) foram os **inquéritos por questionário** e o **GF**.

Tabela 4.2 – Técnicas e instrumentos de recolha e análise de conteúdo

	Dados quantitativos	Dados qualitativos
Técnicas	Inquérito por questionário	GF
Instrumentos	Inquérito	Guião da entrevista
Tipo de análise	Análise estatística	Análise de conteúdo
Software	Eu Survey Microsoft Office Excel 2007 IBM SPSS 28	

4.3.1. Inquérito por questionário

Atendendo à mais-valia que podem representar na consecução dos objetivos desta investigação, o **inquérito por questionário** é um instrumento para recolha de dados com um conjunto ordenado de perguntas descritivas, comportamentais e preferenciais. Através deste existe a possibilidade de se conseguir um número grande de respondentes, bem como de uma vasta área geográfica, já que pode ser enviado por e-mail. Uma das vantagens é o anonimato das respostas e conseqüentemente a emancipação do respondente ao patentear a sua opinião, fazê-lo de acordo com a sua disponibilidade de tempo, rapidez e uniformidade nas respostas (respostas fechadas) (Almeida & Freire, 2008). **Os inquéritos por questionário** pretendem “descobrir quantas pessoas de uma determinada população compartilham uma característica ou um grupo de características” (Zanella, 2013, p.96).

O procedimento utilizado para a recolha de dados da amostra (*Apêndice 2*) desenvolveu-se através da construção de um formulário online (EuSurvey).

Inicialmente, e com o propósito de verificar e validar, através de um estudo piloto, o **inquérito por questionário** foi enviado um email a 10 docentes (*Apêndice 3*) não respondentes posteriormente e sem componente letiva, nomeadamente diretores, docentes bibliotecários e docentes com dispensa da componente letiva. O objetivo foi avaliar a qualidade dos referidos **inquéritos por questionário**, verificar se os objetivos estavam bem caracterizados, se as pessoas estavam bem sinalizadas e identificadas, se a linguagem utilizada era adequada ... através de *checklist*. Foi, portanto, um estudo piloto para testar a qualidade dos questionários a aplicar online e para uma maior aproximação das características do campo de estudo, não tendo sido necessário proceder a alterações no questionário inicial passando-se de imediato ao estudo principal através do envio de email (*Apêndice 4*) aos diretores dos CFAE do Algarve.

4.3.1.1. Plataforma Eu Survey

A plataforma EU SURVEY, divulgada em 2013, é uma ferramenta oficial da Comissão Europeia, que tem como principal objetivo a criação de inquéritos oficiais de opinião pública e formulários de comunicação interna e gestão de pessoal.

Esta plataforma está de acordo com a legislação europeia, evitando constrangimentos no que se refere à política de proteção de dados. Oferece acesso gratuito a todos os cidadãos da União Europeia e tem mais funcionalidades para o utilizador quando comparada com outras plataformas, desde o mais acessível como, por exemplo, a escrita de texto ou as questões de escolha múltipla, ao mais progressista, onde se destacam as folhas de cálculo ou os elementos multimédia.

Atendendo às suas características consideramos que seria a plataforma mais credível para criar, aplicar e exportar os **inquéritos por questionário**.

4.3.2. Grupo Focal

O **GF** é uma técnica que efetua a recolha de dados podendo ser empregue em diferentes momentos do processo de investigação e que “preocupa-se em conhecer a realidade segundo a perspectiva dos sujeitos participantes da pesquisa, sem medir ou utilizar elementos estatísticos para análise dos dados” (Zanella, 2013, p.96). É uma entrevista promovida em torno de uma discussão, onde o objetivo é acionar uma aproximação às perceções e conceções dos participantes em relação ao tema em questão. No **GF** os seus

participantes têm características em comum, no nosso caso todos são diretores de CFAE, e com interesses relevantes para o tema em debate.

Numa perspetiva enriquecedora Krueger e Casey (2009, p. 15) consideram que

Os Focus Group são criaturas especiais no reino dos grupos, sendo que aquilo que os define e os distingue de outros tipos de grupo é o facto de serem dirigidos à recolha de dados qualitativos junto de pessoas com algum tipo de semelhança, numa situação de grupo, através de uma discussão focada.

O **GF** foi dirigido aos diretores dos CFAE, com vista à recolha das suas perceções relativas à **FC**, após a apresentação (*Apêndice 5*) dos resultados obtidos na investigação. Os objetivos estabelecidos foram:

- Explanar os resultados sobre o processo motivacional, bem como as representações e expectativas dos docentes subjacentes às suas tomadas de decisão.
- Refletir sobre o modo de envolvimento e satisfação dos docentes no seu processo de desenvolvimento profissional.
- Refletir sobre a oferta de formação contínua e o funcionamento dos Centros de Formação de Associação de Escolas do Algarve.

Para a dinamização deste **GF** elaborou-se uma entrevista semiestruturada, (*Apêndice 6*), com “um conjunto de tópicos a tratar, dando à vontade ao entrevistado, mas mantendo o objetivo sempre no tema. As questões foram elaboradas de acordo com os resultados obtidos na primeira parte da investigação, organizados em redor dos seguintes temas:

- Caracterização sociodemográfica dos docentes;
- Caracterização do perfil dos docentes;
- Caracterização da **FC** realizada;
- Caracterização do perfil motivacional:
 - a) “Razões” do envolvimento (i.e., aspirações);
 - b) “O envolvimento” (i.e., satisfação das **NPBs**);
 - c) “Como se envolvem” (i.e., estilo regulatório).
- Reflexão sobre o processo de formação contínua.

Para a recolha de informação mais exequível, o **GF** decorreu online, na plataforma Zoom, a gravação em áudio e imagem com o auxílio de duas câmaras para precaver algum problema técnico, na sede do CFAE Ria Formosa, em ambiente calmo e informal, tendo uma duração média de uma hora e dois minutos.

Este tipo de técnica de recolha de dados permite dar maior relevância à interação dos participantes como sendo a origem dos dados, onde o investigador teve papel ativo na moderação do grupo para a obtenção de resultados na recolha dos dados.

4.4. Instrumentos Utilizados

Recorreu-se a um conjunto de questionários (i.e., protocolo), sendo que dois (sociodemográfico e de caracterização do processo de formação contínua) foram especialmente construídos para efeito desta investigação e os restantes são instrumentos de avaliação da motivação, com recurso à **TAD**, já traduzidos e validados para a população portuguesa. Neste sentido, foram utilizados os seguintes instrumentos:

- Questionário **Sociodemográfico**, para a recolha de informação sobre idade, sexo, grau académico, grupo de ensino, experiência profissional (anos) e concelho(s) onde exerce funções.
- Questionário de **Caracterização da Formação Contínua**, para o levantamento do número de horas de formação, modalidades frequentadas, razões da frequência e Centro de Formação de Associação de Escolas a que o Agrupamento onde leciona pertence.
- **Escala de Avaliação das Aspirações** (*Aspiration Index*, Sebire, et al., 2008; tradução portuguesa de Martins et al., em preparação), composta por 20 itens, contextualizados ao cenário da formação contínua e que avaliam quatro dimensões: (1) afiliação (6 itens: e.g., “Criar relações próximas com outros colegas ou profissionais”; $\alpha = 0,89$), imagem profissional (4 itens: e.g., “Melhorar a minha imagem profissional”; $\alpha = 0,78$), reconhecimento profissional (6 itens: e.g., “Obter aprovação dos outros”; $\alpha = 0,89$). e desenvolvimento de competências profissionais (4 itens: e.g., “Adquirir novas competências profissionais”; $\alpha = 0,90$). Cada item é respondido com recurso a uma escala tipo Likert, que varia entre 1 (Não é de todo importante) 4 (Moderadamente importante) e 7 (Extremamente importante). Pontuações mais elevadas refletem maior expressão da aspiração.

- **Escala Multidimensional da Motivação para o Trabalho** (*The Multidimensional Work Motivation Scale*; MWMS; Vallerand, 1997, versão portuguesa Neves & Coimbra, 2018). É um instrumento composto por 19 itens, que avaliam a motivação para o trabalho, segundo os diversos estilos regulatórios da **TAD**. Contempla cinco dimensões: (1) desmotivação, que consiste na ausência de motivação para a atividade (3 itens: e.g., “Não me esforço porque, na verdade, sinto que o meu trabalho é uma perda de tempo”; $\alpha = 0,76$); (2) regulação extrínseca, que se refere ao compromisso com atividades por razões instrumentais, como eventuais recompensas, aprovação, evitar punições e/ou desaprovações, aumento de autoestima ou atingir uma meta pessoalmente valorizado. Esta dimensão inclui ainda dois tipos de regulação extrínseca – social e material (6 itens: e.g., “Para obter a aprovação de outras pessoas (Por exemplo, os meus superiores, os meus colegas, a minha família...)”; $\alpha = 0,82$); (3) regulação introjetada, que diz respeito à regulação do comportamento através da pressão interna de forças tais como envolvimento do ego, vergonha ou culpa (4 itens: e.g., “Porque preciso de provar a mim mesmo(a) que consigo”; $\alpha = 0,75$); (4) regulação identificada, que se refere ao desempenho numa determinada atividade, porque a pessoa se identifica com o seu valor ou significado, sendo que esta forma de regulação é um pouco volátil (3 itens: e.g., “Porque pessoalmente considero importante esforçar-me neste trabalho”; $\alpha = 0,89$); (5) motivação intrínseca, que consiste na capacidade para realizar uma atividade de forma autónoma, ou seja, porque esta é interessante e agradável (3 itens: e.g., “Porque fazer o meu trabalho me diverte”; $\alpha = 0,89$). Cada item é respondido com recurso a uma escala tipo Likert, que varia entre 1 (Nada) e 7 (Completamente). Pontuações mais elevadas refletem maior expressão dos estilos regulatórios específicos.
- **Escala de Satisfação das NPBs** (*Basic Psychological Needs Scale* de Deci et al., 2001, versão portuguesa de Amaral & Franco-Borges, 2010). É um instrumento composto por 19 itens, contextualizado ao cenário da formação contínua e que avalia as três **NPBs**: (1) autonomia (5 itens; e.g., “Sinto que sou livre para decidir por mim próprio(a)”; $\alpha = 0,67$), (2) competência (6 itens; e.g., “As pessoas que conheço dizem que sou bom/boa naquilo que faço”; $\alpha = 0,60$) e (3) relacionamento (8 itens; e.g., “Gosto das pessoas com quem me relaciono”; $\alpha = 0,79$). Cada item é respondido com recurso a uma escala tipo Likert, que varia entre 1 (Não é em

nada verdade) e 7 (Totalmente verdade). Valores mais elevados remetem para maior satisfação em cada uma das necessidades avaliadas.

4.5. Procedimentos de Análise de Dados

Na elaboração do questionário **avaliação do perfil motivacional**, foi necessário proceder ao pedido de autorização para utilização de uma das escalas (i.e., Escala Multidimensional da Motivação para o Trabalho;) (*Apêndice 7*) aos seus autores, tendo o mesmo tido um aval positivo.

Conforme exposto anteriormente, após a construção do inquérito por questionário, foi feito um estudo piloto, sem que tenha sido necessário proceder a alterações no documento e procedeu-se ao estudo principal. No sentido a estabelecer um contacto mais próximo, e como explanado anteriormente, foi enviado um email através dos diretores dos CFAE, via correio eletrónico, para o endereço oficial de cada CFAE do Algarve, e que estes, posteriormente, enviaram aos Diretores dos diferentes agrupamentos da Associação de Escolas. Os voluntários responderam preenchendo o questionário por via eletrónica, de 01 de março a 30 de abril de 2023. Aquando do término, foi feito o envio e numeração dos questionários através do software Excel e posteriormente exportados para o *software IBM SPSS 28 (Statistical Package for the Social Science)*. Após a sua codificação, realizou-se uma exploração dos dados, recorrendo a técnicas de análise descritiva, nomeadamente médias, desvios-padrão, percentagens, assimetrias e curtose.

Como forma de verificar a consistência interna de um grupo de variáveis, no questionário, utilizou-se o alfa de Cronbach. Este poderá variar ente 0 e 1, sendo que acima de 0,7 é o recomendável, entre 0,8 e 0,9 considera-se como boa fiabilidade e acima de 0,9 excelente (Hill & Hill, 2009). Contudo, em escalas com poucos itens, poderá ocorrer a obtenção de níveis baixos (<,70) de alfa de Cronbach (Almeida & Freire, 2008), pelo que nestes casos se considerou valores >,60.

Na comparação entre as variáveis, recorreu-se ao teste *t* para amostras independentes (com dois grupos) e a ANOVA unifatorial para amostras independentes (mais de dois grupos). Em ambas situações, foram confirmadas as condições de aplicação dos procedimentos (i.e., dimensão > 30 em cada grupo e homogeneidade de variâncias com o teste de Levene). Os resultados foram considerados como significativos quando o $p \leq 0,05$ e no final calculou-se ainda a magnitude do efeito (*d* e *f* de Cohen).

Por fim, para analisar a relação entre as diversas variáveis do estudo, utilizou-se a correlação de Pearson, analisada em função de três critérios: (1) sinal da correção (i.e., positivas ou negativas); (2) magnitude da correção (i.e., valores menores que 0,20 serão considerados uma correlação negligenciável, valores entre 0,20 e 0,40 uma correlação fraca, valores entre 0,40 e 0,60 uma correlação moderada, valores entre 0,60 e 0,80 serão considerados uma correlação forte, e acima de 0,80 muito forte) (Almeida & Freire, 2008; Field, 2009); (3) nível de significância (serão considerados valores estatisticamente significativos os que apresentem um *p-value* inferior a 0,05) (Field, 2009).

Utilizou-se também o teste Qui-quadrado (χ^2) de Pearson, que é um teste estatístico aplicado a dados categóricos para avaliar o quanto provável é que qualquer diferença registada aconteça casualmente. Este teste de hipóteses teve como objetivo encontrar um valor da dispersão para duas variáveis categóricas nominais e avaliar a associação existente entre variáveis qualitativas.

No que se refere ao **GF**, após a sua realização procedeu-se à transcrição na íntegra das entrevistas (*Apêndice 8*), através da gravação feita via Zoom, com recurso ao suporte informático Word. A entrevista foi codificada para procedermos ao tratamento dos dados substituindo os nomes dos entrevistados pelas siglas dos CFAE “1”, “2”, “3”, “4” e “5”, correspondendo os mesmos aos CFAE onde desempenham funções e da orientadora da investigação.

Para o tratamento dos dados das entrevistas recorreu-se à análise de conteúdo “por ser uma técnica flexível e adaptável às estratégias e técnicas de recolha de dados (...) que aposta claramente na possibilidade de fazer inferências interpretativas a partir dos conteúdos expressos, uma vez desmembrados em ‘categorias’” (Amado, 2014, p. 300). A categorização compreende, em termos gerais, a “classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos (Bardin, 2008, p. 135).

Com a informação recolhida procedeu-se ao primeiro tratamento (*Apêndice 9*), a pré-categorização (*Apêndice 10*), com distribuição provisória de unidades de significação (*Apêndice 11*), onde constam as subcategorias e a divisão em unidades de significação.

Esta técnica permitiu tirar ilações interpretativas, tendo como base as respostas dos participantes, após a atribuição das diferentes categorias, com o intuito de explicar e compreender as mesmas, possibilitando assim uma melhor compreensão das mensagens subentendidas em cada intervenção.

A análise de conteúdo efetuada permitiu ainda elaborar a árvore de categorização (*Tabela 4.3*) que, em consonância com as questões de investigação formuladas e com os objetivos propostos, confirma objetividade e congruência aos dados recolhidos para posterior análise.

O tema “Resultados apresentados” está dividido em três categorias de análise, por sua vez subdivididas. É com base nesta matriz categorial, que define categorias e subcategorias/indicadores de análise, que se procederá à apresentação e discussão dos resultados do GF desta investigação.

Tabela 4.3 – Categorias e subcategorias

Categorias	Subcategorias/Indicadores
1. Posicionamento dos Diretores dos CFAE do Algarve face aos resultados apresentados.	1.1. Entendimento dos valores da tabela
	1.2. Clarificação
	1.3. Explicação dos resultados
	1.4. Questionamento sobre a forma de apresentação dos resultados
	1.5. Perceções e expectativas
	1.6. Conhecimento das questões do inquérito
	1.7. Esclarecimento de conceitos
	1.8. Imagem profissional
	1.9. Frequência na formação contínua
	1.10. Levantamento de necessidades
	1.11. Entraves de funcionamento
	1.12. Contextos
	1.13. Reconhecimento profissional
	1.14. Afiliação
2. Importância dos resultados apresentados, para os Diretores dos CFAE do Algarve	1.15. Importância dos resultados para os CFAE
	1.16. Motivação para a frequência
3. Possível alteração do funcionamento e oferta formativa dos CFAE do Algarve, face aos resultados apresentados.	1.17. Mudanças no funcionamento dos CFAE
	1.18. Modalidades de formação
	1.19. Constrangimentos
	1.20. Comunicação com formandos
	1.21. Organização

4.6. Procedimentos éticos

Segundo Luckesi et al (1986, p.192)

É para expressar o nosso pensamento, fundamentar nossas idéias e raciocínio que iremos utilizar de idéias já consagradas, conhecimentos já conquistados por outrem; por isso em nome da honestidade científica e intelectual, do rigor e da exatidão exigidos pelo trabalho de nível científico, faz-se necessário citar integralmente a fonte de onde se originou a idéia utilizada.

Para o desenvolvimento deste estudo, solicitou-se autorização aos Serviços de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME) da Direção-Geral da Educação, por recomendação de alguns diretores dos CFAE. O pedido de autorização identificado com o número 0856700001, analisado e rejeitado (*Apêndice 12*) “uma vez que o pedido não se enquadra no Despacho n.º 15847/2007.” Foi ainda preenchido o “questionário sobre aplicação das normas de Ética nas dissertações do 2.º ciclo da ESEC”, enviado pelo Conselho Técnico-científico, da Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve e recebida a confirmação da receção do mesmo. Não se procedeu à solicitação junto da Comissão de Ética da UAlg por esta se encontrar provisoriamente em reestruturação.

Tal como referido anteriormente, foi solicitada autorização aos Doutores Lurdes Neves e Joaquim Coimbra para utilização da versão portuguesa da Escala Multidimensional de Motivação no trabalho.

Ao longo deste estudo existiu sempre o anonimato dos docentes intervenientes, bem como a solicitação do consentimento livre e esclarecido dos envolvidos.

No início do **GF** foi solicitada oralmente autorização aos presentes para a gravação áudio e de imagem.

A divulgação dos resultados recolhidos foi feita mediante autorização dos participantes.

Todo o estudo tem indicação das fontes e referências consultadas, fidelidade na apresentação, análise dos dados recolhidos e seriedade nas conclusões.

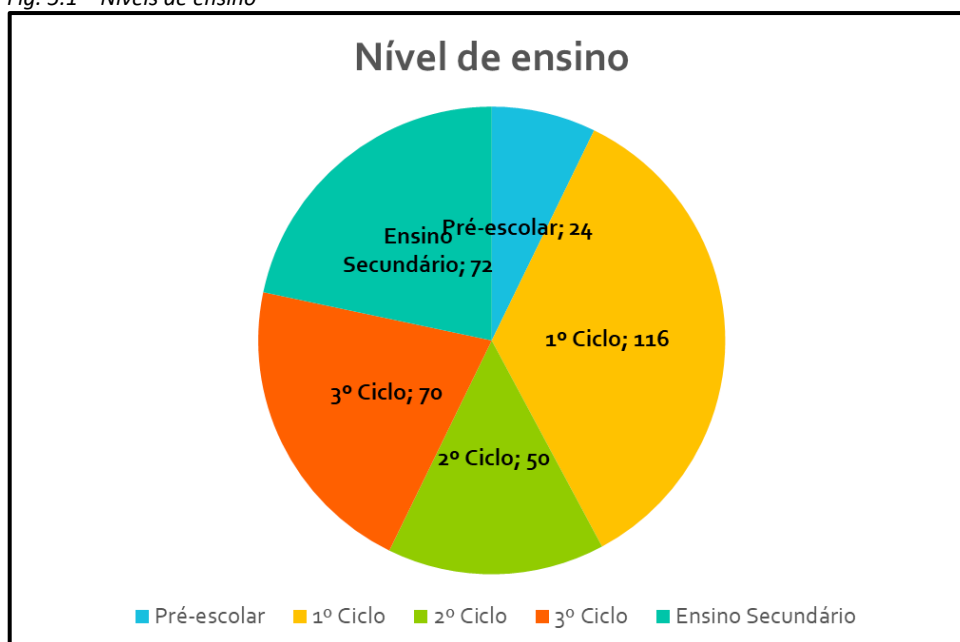
5. Apresentação e Análise dos Resultados

Neste capítulo proceder-se-á à apresentação e análise dos dados recolhidos nos dois estudos desenvolvidos em simultâneo (i.e., estudo I através do inquérito por questionário e estudo II a análise de conteúdo do GF realizado).

5.1. Caracterização profissional dos Docentes

Os participantes deste estudo lecionam diversos níveis de ensino (*Fig. 5.1*), sendo que 8,9% pertence ao ensino pré-escolar, 42,8% ao 1º ciclo do ensino básico, 18,4% ao 2º ciclo do ensino básico, 25,8% ao 3º ciclo do ensino básico e 26,6% ao ensino secundário.

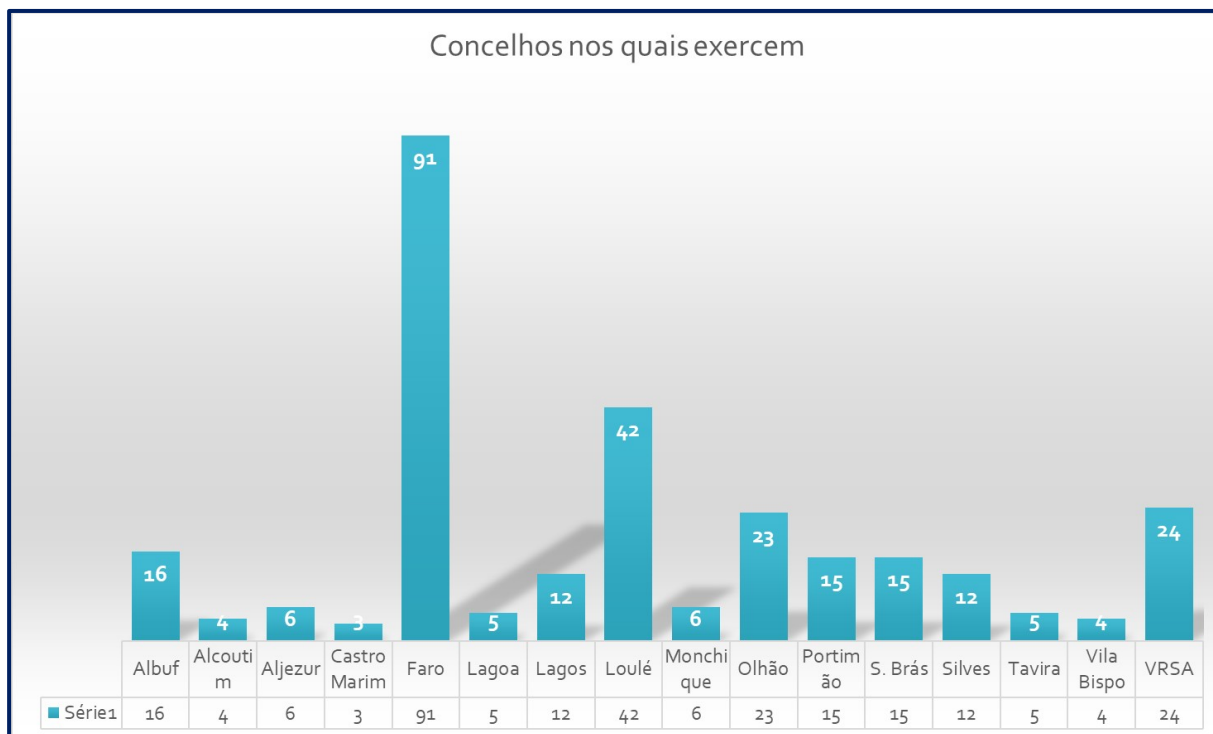
Fig. 5.1 – Níveis de ensino



A experiência profissional dos participantes encontra-se entre 1 e 44 anos, com um valor médio de 24,65 anos ($DP = 9,48$) de exercício profissional. No respeitante ao número de horas de formação, o intervalo vai desde 0 (zero) a 500 horas, com um valor médio de 123,35 ($DP = 91,59$).

A sua ação abrange os 16 concelhos da região do Algarve (Fig. 5.2), sendo que a maioria pertence aos concelhos de Faro (33,6%), Loulé (15,5%), Vila Real de Santo António (8,9%) e Olhão (8,5%).

Fig. 5.2 – Concelhos onde os docentes exercem



Pertencem aos diversos CFAE do Algarve (Fig. 5.3), nomeadamente, Levante ($f = 33/730$), Ria Formosa ($f = 114/1600$), Litoral à Serra ($f = 57/1432$), Albufeira/Lagoa/Silves ($f = 33/1511$), Portimão e Monchique ($f = 21/1047$) e Dr. Rui Grácio ($f = 22/620$). Os valores referem-se ao número de docentes agregados a cada um dos CFAE e o respetivo número de participantes respondentes.

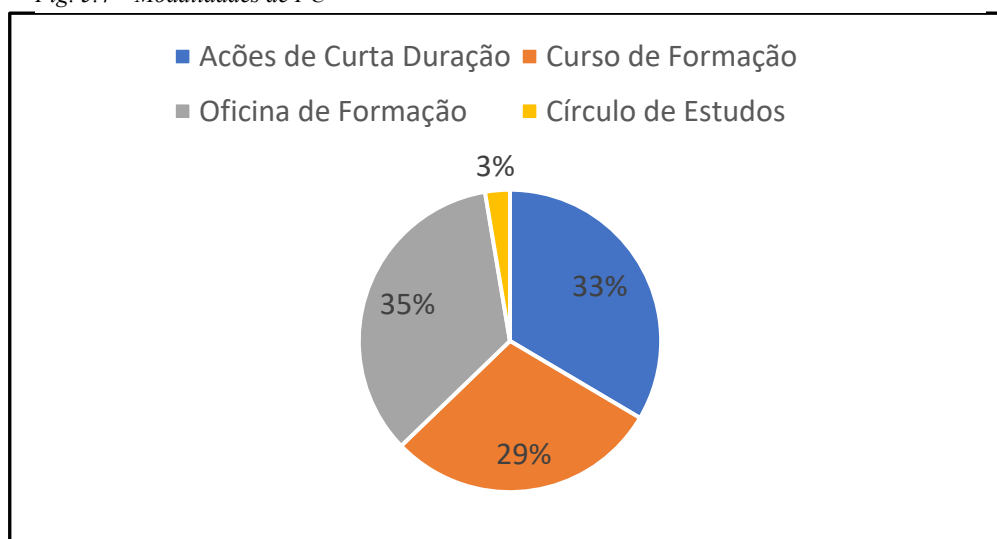
Fig. 5.3 – Distribuição dos docentes por CFAE (nº total de docentes inscritos/respondentes)



5.2. Frequência e modalidades da formação contínua

O grupo de docentes apresenta heterogeneidade nas modalidades de formação frequentadas (Fig. 5.4) nos últimos três anos letivos (01/09/2019 a 31/08/2022), sendo a modalidade de círculo de estudos a que apresenta uma menor afluência (3%). Quanto à amplitude das horas de formação, varia entre zero (0) e 500 horas, com uma média de 123,35 horas por formando ($DP = 91,59$), revelando elevada dispersão.

Fig. 5.4 – Modalidades de FC



5.3. Prioridades na frequência da formação contínua

Auscultaram-se os docentes relativamente às razões/prioridades envolvimento nas diversas modalidades de FC (*Tabela 5.1*). Indicaram como 1ª prioridade o *interesse pelo tema* ($f = 146$) e como 2ª e 3ª prioridades *a partilha de experiências*, sendo o *grupo de formandos* e o *formador* a 4ª e 5ª prioridade, respetivamente. No entanto, a frequência na **FC**, tendo como razão a *mudança de escalão*, embora não seja considerada pelos respondentes com o valor mais elevado dentro de uma prioridade, ela surge com o segundo valor mais escolhido na 1ª prioridade e na 2ª prioridade logo atrás da 2ª opção ($f = 61$).

Tabela 5.1 – Prioridades na frequência da FC

Prioridades na frequência	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª
Mudança de escalão	97	61	41	32	21	19
Partilha de experiências	26	124	95	20	7	0
Grupo de formandos	0	4	67	108	87	4
Formador	2	11	42	96	106	13
Interesse pelo tema	146	62	21	11	26	6
Outra	0	9	5	4	24	229

No que se refere à 6ª prioridade, a razão *outra* apresenta diversidade (Fig. 12), sendo que são indicadas, sobretudo, motivos de valorização da **FC** como o crescimento pessoal, aperfeiçoamento profissional e resposta a problemáticas que possam surgir durante a prática letiva.

Fig. 5.5 – Outras prioridades na FC



5.4. Horas de Formação, Habilitações Literárias e Níveis de Ensino dos Docentes na FC

Tendo em consideração a dimensão da nossa amostra, verificamos (*Tabela 5.2*) que o nível de ensino que realiza menos ações de FC (i.e., ≤ 75 horas), é o Pré-escolar (50%). O nível de ensino do 3º Ciclo apresenta 46% de docentes a frequentar 76-150 horas de formação e o ensino Secundário 28% de docentes com um número de horas > 150 .

Tabela 5.2 – Distribuição das horas de FC consoante as habilitações literárias e o grupo de ensino

Nível	Habilitações Literárias		Número de horas de formação			n
	1º Ciclo	2º/3º Ciclos	≤ 75	76-150	> 150	
Pré-escolar	22 - 92%	2 - 8%	12 - 50%	9 - 37,5%	3 - 12,5%	24
1º Ciclo	96 - 83%	20 - 17%	49 - 42%	42 - 36%	25 - 22%	116
2º Ciclo	37 - 74%	13 - 26%	22 - 44%	16 - 32%	12 - 24%	50
3º Ciclo	52 - 74%	18 - 26%	23 - 33%	32 - 46%	15 - 21%	70
Ensino Secundário	56 - 78%	16 - 22%	29 - 40%	23 - 32%	20 - 28%	72

Os docentes com habilitação académica de 1º ciclo/licenciatura (*Tabela 5.3*) apresentaram uma maior percentagem (42,5%) de número de horas de formação inferiores ou igual a 75h, enquanto o grupo com habilitação superior à Licenciatura indicou entre 76-150 horas (46,2%). Contudo, estas diferenças não apresentam significância estatística ($\chi^2 = 4,31, p = 0,116, V$ de Cramer = 0,13).

Tabela 5.3 – Número de horas de FC consoante a habilitação académica

Horas de FC	1º Ciclo		+ 1º Ciclo		N	%
	N = 219	80,8%	N = 52	19,2%		
≤ 75	93	42,5%	14	26,9%	107	39,5%
76 - 150	77	35,2%	24	46,2%	101	37,3%
+150	49	22,4%	14	26,9%	63	23,2%
Total	219	100,0%	52	100,0%	271	100,0%

5.5. O Perfil Motivacional dos Docentes na formação contínua

No que se refere ao perfil motivacional (i.e., aspirações, estilos regulatórios e satisfação das NPBs), na tabela que se segue encontram-se os valores descritivos. Quanto às aspirações (escala de resposta variava entre 1 e 7), os participantes apresentam valores médios mais elevados nas dimensões intrínsecas (i.e., *desenvolvimento de competências*: $M = 6,51$, $DP = 0,79$; *afiliação*: $M = 4,12$, $DP = 1,39$), sendo a dimensão *reconhecimento profissional* (aspiração extrínseca) a que revela valores mais baixos ($M = 2,15$; $DP = 1,21$).

Ao nível dos estilos regulatórios, os participantes indicaram regulações mais internas mais elevadas (i.e., identificada: $M = 6,23$; $DP = 1,04$; intrínseca: $M = 5,59$; $DP = 1,32$). A *amotivação* é a dimensão com nível médio mais baixo ($M = 1,50$; $DP = 0,88$).

Tabela 5.4 – Estatística descritiva das dimensões motivacionais em estudo ($n = 271$)

Dimensões		<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Mín</i>	<i>Máx</i>
Aspirações	Afiliação	4,12	1,39	1,00	7,00
	Imagem Profissional	3,44	1,53	1,00	7,00
	Reconhecimento Profissional	2,15	1,21	1,00	7,00
	Desenvolvimento Competências	6,51	0,79	3,00	7,00
Estilos Regulatórios	Amotivação	1,50	0,88	1,00	6,00
	Reg. Externa	1,97	1,04	1,00	6,33
	Reg. Introjetada	4,27	1,61	1,00	7,00
	Reg. Identificada	6,23	1,04	1,67	7,00
	Reg. Intrínseca	5,59	1,32	1,00	7,00
NPBs	Competência	5,64	0,86	3,00	7,00
	Autonomia	5,27	1,00	1,20	7,00
	Relacionamento	5,68	0,93	1,50	7,00

Nota: N = Respondentes; M = Média; DP = Desvio Padrão; Min = Mínimo; Máx = máximo A = Assimetria; K = Curtose

Relativamente às NPBs, os valores indicados revelam satisfação das necessidades, sendo o *relacionamento* ($M = 5,68$; $DP = 0,93$) e a *competência* ($M = 5,64$; $DP = 0,86$) as que apresentam níveis mais elevados (*autonomia*: $M = 5,27$; $DP = 1,00$).

De salientar ainda que, no que se refere à amplitude, apenas as dimensões *desenvolvimento de competências* (aspirações) e *competência* (NPBs) apresentam valores

mínimos mais elevados ($Min = 3,00$) e as dimensões *amotivação* e *regulação externa* (estilos regulatórios) evidenciam valores máximos mais baixos ($Max = 6,00$ e $Max = 6,33$, respetivamente).

5.6. Comparação entre sexos

No que se refere às diferenças entre os sexos (*Tabela 5.5*), apenas a dimensão *desenvolvimento de competências* apresenta diferenças significativas, de magnitude pequena-moderada ($t = 2,12$; $p = ,035$; $d = 0,32$), sendo as mulheres quem apresentam níveis médios mais elevados ($M_{Feminino} = 6,56$; $DP_{Feminino} = 0,72$; $M_{Masculino} = 6,31$; $DP_{Masculino} = 0,97$). A necessidade de *competência* ($t = 1,89$; $p = ,060$; $d = ,30$) e a de *relacionamento* ($t = 1,86$; $p = ,065$; $d = ,30$) são quase significativas, com uma pequena magnitude, em que são as mulheres também as que revelam níveis médios mais elevados (*Competência*: $M_{Feminino} = 5,70$; $DP_{Feminino} = 0,83$; $M_{Masculino} = 5,44$; $DP_{Masculino} = 0,96$; *Relacionamento*: $M_{Feminino} = 5,73$; $DP_{Feminino} = 0,90$; $M_{Masculino} = 5,46$; $DP_{Masculino} = 1,00$).

Tabela 5.5 – Comparação entre sexos relativamente à Satisfação das Aspirações, Estilos Regulatórios e NPBs

Dimensões	Feminino		Masculino		t	p	d
	(n = 216)		(n = 55)				
	M	DP	M	DP			
Afiliação	4,19	1,35	3,84	1,54	1,64	,103	0,25
Imagem profissional	3,45	1,55	3,40	1,47	0,21	,836	0,03
Reconhecimento profissional	2,16	1,24	2,11	1,11	0,28	,779	0,04
Desenvolvimento de competências	6,56	0,72	6,31	0,97	2,12	,035	0,32
Reg. Intrínseca	5,63	1,30	5,40	1,50	-,85	,396	0,27
Reg. Identificada	6,29	1,00	6,05	1,18	-,80	,421	0,14
Reg. Introjetada	4,25	1,63	4,32	1,55	-,59	,552	0,17
Reg. Externa	1,90	0,98	2,22	1,24	-,10	,916	-0,01
			(n = 191)				
			(n = 50)				
Competência	5,70	0,83	5,44	0,96	1,89	,060	0,30
Autonomia	5,30	1,00	5,15	1,01	0,97	,333	0,15
Relacionamento	5,73	0,90	5,46	1,00	1,86	,065	0,30

Nota. M = Média; DP = Desvio Padrão; t = Estatística do Teste de T; p = significância; d = magnitude do efeito.

5.7. Comparação entre níveis de habilitação académica

Como se pode verificar na *Tabela 5.6*, não existem diferenças significativas nas diferentes dimensões das **aspirações profissionais** e nos **estilos regulatórios motivacionais**, consoante os níveis de habilitação académica. A análise das **NPBs** denota diferenças significativas, de magnitude pequena-moderada, na satisfação da necessidade de *competência* ($t = -2,12$; $p = ,035$; $d = ,34$) e de *autonomia* ($t = -1,99$; $p = ,048$; $d = ,32$), sendo os participantes com mais formação (i.e., mais do que o 1º Ciclo) os que apresentam médias mais elevadas (*Competência*: $M_{1^\circ \text{Ciclo}} = 5,59$; $DP_{1^\circ \text{Ciclo}} = 0,90$; $M_{+1^\circ \text{Ciclo}} = 5,86$; $DP_{+1^\circ \text{Ciclo}} = 0,74$; *Relacionamento*: $M_{1^\circ \text{Ciclo}} = 5,66$; $DP_{1^\circ \text{Ciclo}} = 0,94$; $M_{+1^\circ \text{Ciclo}} = 5,76$; $DP_{+1^\circ \text{Ciclo}} = 0,90$).

Tabela 5.6 – Análise das Aspirações, dos Estilos Regulatórios e das NPBs consoante habilitação académica

Dimensões	1º Ciclo (n = 219)		+ 1º Ciclo (n = 52)		t	p	d
	M	DP	M	DP			
Afiliação	4,13	1,35	4,05	1,56	0,22	,828	0,34
Imagem profissional	3,44	1,50	3,47	1,68	-0,18	,861	0,03
Reconhec. Profiss	2,15	1,18	2,17	1,36	-0,23	,819	0,04
Desenvolv. competências	6,49	0,82	6,64	0,64	-1,24	,217	0,19
Reg. Intrínseca	5,54	1,37	5,79	1,16	-,85	,396	0,27
Reg. Identificada	6,20	1,06	6,32	0,99	-,80	,421	0,14
Reg. Introjetada	4,25	1,60	4,35	1,72	-,59	,552	0,17
Reg. Externa	1,95	0,98	2,05	1,30	-,10	,916	-0,01
	(n = 191)		(n = 50)				
Competência	5,59	0,90	5,86	0,74	-2,12	,035	0,34
Autonomia	5,20	1,02	5,52	0,90	-1,99	,048	0,32
Relacionamento	5,66	0,94	5,76	0,90	-0,86	,392	0,14

Nota. Média; DP = Desvio Padrão; t = Estatística do Teste de T; p = significância; d = magnitude do efeito

5.8. Comparação consoante as horas de formação contínua

Quando se compara o número de horas de formação contínua (*Fig. 5.7*) e as aspirações, apenas a dimensão *desenvolvimento de competências* apresenta diferenças significativas de magnitude pequena-moderada ($F = 7,44$; $p = <,001$; $\eta^2 = 0,04$), sendo o grupo

com mais horas de formação o que apresenta níveis médios mais elevados ($M_{+150 \text{ horas}} = 6,77$; $DP_{+150 \text{ horas}} = 0,54$), seguindo pelo grupo com 76-150 horas ($M = 6,53$; $DP = 0,75$). Ao nível das *regulações intrínseca* ($F = 4,92$; $p = ,008$; $\eta^2 = ,04$) e *identificada* ($F = 3,46$; $p = ,034$; $\eta^2 = ,03$), os resultados revelam diferenças significativas de magnitude pequena-moderada, sendo na *regulação intrínseca* ($M_{+150 \text{ horas}} = 5,92$; $DP_{+150 \text{ horas}} = 1,14$) e na *regulação identificada* ($M_{+150 \text{ horas}} = 6,42$; $DP_{+150 \text{ horas}} = 1,00$) onde os participantes com +150 horas de formação apresentam níveis médios mais elevados, seguindo-se o grupo com 76-150 horas, em que a *regulação intrínseca* ($M_{76-150 \text{ horas}} = 5,70$; $DP_{76-150 \text{ horas}} = 1,24$) e na *regulação identificada* ($M_{76-150 \text{ horas}} = 6,34$; $DP_{76-150 \text{ horas}} = 0,82$) são as que evidenciam níveis médios mais elevados. É também nestas dimensões onde o grupo com menos de 75 horas de formação apresenta níveis médios mais baixos, tanto na *regulação intrínseca* ($M_{-75 \text{ horas}} = 5,30$; $DP_{-75 \text{ horas}} = 1,44$) como na *regulação identificada* ($M_{-75 \text{ horas}} = 6,00$; $DP_{-75 \text{ horas}} = 1,22$).

Tabela 5.7 – Análise das Aspirações, dos Estilos Regulatórios e das NPBs consoante níveis de FC

Dimensões	- 75 h (n = 107)		76-150 h (n = 101)		+ 150 h (n = 63)		F	p	η^2
	M	DP	M	DP	M	DP			
	Afiliação	4,04	1,30	4,00	1,40	4,28			
Imagem Profissional	3,60	1,41	3,42	1,49	3,18	1,75	1,43	,242	0,01
Reconhecimento Profissional	2,27	1,20	2,12	1,18	2,01	1,28	0,99	,373	0,01
Desenvolvimento de Competências	6,34	0,90	6,53	0,75	6,77	0,54	7,44	<,001	0,04
Intrínseca	5,30	1,44	5,70	1,24	5,92	1,14	4,92	,008	0,04
Identificada	6,00	1,22	6,34	0,82	6,42	1,00	3,46	,034	0,03
Introjetada	4,30	1,64	4,30	1,60	4,20	1,62	0,10	,908	0,01
Externa	2,02	1,00	2,00	1,03	1,85	1,14	0,49	,611	0,01
Amotivação	1,55	0,83	1,60	1,07	1,27	0,50	5,63	,004	0,02
	(n = 89)		(n = 95)		(n = 57)				
Competência	5,47	0,90	5,67	0,90	5,88	0,75	3,90	,022	0,03
Autonomia	5,15	1,05	5,30	0,94	5,39	1,00	0,94	,394	0,01
Relacionamento	5,59	0,90	5,70	0,97	5,77	0,90	0,66	,518	0,01

Nota. M = Média; DP = Desvio Padrão; F = Estatística do Teste; p = significância; η^2 = magnitude do efeito

No tocante à satisfação das NPBs, apenas na *competência* existem diferenças significativas de pequena magnitude ($F = 3,90$; $p = ,022$; $\eta^2 = ,03$), sendo o grupo com +150 horas de formação o que revela níveis médios mais elevados ($M_{+150 \text{ horas}} = 5,88$; $DP_{+150 \text{ horas}} = 0,75$), seguido pelos grupos 76-150h ($M_{76-150 \text{ horas}} = 5,67$; $DP_{76-150 \text{ horas}} = 0,90$) e com menos de 75 horas ($M_{-75 \text{ horas}} = 5,47$; $DP_{-75 \text{ horas}} = 0,90$).

Por fim, de destacar que o grupo com -75 horas de formação, no geral, apresenta níveis motivacionais mais baixos ou extrínsecos. Assim, no que se refere à dimensão *amotivação*, apresenta diferenças significativas de magnitude pequena ($F = 5,63$; $p = ,004$; $\eta^2 = ,02$), sendo o grupo com menos horas de formação o que se destaca em relação aos outros, como mais amotivados ($M_{-75 \text{ horas}} = 1,55$; $DP_{-75 \text{ horas}} = 0,83$). Em suma, o grupo com menos de 75 horas de formação é o que apresenta níveis mais baixos em todas as dimensões identificadas anteriormente como significativas.

5.9. Correlações entre as características dos Docentes, a formação contínua e as Dimensões Motivacionais

Da análise da Tabela 5.8, no que se refere à idade dos docentes, existe uma relação positiva com os anos de experiência profissional ($r = ,86$; $p \leq ,01$), sendo que os mais velhos são os que apresentem mais anos de experiência, como seria de esperar. Encontram-se também correlações negativas com as aspirações dimensão *reconhecimento profissional* ($r = -,03$; $p \leq ,05$), em que são os docentes mais jovens os que mais valorizam esta faceta extrínseca, o que se reflete também nos estilos regulatórios (regulação identificada: $r = -,15$; $p \leq ,05$; regulação intrínseca: $r = -,14$; $p \leq ,05$), evidenciando níveis mais baixos de formas mais internas de estilo motivacional.

No tocante ao sexo, os resultados revelam que são as mulheres quem apresentam níveis mais elevados de *desenvolvimento de competências*, na dimensão das **Aspirações** ($r = -,11$; $p \leq ,05$) e que são os homens que apresentam os níveis de *amotivação* ($r = ,06$; $p \leq ,01$) e de *regulação externa* mais elevados ($r = ,03$; $p \leq ,01$).

Relativamente aos anos de experiência, este indicador apenas se relaciona negativamente com a *regulação intrínseca* ($r = -,14$; $p \leq ,01$), revelando que os docentes com mais anos de profissão são os que apresentam um maior desgaste ao nível da qualidade da sua motivação.

Ao nível do número de horas de formação, os resultados evidenciam uma relação positiva com o *desenvolvimento de competências*, isto é, os docentes que frequentam mais FC são os que têm percecionam com um nível mais elevado de competências e que mais valorizam este domínio ($r = ,13$; $p \leq ,05$).

No tocante às aspirações, considerando as mais intrínsecas, denota-se uma relação positiva entre a *afiliação* e a *necessidade de autonomia* ($r = ,16$; $p \leq ,01$) e de

relacionamento ($r = ,24; p \leq ,01$), **NPBs** bem como com a *regulação identificada* ($r = ,17; p \leq ,01$) e a *regulação intrínseca* ($r = ,26; p \leq ,01$).

Tabela 5.8 – Correlações entre as características sociodemográficas, profissionais e motivacionais (n = 271)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1. Idade	--															
2. Sexo	,05	--														
3. Anos Experiência Profissional	,86**	-,05	--													
4. N.º Horas Formação	-,01	,06	,01	--												
5. Asp Afiliação	-,11	-,10	-,11	,05	--											
6. Asp Imagem Profissional	-,03	-,01	-,06	-,09	,46**	--										
7. Asp Reconhecimento Profissional	-,13*	-,02	-,10	-,06	,47**	,72**	--									
8. Asp Desenvolvimento Competências	-,11	-,13*	-,10	,13*	,30**	,10	-,04	--								
9. Competência	-,01	-,12	,05	,13	,10	-,12	-,14*	,33**	--							
10. Autonomia	-,02	-,06	-,03	,06	,16*	-,08	-,17**	,20**	,58**	--						
11. Relacionamento	-,03	-,12	,01	,03	,24**	,02	-,04	,24**	,65**	,59**	--					
12. Amotivação	,06	,13*	-,01	-,07	,02	,11	,20**	-,25**	-,42**	-,33**	-,23**	--				
13. Reg Externa	,03	,13*	,01	-,09	,26**	,50**	,54**	-,06	-,18**	-,19**	-,06	,25**	--			
14. Reg Introjetada	-,09	,02	-,09	-,03	,21**	,21**	,20**	,09	,02	,01	,13*	,01	,32**	--		
15. Reg Identificada	-,15*	-,09	-,11	,05	,17**	,03	-,03	,28**	,37**	,35**	,34**	-,35**	-,04	,40**	--	
16. Reg Intrínseca	-,14*	-,07	-,14*	,04	,26**	,11	,05	,29**	,54**	,50**	,40**	-,26**	-,01	,25**	,58**	--

Nota. Sexo: Feminino = 1; Masculino = 2; Asp. = Aspiração; Reg. = Regulação; * $p \leq ,05$; ** $p \leq ,01$; *** $p \leq ,001$.

A outra dimensão intrínseca das aspirações – o *desenvolvimento de competências*, também apresenta uma associação positiva e significativa com todas as **NPBs** ($r_{\text{competência}} = ,33$; $p_{\text{competência}} \leq ,01$; $r_{\text{autonomia}} = ,20$; $p_{\text{autonomia}} \leq ,01$; $r_{\text{relacionamento}} = ,24$; $p_{\text{relacionamento}} \leq 0,01$) e com os estilos regulatórios mais internos ($r_{\text{Reg_Identificada}} = ,28$; $p_{\text{Reg_Identificada}} \leq ,01$; $r_{\text{Reg_Intrínseca}} = ,29$; $p_{\text{Reg_Intrínseca}} \leq ,01$), e negativa com a *amotivação* ($r = -,25$; $p \leq ,05$). Assim, pode-se dizer que são docentes com formas mais intrínsecas de aspirações que gostam de se envolver por interesse e por prazer na frequência da **FC** e, em que as relações estabelecidas, são um forte potenciador deste envolvimento.

Como esperado, as **NPBs** apresentam correlações negativas com a *amotivação* ($r_{\text{competência}} = -,42$; $p_{\text{competência}} \leq ,01$; $r_{\text{autonomia}} = -,33$; $p_{\text{autonomia}} \leq ,01$; $r_{\text{relacionamento}} = -,23$; $p_{\text{relacionamento}} \leq ,01$) e com a *regulação externa* ($r_{\text{competência}} = -,18$; $p_{\text{competência}} \leq ,01$; $r_{\text{autonomia}} = -,19$; $p_{\text{autonomia}} \leq ,01$; $r_{\text{relacionamento}} = -,06$; $p_{\text{relacionamento}} \leq ,01$). Por sua vez, revelam associações positivas com as formas mais internas de regulação ($r_{\text{Reg_Identificada}} = ,37$; $p_{\text{Reg_Identificada}} \leq ,01$; $r_{\text{Reg_Intrínseca}} = ,54$; $p_{\text{Reg_Intrínseca}} \leq ,01$). Em suma, podemos afirmar que quem se sente mais *competente* correlaciona-se perçeciona-se com menos *amotivação*, mas positivamente com a *regulação identificada* e a *regulação intrínseca*, pelo que são pessoas motivadas, dinâmicas e que se envolvem porque lhes dá prazer.

5.10. Análise do Grupo Focal

Numa perspetiva de conferir maior congruência a este exercício de apresentação e de discussão de resultados, estabeleceu-se como elemento orientador as categorias e subcategorias estabelecidas e anteriormente apresentadas no capítulo da metodologia (*Tabela 4.3*). A análise das categorias e subcategorias desenvolveu-se de forma integrada e centrada nas categorias onde alguns indicadores foram analisados conjuntamente. A abordagem escolhida foi ter como ponto de partida a análise dos resultados quantitativos partindo depois para a análise do conteúdo do **GF** (análise qualitativa).

5.10.1. Posicionamento dos Diretores dos CFAE do Algarve face aos Resultados Apresentados

Nesta categoria procurou-se saber qual o posicionamento dos diretores dos CFAE relativamente aos resultados da investigação.

A dimensão aspiração *imagem profissional*, constituída por um conjunto de razões consideradas importantes para o envolvimento nas diferentes modalidades e que se relacionava com “melhorar, alterar a imagem profissional” do docente, os diretores dos CFAE questionaram o facto dos docentes que pretendem obter uma *imagem profissional* e *reconhecimento profissional* terem o menor número de horas de formação:

(...) Porque se as pessoas têm a aspiração de melhorar a sua imagem profissional, porque é que não frequentam mais ações de formação (...) (CFAE2, unidade 62)

(...) porque é que isso está associado a níveis de académicos mais baixos? (...) (CFAE2, unidade 63)

(...) Se a pessoa tem essa, se sente essa necessidade, se identifica essa necessidade porque é que não? (...) (CFAE2, unidade 64)

(...) é sempre numa perspetiva do melhoramento, uma aspiração de reconhecimento. (...) possivelmente até poderão ser docentes mais novos (...). (CFAE5, unidade 65)

(...) é natural que haja aspiração de maior reconhecimento. (CFAE5, unidade 245)

(...) nunca chegam a exercer cargos de influência (...) (CFAE5, unidade 258)

(...) Nunca chegam a ter cargos que realmente liderem (...) (CFAE5, unidade 259)

Na perspetiva dos diretores dos CFAE, os docentes com menos horas de FC são aqueles que, devido a questões de mobilidade, ainda apresentam menor *autonomia* e *competência*.

(...) a maior ou menor influência dos contextos e dos ambientes. (...) (CFAE1, unidade 200)

(...) A mobilidade leva a que o corpo docente mude muito (...) (CFAE5, unidade 206)

(...) e o conhecimento local (...) (CFAE1, unidade 250)

(...) e a adaptação (...) (CFAE1, unidade 251)

Quanto à análise das **aspirações** profissionais consoante níveis de **FC**, quem evidencia maior número de horas destaca-se dos outros grupos no que se refere à dimensão *desenvolvimento de competências*, o que é corroborado pelos diretores, de acordo com as suas experiências.

(...) talvez já não seja tão importante as questões de reconhecimento ou de uma imagem projetada, (...) (CFAE5, unidade 242)

(...) porque já há reconhecimento (...) (CFAE5, unidade 243)

(...) termos as nossas famílias, ou seja, essa estabilidade (...) (CFAE5, unidade 244)

O indicador “Entraves de funcionamento” é apontado como algo que transcende os diretores dos CFAE, na medida em que os mesmos estão relacionados com a falta de autonomia e não com a falta de conhecimento das necessidades dos docentes.

(...) É uma ilusão pensarmos que os centros de formação são entidades muito autónomas. Na teoria são, no papel, mas depois na prática é muito complicado. (CFAE4, unidade 173)

No entanto, os docentes deverão demonstrar vontade, necessidade e/ou arbítrio e estar no centro da sua própria formação, tal como evidenciado na Recomendação nº 4 do CNE (2013) sobre Formação Contínua de Educadores de Infância e Docentes dos Ensinos Básico e Secundário, que salienta que os educadores devem ser envolvidos e devem ser participantes ativos na elaboração dos planos de formação e na sua concretização, para além das estruturas de administração e gestão (de topo e intermédias) e do conselho pedagógico.

(...) já está a decorrer neste momento (...) (CFAE4, unidade 91) *(...) eu tenho-o articulado com a secção de formação e monitorização (...)* (CFAE4, unidade 92)

(...) veem a melhor forma de chegar aos professores para esse levantamento das necessidades. (CFAE4, unidade 93)

(...) porque há o plano de formação da escola e ao plano de formação do Centro. (CFAE4, unidade 94)

Assim, o posicionamento dos diretores dos CFAE está em consonância com a **TAD**, no sentido em que a interdependência dos níveis de maior satisfação dos docentes,

de regulações internas e aspirações motivacionais permitem um envolvimento mais premente na FC.

5.10.2. Importância dos resultados apresentados para os Diretores dos CFAE do Algarve

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de outubro), o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Docentes dos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-Lei nº 139-A/90, de 28 de abril) salientam que a FC deve possibilitar o aprofundamento e a atualização de conhecimentos e de competências profissionais. Neste sentido, os diretores dos CFAE do Algarve reveem-se nos resultados apresentados, considerando-os de extrema importância para as suas funções enquanto diretores.

(...) Eu acho que este tema é sempre muito importante.(...) (CFAE5, unidade 180)

(...) estudos de investigação na área da educação (...) (CFAE5, unidade 181)

(...) porque trazem sempre mais valias (...) (CFAE5, unidade 182)

(...) quer para a nossa ação,(...) (CFAE5, unidade 183)

(...) quer para definição (...) (CFAE5, unidade 184)

(...) ou redefinição de estratégias ou abordagens.(...) (CFAE5, unidade 185)

(...) estas informações são todas muito importantes (...) (CFAE2, unidade 186)

(...) e se estamos todos interessados é exatamente porque são importantes para os Centros de Formação (...) (CFAE2, unidade 187)

(...) porque isto dá-nos uma perspetiva (...) (CFAE2, unidade 188)

(...) pode-nos levar inclusivamente a mudar formas de divulgar (...) (CFAE2, unidade 189)

(...) isto são tudo informações que são importantes para os diretores dos centros. (...) (CFAE5, unidade 190)

No global, denota-se que os docentes indicam razões mais *intrínsecas* (i.e., interesse pelo tema, partilha de experiências), sendo que a mudança de escalão, considerada mais instrumental (i.e., mais extrínseca), acompanha os diversos níveis de prioridade. De salientar, que as outras razões apontadas também apresentam um perfil mais intrínseco (e.g., gosto por aprender, crescimento pessoal).

(...) as motivações para a formação em que é o interesse pelo tema (...) (CFAE5, unidade 216)

(...) eu acho que é um mito que as pessoas só vão à formação por causa dos créditos (...) quando tivemos na verdade muitos anos com as carreiras congeladas (...) havia menos oferta de formação (...) (CFAE5, unidade 218)

(...) têm preferência pelos temas que, aliás é o índice mais elevado (...) (CFAE5, unidade 226)

(...) Talvez os temas não sejam assim tão maus, eles são genéricos (...) (CFAE5, unidade 228)

(...) mas as pessoas vão pelo interesse pelos temas antes de mais que qualquer outra coisa. (...) (CFAE5, unidade 229)

(...) vai um bocadinho ao encontro dos vossos resultados do interesse pelo tema (...) (CFAE4, unidade 231)

Os diretores dos CFAE do Algarve também consideram que os docentes com uma motivação mais *intrínseca* e mais *identificada* estão mais autodeterminados e têm uma maior orientação interna.

(...) vão voluntariamente (...) (CFAE5, unidade 235)

(...) e sempre com muita motivação (...) (CFAE5, unidade 236)

(...) e que são aqueles que aqui no vosso estudo têm maior número de horas de formação (...) (CFAE5, unidade 237)

(...) e que são os que estão mais motivados (...) (CFAE5, unidade 238)

(...), ou seja, os que apresentam níveis de amotivação mais baixo (...) (CFAE5, unidade 239)

5.10.3. Possível alteração do funcionamento e oferta formativa dos CFAE do Algarve, face aos resultados apresentados

Os Diretores dos CFAE referem que, embora exista aproximação entre as modalidades reportadas e as oferecidas, deverá existir um maior investimento na modalidade do círculo de estudos.

(...) podemos ver ali que há predominância dos cursos e muito em paralelo com as oficinas, mas que os círculos de estudo são residuais (...) (CFAE5, unidade 97)

(...) sabendo nós que a modalidade círculo de estudos é uma modalidade interativa que assenta no trabalho colaborativo e na construção do conhecimento profissional (...) (CFAE5, unidade 98)

(...) diz-me que teremos que investir mais nas modalidades mais centradas no trabalho colaborativo (...) (CFAE5, unidade 99)

O investimento, referido pelos diretores dos CFAE do Algarve, deve ser centrado num trabalho mais colaborativo, como acontece na modalidade de círculo de estudos, mas que as ofertas desta modalidade obedecem também a exigências às quais os CFAE têm dificuldade em dar resposta, muitas vezes por imposições nacionais.

(...) Mas sabendo nós que temos uma limitação muito grande e que é isso que limita os círculos de estudo (...) (CFAE2, unidade 133)

(...) os financiamentos têm um regulamento muito apertado quanto ao número de formandos (...) (CFAE5, unidade 139)

(...) nem sempre vamos ao encontro dos interesses específicos dos professores. (...) (CFAE2, unidade 164)

(...) grande parte da formação é-nos imposta (...) (CFAE3, unidade 166)

(...) vão identificadas aquelas áreas ou aquelas formações que nós à partida sabemos que podemos assegurar que sejam elas as da DGE e ou até uma outra interna (...) (CFAE4, unidade 174)

Conforme se constata, existem dificuldades na oferta devido aos entraves impostos por parte da tutela e que são colmatados com as disponibilidades e realidades de cada CFAE.

(...) tenho que estar sempre a argumentar no sentido da excecionalidade (...) (CFAE5, unidade 153)

(...) e que não dá para fazer formação, porque o número de formandos é insuficiente. (...) (CFAE4, unidade 177)

(...) é o facto de termos uma fortíssima mobilidade de docentes. (...) (CFAE5, unidade 202)

(...) eu tenho docentes que para virem à formação tem de fazer 50 km até Lxx e outros 50 km de volta. (...) (CFAE5, unidade 203)

(...) não tenho nem nos grupos disciplinares gente suficiente para fazer turmas maiores. (...) (CFAE5, unidade 215)

Realça-se aqui que, para além dos financiamentos, alguns dos Diretores também se deparam com dificuldades no que concerne ao número de formandos para a frequência da **FC**, falta de autonomia, contextos e mobilidade docente.

A comunicação entre pares é sempre algo que facilita o relacionamento e os vínculos afetivos, pelo que também na **FC** essa dimensão deverá ser considerada entre diretores de CFAE e docentes.

(...) ou mesmo aos diretores de escolas de uma forma diferente para tentar melhorar (...) (CFAE5, unidade 118)

(...) ir à procura de cativar mais os professores que menos investem na formação (...) (CFAE5, unidade 119)

(...) podemos tentar cativar alguns professores (...) (CFAE2, unidade 120)

(...) nem sempre conseguimos comunicar diretamente com os professores. (...) (CFAE2, unidade 121)

Neste sentido, a proximidade entre diretores de CFAE, de agrupamentos de escolas e docentes é um forte indicador organizacional passível de alterar, na medida em que permitirá elencar as necessidades de **FC** dos docentes que estão menos motivados e promover um contexto motivacional direcionado para a participação no *self* associado à satisfação na frequência de **FC**.

5. Discussão

O processo motivacional é um construto presente nos diferentes contextos sociais, entre os quais, o contexto educacional. Estudos (Jugovi et al., 2012) consideram que a motivação docente está implícita nas práticas educativas, uma vez que o docente tem um papel fundamental na motivação dos alunos, no desempenho escolar e no processo de ensino até ao desenvolvimento de habilidades sociais e académicas.

No seguimento das correntes atuais da Psicologia Vocacional (e.g., Blustein, 2010; Savickas, 2005), quando se fala de carreira fala-se das escolhas individuais que no fundo expressam os autoconceitos e os objetivos das pessoas, nas suas realidades sociais e nos seus papéis de trabalho. Para Blustein (2010), esta definição capta a autodeterminação que se encontra evidente quando existe uma congruência entre as tarefas e os interesses, revelando uma escolha, logo poderá estar associado a um estado autodeterminado.

De acordo com Deci e Ryan (2000), a **TAD** tem como finalidade interpretar os comportamentos orientados para os objetivos e compreender como se processa o desenvolvimento psicológico e bem-estar associados à satisfação das **NPBs**, uma vez que estas têm papel fulcral nos processos de regulação determinantes na orientação das pessoas em relação aos objetivos a atingir. Neste sentido, a *motivação intrínseca* e *os estilos regulatórios* auxiliam quando o contexto permite boas condições de base às **NPBs** (*Idem*).

A razão de envolvimento dos docentes na **FC** tem sempre subjacente, entre outros aspetos, os objetivos pessoais e o próprio estilo motivacional do docente. Posto isto, o presente estudo pretendeu, por um lado, (1) analisar as características motivacionais do envolvimento dos docentes na formação contínua e, simultaneamente, (2) promover uma reflexão em torno do processo motivacional e de envolvimento dos docentes na formação contínua, ao nível da oferta e funcionamento dos Centros de Formação do Algarve. Neste sentido, organizou-se em torno de dois grandes estudos, um primeiro onde se aplicou num conjunto de questionários (i.e., protocolo) aos docentes em exercício de funções nas escolas públicas e afetos nos diferentes CFAE do Algarve; e um segundo que assentou na realização de um Grupo Focal (**GF**) cujo objetivo foi analisar e refletir os resultados obtidos no tratamento de dados do Estudo I.

Neste sentido, para o estudo I foram definidos três objetivos específicos.

E1-OE1. Caracterizar o perfil profissional (e.g., habilitações académicas, anos de serviço, concelhos de atuação) dos docentes

Os respondentes são um grupo com muita idade, com experiência profissional superior a 20 anos, do sexo feminino e com uma habilitação académica, maioritariamente, de licenciatura. Como esperado, existe heterogeneidade nos grupos de ensino, sendo o grupo do 1º ciclo o que está em maior número. Apesar de haver participantes de todos os concelhos, o estudo poderia ter sido mais abrangente se a representatividade fosse maior. Estes resultados estão de acordo com relatórios na área e com estatísticas relacionadas com o problema da pouca representatividade (Bell, 2004) e da dificuldade de se generalizar (Sousa, 2005).

São diferentes os fatores influentes no preenchimento dos inquéritos, nomeadamente na forma como o investigador contacta o respondente (Marconi e Lakatos, 2012). O concelho com maior número de respondentes foi Faro, o que poderá corroborar a afirmação dos autores (*Idem*), visto a investigadora lecionar numa escola de Faro sendo este considerado um fator influente.

E1-OE2. Caracterizar o perfil de formação contínua dos docentes (e.g., número de horas, modalidades frequentadas, razões/prioridades de envolvimento), nomeadamente a realizada nos últimos quatro anos

No que concerne ao segundo objetivo, verificou-se que a amplitude de horas de frequência revela uma dispersão elevada, existindo docentes com muitas horas de frequência e outros com um número muito reduzido ou até nulo. Esta heterogeneidade também está associada às próprias características dos participantes (e.g., idade), mas provavelmente, controlado este fator, pode-se encontrar docentes com elevado número de anos de experiência e valores mais reduzidos de horas de formação.

Na investigação constatámos que os respondentes consideraram a modalidade de círculo de estudos a menos frequentada; no entanto, essa falta de frequência fica a dever-se à oferta por parte dos CFAE e não pela ausência de “vontade” dos formandos. A modalidade de FC de oficinas de formação é a mais frequentada pelos docentes, seguindo-se a modalidade de ações de curta duração. De acordo com a revisão da literatura (DL n.º 41/2012, de 21 de fevereiro), existe obrigatoriedade do número de horas de formação por escalão para progressão na carreira e os docentes consideram esta modalidade - a oficina

de formação - a mais aliciante. Em relação à segunda modalidade de frequência mais frequentada - as ações de curta duração - podemos considerar que, devido ao facto de estas serem atividades de formação na forma de seminários, conferências, jornadas e outros eventos de cariz científico e pedagógico, são sempre subordinadas a um tema em específico e do agrado dos docentes, conforme evidenciado no estudo como primeira prioridade para a frequência de formação.

Tal como no nosso estudo, o Relatório da Formação Contínua de 2019-2020 elaborado pela Direção-Geral da Administração Escolar confirma a tendência significativa na frequência da modalidade de FC nas oficinas de formação, seguindo-se o curso de formação. No nosso estudo, a modalidade de ação de curta duração é evidenciada com uma frequência cada vez mais significativa para os docentes.

E1-OE3. Analisar a relação entre características sociodemográficas (e.g., sexo) e profissionais (e.g., anos de experiência na FC, habilitação académica) dos docentes e o seu perfil motivacional na FC (i.e., aspirações profissionais, estilo regulatório e satisfação das NPBs)

Os docentes com mais idade e com maior número de anos de experiência profissional apresentam níveis de *amotivação* e de *reconhecimento profissional* mais baixos. Tal como Soares (2020) afirma nos seus estudos, os professores contratados referem que a sua motivação foi maior no início de carreira. Esta situação poderá revelar o desgaste e desânimo experienciado pelos profissionais.

No que se refere às características motivacionais dos docentes, são os participantes do sexo feminino quem apresentam níveis mais elevados de *desenvolvimento de competências* ao nível das aspirações, e os participantes do sexo masculino quem apresentam níveis de *amotivação* e de *regulação externa* mais elevados, ao nível dos estilos regulatórios. Estes resultados vão ao encontro de outras investigações, que indicam serem as mulheres quem reporta níveis mais elevados nos domínios avaliados. Por exemplo, Rattelle et al. (2007) concluíram que o sexo feminino apresenta um perfil motivacional mais adaptativo, com valores superiores na *MIntins* e nas *regulações identificada e introjetada*, tal como níveis inferiores de *regulação externa* e de *amotivação*. Outros estudos na área (e.g., Almeida & Guimarães, 2012; Bonneville-Roussy, Evans, Verner-Filion, Vallerand, & Bouffard, 2017; Martin, 2004) revelaram ser as pessoas do sexo feminino quem apresentam níveis mais autodeterminados/autónomos de motivação.

Constatou-se que nas dimensões das **NPBs**, a *necessidade de relacionamento* e a *necessidade de competência* são as dimensões que se destacam no sexo feminino como quase significativas, uma vez que apresentam os níveis médios mais elevados. De acordo com a **TAD**, esperava-se que a *necessidade de competência* tivesse níveis mais elevados, pois na área da educação e do trabalho é frequentemente salientada como bastante relevante (e.g., Reeve et al., 2004). Quanto à *necessidade de relacionamento* era um fator com valores mais inferiores (Deci & Ryan, 2000). Assim sendo, os resultados vêm atestar a importância da necessidade de relacionamento, que ao longo dos anos tem vindo a ganhar relevância, nomeadamente pelo seu potencial mediador ao nível do sucesso e da motivação para a ação (e.g., (Deci et al., 1991; Reeve et al., 2022). Salienta-se o facto de a autonomia não apresentar uma forte relação, contrariamente ao encontrado noutros estudos (e.g., Timm & Davoglio, 2019).

Os participantes com mais horas de formação são os que apresentam um nível de *amotivação* mais baixo, maior internalização na formação, atribuem maior importância ao *desenvolvimento de competências* e à *autonomia* e tendem a pontuar mais na *afiliação*. Estes docentes com mais horas de **FC**, e quando se começam a envolver mais, têm perfis diferentes. Contrariamente, quem tem menor número de horas de formação tem uma *imagem profissional* mais elevada. Há que salvaguardar que este resultado pode ter outras particularidades inseridas, nomeadamente estar associado ao facto de, no grupo -75 horas, poder-se ter docentes com diferentes números de anos de experiência, indicando diferentes resultados consoante este fator (i.e., menos horas e menos anos encontra-se enquadrado no esperado, menos horas e mais anos indica fraco envolvimento).

Quem tem habilitação académica superior à licenciatura tem maior orientação interna (*regulação identificada*), o que se enquadra no esperado, pois maiores níveis académicos revelam, à partida, maior interesse e envolvimento no desenvolvimento de carreira. Outro aspeto relevante prende-se com o facto de no decurso deste estudo, se tenha verificado que a prioridade na escolha da **FC** assenta numa *regulação intrínseca*, que é o interesse pelo tema e a partilha de experiências. Nesta perspetiva, Ryan e Deci (2000, 2017) consideram que todas as atividades que nós desenvolvemos com **MIntins** são aquelas que realizamos por vontade própria e de forma espontânea e que enriquecem as nossas experiências de forma positiva. Os autores defendem ainda que as **NPBs** são interdependentes, ou seja, a satisfação de uma das necessidades vai fortalecer as restantes. Neste sentido, o nosso estudo confirma-nos que os docentes que estão mais orientados, que têm aspirações mais orientadas para objetivos intrínsecos, são aqueles que se consideram mais

competentes, autónomos e com melhor relacionamento com os outros. Este parece ser um *output* importante deste estudo.

No que respeita ao estudo II foram elencados três objetivos específicos.

E2-OE1. Explicar os resultados sobre o processo motivacional, bem como as representações e expectativas dos docentes subjacentes às suas tomadas de decisão.

A devolução de resultados é uma prática, embora recomendada internacionalmente, nem sempre conseguida (Knauth & Meinerz, 2015). No entanto, permite um maior conhecimento e dá a possibilidade de melhoramento do tema investigado (Blustein, 2010). Nesta perspetiva, a devolução de resultados aos diretores dos CFAE do Algarve através do **GF** permitiu a comunicação e a troca de ideias relativas ao estudo.

Da análise dos valores estatísticos podemos deduzir que os diretores dos CFAE, que participaram no **GF**, têm elevado tempo de serviço docente (média acima de 35 anos), o que é consentâneo com a sua média de idades (acima dos 58 anos), pelo que revelam elevada maturidade etária e profissional. Na sua perspetiva e experiência, consideram que os docentes, com o anseio de obterem uma melhor *imagem profissional*, terem um menor número de horas de formação não é muito usual, sendo este um importante indicador. Na sua ótica, se os docentes aspiram a uma *imagem profissional* poderiam investir/frequentar mais **FC**, de acordo com o exposto pelos diretores, obtendo assim mais valorização e desenvolvimento profissional, (DL n.º 22/2014 de 11 de fevereiro).

(...) a nossa perceção, é que pensaríamos que havia uma imagem profissional mais vincada (...) (CFAE5 – unidade 46)

(...) Porque se as pessoas têm a aspiração de melhorar a sua imagem profissional, porque é que não frequentam mais ações de formação (...) (CFAE2 – unidade 62)

Os resultados também nos mostram que são efetivamente os docentes que têm menos horas de formação que têm uma *imagem profissional* mais elevada, sendo esta o reconhecimento e o próprio estatuto que pretendem obter junto dos seus pares. Assim, são docentes que têm necessidades diferentes, para além dos contextos em que estão inseridos, conforme descrito pelos diretores dos CFAE1 e 5. Este resultado vai ao encontro de investigações realizadas sobre o significado psicológico do trabalho (e.g., Blustein, 2010), que alertam para a importância de estudos contextualizados. Blustein (2010) refere que a forma como as pessoas compreendem o seu trabalho se relaciona com as suas

tarefas, o significado associado, como gerem os desafios relacionados com o trabalho e com as respetivas relações, pelo que poderá ser expectável que o impacto do contexto se faça denotar não apenas nos indicadores mais internos, mas também em formas mais extrínsecas e externamente controladas, como é o caso da *imagem profissional*.

Durante a comunicação do estudo pode-se constatar que os docentes se envolvem na FC pelo prazer da atividade em si, de modo autónomo, sem nenhum constrangimento interno ou externo (Guimarães, 2003). Ideia partilhada pelo diretor do CFAE 5 (...) e sempre com muita motivação (...) (unidade 236) (...) e que são aqueles que aqui no vosso estudo têm maior número de horas de formação (...) (unidade 237) (...) e que são os que estão mais motivados (...) (unidade 238) (...), ou seja, os que apresentam níveis de amotivação mais baixo (...) (unidade 239)

Zhang et al. (2021, p.14), confirmam que os professores poderão sentir-se mais dispostos a “internalizar os objetivos organizacionais com os pessoais, o que levará a um aumento da sua motivação autónoma para participar em atividades de aprendizagem profissional”. Assim, atendendo ao mencionado, será importante que as instituições educativas apoiem formas mais significativas e intrínsecas de envolvimento e que deem especial atenção às mais extrínsecas e controladoras (e.g., estatuto social) (Blustein, 2010).

E2-OE2. Refletir sobre o modo de envolvimento e satisfação dos docentes no seu processo de desenvolvimento profissional.

Foi sempre visível, durante os trabalhos de investigação, que existe uma tendência global nos níveis de maior satisfação e de regulações mais internas, onde as aspirações mais intrínsecas (*reconhecimento profissional e desenvolvimento de competências*) permitir-nos-ão um maior envolvimento na frequência da FC. Quando se promove um contexto motivacional norteado para a tarefa (i.e., um contexto que dá destaque ao desenvolvimento pessoal e à realização da atividade), promove-se a motivação autodeterminada (i.e., a identificação do sujeito na frequência da FC, a sua participação no *self* e o prazer na sua frequência), e que terá uma maior satisfação na realização das tarefas (i.e., frequência em formações).

Neste sentido, os diretores dos CFAE afirmam que (...) *faça com que as pessoas vejam também o centro de formação como um centro de recursos para o seu desenvolvimento* (...) (CFAE5 - unidade 196), atribuindo assim um maior relacionamento entre

professores e diretores de CFAE. Embora o contexto seja um forte impulsionador na frequência da FC, os docentes têm de ser motivados (...) *ir à procura de cativar mais os professores que menos investem na formação (...)* (CFAE5 - unidade 119).

O interesse pelo tema, foi uma prioridade também testemunhada pelos diretores dos CFAE quando afirmam (...) *vão voluntariamente (...)* (unidade 235) *e sempre com muita motivação (...)* (unidade 236) (CFAE5 – GF). Constatamos que o interesse manifestado pelos docentes e tal como nos estudos de Guimarães (2003), a motivação intrínseca implica uma orientação pessoal impulsionada pela satisfação inerente no envolvimento da atividade, neste caso na frequência da FC.

O Relatório da Formação Contínua de 2019-2020 elaborado pela Direção-Geral da Administração Escolar refere que as ações de FC e o número de turmas aumentou em relação a anos letivos anteriores, onde se constata que os CFAE, de forma a responder à procura de formação, aumentaram a oferta de formação, nas várias áreas e modalidades. O tema “Liderança, coordenação e supervisão” conferiu o tema com o maior aumento (120%) no que concerne à procura por parte dos docentes. Esta situação poderá revelar uma necessidade de capacitação nas áreas adjacentes ao ensino, bem como fortes preocupações e objetivos orientados para progressão na carreira e a integração noutros cargos para além da docência.

E2-OE3. Refletir sobre a oferta de formação contínua e o funcionamento dos Centros de Formação de Associação de Escolas do Algarve

A oferta dos CFAE está de acordo com as escolhas dos docentes, sendo a modalidade de círculo de estudos a que é menos dinamizada, conforme afirmado e justificado anteriormente.

Os docentes demonstraram que o interesse pelo tema é uma das características motivacionais que os move na frequência das FC, o que talvez reflita o trabalho desenvolvido pelos diretores dos CFAE (e.g., quando auscultam a comunidade docente sobre temas e áreas que consideram prioritárias), o que aproxima a oferta dos interesses e procuras do seu público-alvo. Por outro lado, estabelece-se uma afiliação mais próxima e uma maior autonomia entre diretores dos CFAE, dos agrupamentos e dos docentes. Sendo estas estratégias uma forma de aproximação entre os diversos intervenientes e contextos, refletindo-se em maior satisfação entre todas as NPBs. Verificou-se que os resultados realçam

o papel primordial dos estilos regulatórios mais autodeterminados, em oposição ao que se verifica com estilos regulatórios mais controlados (Deci & Ryan, 2000).

Em relação ao funcionamento dos CFAE, o resultado relativamente às modalidades foi fortemente considerado pelos diretores do CFAE, que pretendem, em última instância, que os seus docentes frequentem as ações de **FC** de acordo com os seus valores, orientados pelos seus princípios e métodos de ação, sentindo-se também mais competentes e satisfeitos com todo o processo. Esta iniciativa poderá satisfazer quer a necessidade de autonomia quer de competência, o que poderá promover a *MIntins*, maior envolvimento e responsabilidade pelo seu desempenho, bem como que se sintam importantes e com maior autonomia individual (Guimarães & Boruchovitch, 2004).

Em sede de discussão de resultados, tendo em conta que o estudo se intitulava “**Como se processa e fomenta motivacionalmente o envolvimento dos docentes na formação contínua?**”, pelas opções metodológicas tomadas centramo-nos mais nos processos de motivação e menos no fomento da mesma.

6. Conclusões

Ao longo dos anos, a literatura relativa à motivação no contexto escolar tem apresentado resultados positivos para aprendizagem e desempenho dos alunos resultantes da direção motivacional intrínseca. De acordo com a **Teoria da Autodeterminação** (e.g., Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000, 2017), a satisfação das necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e vínculo são os ingredientes essenciais. Assim sendo, o estilo motivacional do professor é um fator imprescindível no constructo educacional, pela importância que exerce no desenvolvimento motivacional dos estudantes. De acordo com Blustein (2010), também na carreira é importante que as pessoas experienciem estados mais autodeterminados, o que irá expressar maior congruência e sintonia entre os seus autoconceitos, interesses e objetivos, atendidos em simultâneo pelos contextos e respetivas relações. Neste sentido, os pares, as instituições educativas e os CFAE desempenham um importante papel.

A **FC** tem-se transformado numa ferramenta quase que imprescindível na prática profissional dos docentes, contrariamente ao que se vivia há alguns anos, quando os docentes apenas frequentavam ações de formação pela obtenção de créditos, descorando os temas e respetivos conteúdos, bem como a mudança de estratégias na prática pedagógica que a formação incentiva a alterar na dinâmica de sala de aula (DL n.º 22/2014 de 11 de fevereiro).

Atendendo ao exposto, pretendeu-se com esta investigação explorar o domínio motivacional, nomeadamente um construto que, embora presente no modelo teórico, tem sido mais estudado noutros grupos (e.g., adolescentes, Nishimura et al., 2021; famílias, David et al., 2016; dentistas, Montasem et al., 2014), como é o caso das aspirações. Os resultados mostram que, quando os docentes estão num contexto motivacional, orientado para a frequência na **FC**, apresentam uma motivação mais autodeterminada, evidenciando melhores resultados na concretização de objetivos, de maior envolvimento profissional e bem-estar pessoal.

Os diretores dos CFAE do Algarve, apesar de considerarem que têm pouca autonomia e alguma imposição por parte da tutela, apresentam uma estratégia de envolvimento dos docentes na sua oferta **FC** (i.e., através da auscultação dos seus interesses), o que parece ter o seu resultado. Os participantes consideraram que os temas eram uma prioridade na escolha das ações de **FC**, pelo que o trabalho de levantamento de necessidades,

realizado junto dos docentes de cada agrupamento de escolas, tem sido uma das formas para que se considere os temas das modalidades de formação prioritários.

No global, é de realçar que existe diferença entre **FC** e desenvolvimento profissional, visando este a adaptação à mudança tendo como intenção a modificação das práticas de ensino-aprendizagem, as atitudes dos docentes e a melhoria dos resultados escolares dos alunos, pelo que mais investigação é necessária. Tal como Morais e Medeiros (2007, p.62) afirmam, o processo de desenvolvimento profissional do docente, enquanto processo “interactivo, inacabado, dependente do indivíduo” é simultaneamente “dependente das possibilidades do meio, enquanto determinante na construção do seu saber e da sua personalidade”. Neste sentido, o desenvolvimento profissional não se constrói apenas no domínio de conhecimentos sobre o ensino, mas também nos domínios das competências relacionadas com o processo pedagógico, nas atitudes e nas relações entre pares.

Os resultados obtidos revelaram-se estar em sintonia com os estudos descritos no enquadramento teórico, nomeadamente quando nos referimos à **TAD** e à **FC** de docentes, uma vez que as aspirações desempenham um papel importante, não só na escolha, como na frequência, como na avaliação em contextos de **FC**. E quando existe sintonização entre os interesses e objetivos, e a frequência na **FC**, existe maior envolvimento psicológico (Blustein, 2010) e maior qualidade nas aprendizagens daí advindas (e.g., Ryan & Deci, 2000, 2017).

Como pretendido, consideramos que o nosso estudo nos foi eficaz no que se refere ao funcionamento motivacional e à importância ao nível da **FC** na região do Algarve, tendo contribuído para um conhecimento mais aprofundado em torno do perfil motivacional e da sua congruência ao nível das aspirações pessoais e socioprofissionais dos docentes envolvidos.

Embora a literatura e alguns modelos teóricos identifiquem as aspirações como um construto na tomada de decisões dos indivíduos, na sua área profissional existe escassez de estudos ao nível da classe docente, pelo que o presente estudo poderá ter um contributo importante na análise dos objetivos socioprofissionais na sua relação com a **FC**.

Espera-se que os resultados apresentados possam ter ressonância a nível da oferta e funcionamento dos CFAE do Algarve, por forma a irem ao encontro das características aqui apresentadas e discutidas.

Limitações e Sugestões Futuras

Como qualquer estudo, também o presente estudo apresenta limitações. Uma delas poderá relacionar-se com os instrumentos (i.e., A escala da Avaliação das Aspirações, foi adaptada especificamente para este estudo, estando atualmente a ser analisado ao nível as suas qualidades psicométricas; a escala de Satisfação das Necessidades Psicológicas Básicas em Contexto Profissional deixou-se para as respostas facultativas o que levou a que 31 dos docentes não tenham respondido). Assim, alguma análise poderá ter ficado com a sua potência reduzida e algumas respostas poderão estar influenciadas pelo instrumento de resposta, pelo que novos estudos poderão ter em consideração estas situações.

O estudo foi devolvido aos diretores através do **GF** e recentemente num seminário de partilhas (*Apêndice 13*). Na comunicação houve professores que começaram a apresentar algumas razões para os resultados e que poderia ser uma futura investigação. Assim, poderia ser interessante e pertinente que futuras investigações devolvessem os resultados aos próprios docentes e que lhes solicitassem *feedback* relativamente ao encontrado, o que é particularmente comum em algumas modalidades de investigação (e.g., Blustein, 2010).

Os docentes respondentes no nosso estudo são agentes participativos, motivados e autónomos no processo individual de **FC**, o que poderá ter influenciado os resultados obtidos, pois não foi possível realizar uma estratégia de amostragem que nos permitisse aceder a docentes com diferentes perfis motivacionais. Como mencionado, o facto de a amostragem ser por conveniência, quem responde pode estar mais motivado ou pode simpatizar mais com o estudo, o que se pode refletir nos resultados. Assim, seria pertinente para uma maior generalização dos resultados, considera-se utilizar estratégias de amostragem adequadas (e.g., Almeida & Freire, 2008).

No global, o nosso estudo poderá constituir-se como uma mais-valia, pois dá a conhecer perceções sobre o envolvimento dos docentes na formação contínua, embora com uma amostra reduzida. Neste contexto seria enriquecedor tornar mais consistente a sua aproximação a um maior número de docentes possibilitando a generalização dos resultados. Dar a conhecer aos diretores dos agrupamentos a **TAD**, potenciando o envolvimento dos mesmos na formação dos seus docentes.

Quando se termina um estudo há sempre algo que se mudaria. Neste caso concreto poderíamos reconsiderar/adicionar a dinamização de **GF** por ciclo de ensino, devido à

especificidade dos mesmos. Outro aspeto que poderia ser igualmente interessante estudar seria propor a relação entre os objetivos das ações de formação na sua relação com os processos motivacionais no envolvimento dos docentes na **FC**.

Realizaram-se dois estudos que se centraram nos resultados gerais de acordo com as dimensões em estudo; contudo, seria interessante que critérios mais de agência pessoal (i.e., padrões de características dos docentes) fossem considerados, através, por exemplo, da análise de *clusters* (e.g. Quem são os docentes que fazem mais formação?).

Embora se reconheçam algumas limitações do estudo, considera-se que este e as propostas inclusas no mesmo são fundamentais para uma nova leitura da **FC** de docentes.

7. Referências Bibliográficas

- Administração-Geral da Administração Escolar; Direção de Serviços de Gestão de Recursos Humanos e Formação; Equipa de Gestão, Avaliação e Formação. *Relatório da Formação Contínua 2019-2020*.
- Almeida, D. M. S., & Guimarães, S. E. R. (2012). *A motivação para aprender no ensino superior*. Trabalho apresentado no IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, Brasil.
- <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/570/369>
- Almeida, L., & Freire, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação* (5ª. ed.). Psiquilíbrios Edições.
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. (2ª. Ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra
- Amaral, M. & Franco-Borges, G. (2010). *Bem-estar dos adultos emergentes: Fatores de proteção e de risco* [Well-being of emerging adults: Protective and risk factors]. In APDC – Associação para o Desenvolvimento da Carreira, Integração e Bem-estar em contexto de trabalho (pp. 28-44). Universidade do Minho
- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). *The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation*. Psychological Bulletin, 117(3), 497.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação: Um guia para a pesquisa em Ciências Sociais*. Gradiva.
- Bizarro, R., & Braga, F. (2005). *Ser Professor em Época de Mal-Estar Professor: que papel para a universidade?* Revista da Faculdade de Letras — Línguas e Literaturas, II Série, vol. XXII, 17-27
- Blustein, D.L. (2010). *A relational theory of working: Reclaiming the human side of work*, Journal of Vocational Behavior. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.10.00>
- Bonneville-Roussy, A., Evans, P., Verner-Filion, J., Vallerand, R. J., & Bouffard, T. (2017). *Motivation and coping with the stress of assessment: Gender differences in outcomes for university students*. Contemporary Educational Psychology, 48, 28-42. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.08.003>
- Bureau, J. S., Gareau, A., Guay, F., & Mageau, G. A. (2022). *Investigating how autonomy-supportive teaching moderates the relation between student honesty and premeditated cheating*. British Journal of Educational Psychology, 92(1), 175-193.
- Casanova, Maria Prazeres (2015). *A formação contínua de docentes: uma leitura do decreto-lei 22/2014* <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/8546>
- Conceição, S. C. S. (2012). *Da intencionalidade de um modelo de formação à sua concretização num centro de formação do algarve - O caso da formação contínua*

- (1992-2007). Tese de Doutoramento em Educação. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa
- Chiu, T. K. (2022). *Applying the self-determination theory (SDT) to explain student engagement in online learning during the COVID-19 pandemic*. *Journal of Research on Technology in Education*, 54(sup1), S14-S30.
- David, M., & Peter, M. (2016). *In Defense of Housing. The Politics of Crisis*. <https://doi.org/10.4000/rccs.6711>
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic Motivation*. Plenum
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and selfdetermination in human behavior*. Plenum Press
- Deci et al., (1991). *Motivation and Education: The Self-Determination Perspective*. *The Educational Psychologist*. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2603&4_6
- Deci, EL, Eghrari, H., Patrick, BC, & Leone, DR (1994). *Facilitating internalization: The self-determination theory perspective*. *Journal of Personality*, 62, 119-142. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-6494.1994.tb00797.x>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). *The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior*. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagné, M., Leone, D. R., Usunov, J., & Kornazheva, B. P. (2001). *Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former eastern bloc country: A cross-cultural study of self-determination*. *Personality and social psychology bulletin*, 27(8), 930-942.
- Eurydice (2022). *A formação contínua de docentes e educadores de infância*.
- EuSurvey <https://ec.europa.eu/eusurvey/home/about>
- Fernet, C., Guay, F., & Senécal, C. (2004). *Adjusting to job demands: The role of work self-determination and job control in predicting burnout*. *Journal of Vocational Behavior* 65(1):39-56. [https://doi.org/10.1016/S0001-8791\(03\)00098-8](https://doi.org/10.1016/S0001-8791(03)00098-8)
- Fernet, C., Guay, F., Senécal, C., & Austin, S. (2012). *Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors*. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 514-525.
- Fernet, C., Trépanier, S., Autin, S., & Levesque-Côté, J. (2016). *Committed, inspiring, and healthy teachers: How do school environment and motivational factors facilitate optimal functioning at career start?* *Teaching and Teacher Education*, 59, 481-491.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS*. Sage Publications
- Formosinho, J. (Coord.) (2009). *Formação de Professores, aprendizagem profissional e acção docente*. Porto Editora
- Gamboa, V. e Martins, C. (2021) Texto de apoio: *Modelo Integrativo de Teorias Cognitivas da Motivação*. Trabalho não publicado. Universidade do Algarve

- Gagné, M. (2003). *The role of autonomy support and autonomy orientation in prosocial behavior engagement*. *Motivation and Emotion*, 27(3), 199–223. <https://doi.org/10.1023/A:1025007614869>
- Gagné, M., & Deci, E. (2005). *Self-determination theory and work motivation*. *Journal of Organizational Behavior*, 331-362
- Gomes, A. R., Silva, M. J., Mourisco, S., Mota, A., & Montenegro, N. (2006). *Problemas e desafios no exercício da actividade professor: um estudo sobre o stress, “burnout”, saúde física e satisfação profissional em docentes do 3º ciclo e ensino secundário*. *Revista Portuguesa de Educação*, 19, 67-93.
- Gomes, A. R., Montenegro, N., Peixoto, A. M. B. C., & Peixoto, A. R. B. C. (2010). *Stress Ocupacional no Ensino: Um Estudo com Docentes dos 3º Ciclo e Ensino Secundário*. *Psicologia & Sociedade*, 22(3), 587-597.
- Gorozidis, G., & Papaioannou, A. G. (2014). *Teachers’ motivation to participate in training and to implement innovations*. *Teaching and Teacher Education*, 39, 1-11.
- Guimarães, S. É. R. *Avaliação do estilo motivacional do professor: adaptação e validação de um instrumento*, (2003). Tese de Doutoramento em Educação – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.
- Guimarães, S. É. R., & Boruchovitch, E. (2004). *O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: Uma perspectiva da teoria da autodeterminação*. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(2), 143-150. <http://doi.org/10.1590/S0102-79722004000200002>
- Hill, M. & Hill, A. (2009). *Investigação por Questionário* (2ª edição). Edições Sílabo.
- Jang, H., Kim, E. J., & Reeve, J. (2012). *Longitudinal test of self-determination theory’s motivation mediation model in a naturally occurring classroom context*. *Journal of Educational Psychology*, 104, 1175–1188
- Jesus, S.N. and Lens, W. (2005) *An Integrated Model for the Study of Teacher Motivation*. *Applied Psychology: An International Review*, 54, 119-134. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1464-0597.2005.00199.x>
- Jugović, I. Marušić, I. Ivanec, T. & Vidović, V. (2012) *Motivation and personality of preservice teachers in Croatia*. *Asia Pacific J Teach Educ*. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.700044>
- Kasser, T. and Ryan, R.M. (1993) *A Dark Side of the American Dream: Correlates of Financial Success as a Central Life Aspiration*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 410-422. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.65.2.410>
- Kasser, T., & Ryan, R. M. (1996). *Further examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals*. *Personality and social psychology bulletin*, 22(3), 280-287.
- King, L.A., & Napa, C. N. (1998). *A general perception is suggested that meaning in life and happiness are essential to the folk concept of the good life, whereas money is relatively unimportant*. *Journal of personality and social psychology*. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.75.1.156>

- Knauth, D. R. & Meinerz, N. E. (2015) *Reflexões acerca da devolução dos dados na pesquisa antropológica sobre saúde* <https://doi.org/10.1590/1413-81232015209.04672015>
- Krueger, R. A. & Casey, M. A. (2009) *Focus groups: A practical guide for applied research* (4th Ed.). Sage.
- Luckesi, Carlos et al. (1986). *Fazer universidade: uma proposta metodológica*. (3ª. ed.).
- Lukas, J. F., & Santiago, K. (2004). *Evaluación educativa*. Alianza Editorial.
- Marconi, M. A. & Lakatos, E. M. (2012) *Técnicas de pesquisa*. (7ª. Ed.)
- Martin, A. J. (2004). *School motivation of boys and girls: Differences of degree, differences of kind, or both?* Australian Journal of Psychology, 56(3), 133-146. <http://doi.org/10.1080/00049530412331283363>
- Montasem, A., Harris, R. V. & Brown, S. L. (2014). *Subjective well-being in dentists: The role of intrinsic aspirations*. <http://doi.org/10.1111/cdoe.12084>
- Morais, F. e Medeiros, T. (2007). *Desenvolvimento profissional do Professor. A chave do problema?*. Universidade dos Açores.
- Nishimura, A. Z. F. C., & Oliveira, M. A.Y. (2021) *Perspetivas sobre o e-Government em Portugal: Um Estudo Qualitativo*. Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação.
- Nóvoa, A. (1997). (Org.) *Os docentes e a sua formação*. (3.ª Ed). Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2002) *Espaços de Educação, Tempos de formação*. Fundação Calouste Gulbenkian
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE). *Trends Shaping Education 2022*, 8 de janeiro de 2022. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/6ae8771a-en>
- Quivy, R., & Campenhoudt, L.V. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (3º ed.). Gradiva.
- Pacheco, J.A. (2018). *Ser professor em contextos de regulação transnacional. Para uma atitude cosmopolita docente*. In J. C. Morgado., J.Sousa., A. F. Moreira., & A. Vieira (Orgs.), *Currículo, Formação e Internacionalização: desafios contemporâneos* (pp. 52-60). CIED - Centro de Investigação em Educação. Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Ratelle, C. F., Guay, F., Vallerand, R. J., Larose, S., & Senécal, C. (2007). *Autonomous, controlled, and amotivated types of academic motivation: A person-oriented analysis*. Journal of Educational Psychology, 99(4), 734–746.
- Reeve, J., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). *Self-Determination Theory: A Dialectical Framework for Understanding Socio-Cultural Influences on Student Motivation*. In D. M. McInerney, & S. Van Etten (Eds.), *Big Theories Revisited* (pp. 31-60). Greenwich, CT: Information Age Press.
- Reeve, J., Ryan, R. M., Cheon, S. H., Matos, L., & Kaplan, H. (2022). *Supporting students' motivation: Strategies for success*. Taylor & Francis.

- Ruela, C. (1990). *Centros de Formação das Associações de Escolas. Processos de construção e natureza da oferta formativa*. Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*. *American Psychologist*, 55(1), 68-78
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). *An overview of self-determination theory: An organismic-dialectical perspective*. In E. Deci e R. Ryan (Eds.). *Handbook of Self-Determination Theory* (pp. 3-33). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.
- Ryan, R. M. (1995). *Psychological needs and the facilitation of integrative processes*. *Journal of Personality*, 63(3), 397-427.
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). *Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749–761.
- Ryan, R. M., Connell, J. P., & Deci, E. L. (1985). *A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education*. In C. Ames & R. E. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: The classroom milieu* (pp. 13-51). Academic Press.
- Santos, Sérgio Machado dos (2009). *Percursos da formação contínua de docentes: Um olhar analítico e prospetivo*. Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua
- Savickas, M. L. (2005). *The Theory and Practice of Career Construction*. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42–70).
- Sebire, S. J. Standage, M. & Vansteenkiste, M. (2008). *Development and Validation of the Goal Content for Exercise Questionnaire*. *Journal of Sport & Exercise Psychology*
- Sheldon, Ryan, Deci & Kasser, (2004). *Personality and Social Psychology Bulletin* 30(4):475-86 <https://doi.org/10.1177/0146167203261883>
- Sheldon, K. M. & Krieger, L. S. (2004) Does legal education have undermining effects on law students? Evaluating changes in motivation, values, and well-being. <https://doi.org/10.1002/bsl.582>
- Soares, Manuel Pereira. (2020). *Motivação e satisfação docente nos professores contratados em Portugal*. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, n.º especial, 2020, pp. 97-118 <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.9686>
- Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Editora Livros Horizonte.
- Timm, E. Z., Mosquera, J. J. M., & Stobäus, C. D. (2010). *O mal-estar na docência em tempos líquidos de modernidade*. *Revista Mal-estar e Subjetividade – X(3)*, 865-885.

- Timm, J. W., & Davoglio, T. R. (2019). *Necessidades Psicológicas Básicas na docência stricto sensu: estudo de caso comparado*. Revista Diálogo Educacional. <https://doi.org/10.7213/1981-416x.19.063.ao05>
- Vallerand, R. J. (1997). *Towards a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation*. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology*
- Vansteenkiste, M., Neyrinck, B., Niemiec, C. P., Soenens, B., Witte, H., & Broeck, A. (2007). *On the relations among work value orientations, psychological need satisfaction and job outcomes: A self-determination theory approach*. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 80(2), 251-277.
- Vermote, B., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., Van der Kaap-Deeder, J., & Beyers, W. (2022). *Teachers' psychological needs link social pressure with personal adjustment and motivating teaching style*. *The Journal of Experimental Education*, Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/00220973.2022.2039584>
- Vieira, L. S., & Jesus, S. N. (2007). *A felicidade nos professores como expressão de saúde*. In M. Siqueira, S. N. Jesus, & V. Oliveira (Eds.), *Psicologia da Saúde: Teoria e pesquisa* (pp. 259-285). Universidade Metodista.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação – O Processo de Construção do Conhecimento*. Edições Sílabo.
- White, R. (1959) *Motivation Reconsidered: The Concept of Competence*. *Psychological Review*, 66, 279-333. <https://doi.org/10.1037/h0040934>
- Zacharias, J., Mendes, A. R., Lettnin, C., Dohms, K. P., Mosquera, J. J. M., & Stobäus, C. D. (2011). *Saúde e Educação: do mal-estar ao bem-estar professor*. *Revista Educação por Escrito – PUCRS*, 2, 16-30.
- Zanella, L.C.H (2013). *Metodologia de Pesquisa*. (2ª ed.). reimp. – Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC
- Zhang, X., Admiral, W., & Saab, N. (2021). *Teachers' motivation to participate in continuous professional development: relationship with factors at the personal and school level*. *Journal of education for teaching*. Vol. 47, N°. 5, 714–731 <https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1942804>

8. Legislação

- Lei n.º 5/73 de 25 de Julho da Presidência da República. (1973). Diário do Governo: Série I, n.º 173/1973. <https://dre.pt/dre/detalhe/diario-republica/237-1986-91125>
<https://dre.pt/dre/detalhe/diario-republica/173-1973-73448>
- Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro da Assembleia da República. (1986). Diário da República: Série I, n.º 237/1986. <https://dre.pt/dre/detalhe/diario-republica/237-1986-91125>
- Decreto-Lei n.º 344/89 de 11 de Outubro do Ministério da Educação. (1989). Diário da República: Série I, n.º 234/1989. <https://dre.pt/dre/detalhe/diario-republica/237-1986-91125> <https://dre.pt/dre/detalhe/diario-republica/234-1989-95074>
- Decreto-Lei n.º 409/89 de 18 de Novembro do Ministério da Educação. (1989). Diário da República: Série I, n.º 266/1989. <https://dre.pt/dre/detalhe/diario-republica/266-1989-95324>
- Decreto-Lei n.º 139-A/90 de 28 de Abril do Ministério da Educação. (1990). Diário da República: 1º Suplemento, Série I, n.º 98/1990. <https://dre.pt/dre/detalhe/diario-republica/98-1990-97127>
- Decreto-Lei n.º 249/92 de 9 de Novembro do Ministério da Educação. (1992). Diário da República: 1º Suplemento, Série I-A, n.º 259/1992. <https://dre.pt/dre/detalhe/diario-republica/259-1992-99535>
- Decreto-Regulamentar n.º 29/92 de 9 de Novembro do Ministério da Educação. (1992). Diário da República: 2º Suplemento, Série I-B, n.º 259/1992. <https://dre.pt/dre/detalhe/diario-republica/259-1992-99537>
- Despacho n.º 299/ME/92 de 11 de Novembro do Ministério da Educação. (1992). Diário da República: Série II, n.º 261/1992. <https://dre.pt/dre/detalhe/diario-republica/261-1992-732154>
- Decreto-Lei n.º 105/97 de 29 de Abril do Ministério da Educação. (1997). Diário da República: Série I-A, n.º 99/1997. <https://dre.pt/dre/detalhe/diario-republica/99-1997-108198>
- Decreto-Lei n.º 1/98 de 2 de Janeiro do Ministério da Educação. (1998). Diário da República: Série I-A, n.º 1/1998. <https://dre.pt/dre/detalhe/diario-republica/1-1998-109010>
- Decreto-Lei n.º 35/2003 de 27 de Janeiro do Ministério da Educação. (2003). Diário da República: Série I-A, n.º 49/2003. <https://dre.pt/dre/analise-juridica/decreto-lei/35-2003-186123>
- Decreto-Lei n.º 121/2005 de 26 de Julho do Ministério da Educação. (2005). Diário da República: Série I-A, n.º 142/2005. <https://dre.pt/dre/detalhe/diario-republica/142-2005-123407>
- Decreto-Lei n.º 229/2005 de 29 de Dezembro do Ministério das Finanças e da Administração Pública. (2005). Diário da República: Série I-A, n.º 249/2005. <https://dre.pt/dre/detalhe/diario-republica/249-2005-124186>

- Decreto-Lei n.º 224/2006 de 13 de Novembro do Ministério da Educação. (2006). Diário da República: Série I, n.º 218/2006. <https://dre.pt/dre/detalhe/diario-republica/218-2006-125394>
- Decreto-Lei n.º 15/2007 de 19 de Janeiro do Ministério da Educação. (2007). Diário da República: Série I, n.º 14/2007. <https://dre.pt/dre/detalhe/diario-republica/14-2007-126240>
- Decreto-Lei n.º 35/2007 de 15 de Fevereiro do Ministério da Educação. (2007). Diário da República: Série I, n.º 33/2007. <https://dre.pt/dre/detalhe/diario-republica/33-2007-127027>
- Decreto-Lei n.º 270/2009 de 30 de Setembro do Ministério da Educação. (2009). Diário da República: Série I, n.º 190/2009. <https://dre.pt/dre/detalhe/diario-republica/190-2009-129502>
- Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de Fevereiro do Ministério da Educação e Ciência. (2012). Diário da República: I Série, n.º 37/2012. <https://dre.pt/dre/detalhe/diario-republica/37-2012-134752>
- Decreto-Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de Fevereiro do Ministério da Educação e Ciência. (2012). Diário da República: I Série, n.º 37/2012. <https://dre.pt/dre/detalhe/diario-republica/37-2012-134752>
- Recomendação n.º 4/2013 de 17 de maio do Ministério da Educação e Ciência – Conselho Nacional da Educação. (2013). Diário da República: II Série, n.º 95/2013 <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/diario-republica/95-2013-755478>
- Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de Fevereiro do Ministério da Educação e Ciência. (2014). Diário da República: I Série, n.º 29/2014. <https://dre.pt/dre/detalhe/diario-republica/29-2014-137418>
- Despacho n.º 5741/2015, de 29 de maio do Ministério da Educação e Ciência. (2015). Diário da República: II Série, n.º 104/2015.
- Despacho n.º 779/2019, de 18 de janeiro do Ministério da Educação e Ciência. (2019). Diário da República: II Série, n.º 13/2019. <https://dre.pt/dre/detalhe/despa-cho/779-2019-117982365>

Índice de Apêndices

Apêndice 1 - Síntese Legislativa	79
Apêndice 2 – Inquérito por questionário	80
Apêndice 3 – Estudo Piloto	83
Apêndice 4 – Pedido de colaboração aos diretores	84
Apêndice 5 – Devolução de resultados aos diretores dos CFAE	85
Apêndice 6 -Entrevista semiestruturada	88
Apêndice 7 – Autorização de utilização de escala	89
Apêndice 8 - Protocolo da Entrevista	90
Apêndice 9 – 1º Tratamento da Entrevista	107
Apêndice 10 -Pré-categorização	119
Apêndice 11 -Distribuição provisória das unidades de significação	128
Apêndice 12 – Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar	130
Apêndice 13 -Devolução de Resultados	131

Apêndice 1 - Síntese Legislativa

Ano	Documento	Assunto
1973	Lei n.º 5/73 de 25 de Julho	Aprova as bases a que deve obedecer a reforma do sistema educativo
1986	Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro	Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)
1989	DL n.º 344/89 de 11 de Outubro	Ordenamento Jurídico da Formação
1989	DL n.º 409/89 de 18 de Novembro	Aprova a estrutura da carreira do pessoal Docente da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário e estabelece as normas relativas ao seu estatuto remuneratório
1990	DL n.º 139-A/90 de 28 de Abril	Aprova o estatuto da carreira dos Educadores de Infância e dos Docentes dos Ensinos Básico e Secundário
1992	DL n.º 249/92 de 9 de Novembro	Aprova o Regime Jurídico da Formação Contínua de Docentes
1992	Dec. Reg. n.º 29/92 de 9 de Novembro	Contabilização de créditos para progressão na carreira
1992	Despacho 299/ME/92 de 11 de Novembro	Aprova o Regulamento da Medida 1.3 – FOCO, no âmbito de PRODEP I
1997	DL n.º 105/97 de 29 de Abril	Regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário
1998	DL n.º 1/98 de 2 de Janeiro	
2003	DL n.º 35/2003 de 27 de Janeiro	
2005	DL n.º 121/2005 de 26 de Julho	
2005	DL n.º 229/2005 de 29 de Dezembro	
2006	DL n.º 224/2006 de 13 de Novembro	
2007	DL n.º 15/2007 de 19 de Janeiro	
2007	DL n.º 35/2007 de 15 de Fevereiro	
2009	DL n.º 270/2009 de 30 de Setembro	
2010	DL n.º 75/2010 de 23 de Junho	
2012	DL n.º 41/2012 de 21 de fevereiro	
2012	Dec. Reg. n.º 26/2012 de 21 de Fevereiro	
2014	DL n.º 22/2014 de 11 de Fevereiro	Estabelece o regime jurídico da formação contínua de docentes e define o respetivo sistema de coordenação, administração e apoio
2015	Despacho nº 5741/2015 de 29 de maio	Fixa o processo de reconhecimento e certificação das ações de formação de curta duração a que se refere a alínea d) do n.º 1 do artigo 6.º do Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro
2019	Despacho n.º 779/2019 de 18 de Janeiro	Define as prioridades de formação contínua dos docentes, bem como a formação que se considera abrangida na dimensão científica e pedagógica

Apêndice 2 – Inquérito por questionário

Estimado(a) participante,

O presente estudo tem como objetivo a recolha de informação para a realização de um projeto de investigação no âmbito do último ano do mestrado em Gestão e Administração Escolar, da responsabilidade da aluna Isabel Martins Domingos Campos, da Universidade do Algarve, orientada pelas

Doutoras Cátia Sofia Martins e M^a Eugénia Baptista de Jesus.

Este estudo pretende explorar **“Como se processa e fomenta motivacionalmente o envolvimento dos professores na formação contínua.”** considerando a importância gradual de que a Teoria da Autodeterminação tem vindo a ter no campo da educação.

A participação neste estudo é intencional e anónima, pelo que poderá interromper se assim o entender.

Por forma a garantir o anonimato dos dados recolhidos, não será recolhida nenhuma informação pessoal relativa aos/às participantes que permita a sua identificação e destaques ser fundamental que responda a todas as questões com o máximo de sinceridade possível.

Muito obrigada pela vossa participação e disponibilidade.

A investigadora,

Questionário Sociodemográfico

* Relativamente à sua participação neste estudo:

- Aceita participar
- Não aceita participar

1 - Idade

Mova o controle deslizante ou aceite a posição inicial .



A slider control for age. The track ranges from 20 to 70. A grey circle is positioned at 20. A tooltip above the circle shows the number 20. There are blue arrows at both ends of the track.

* 2 - Sexo

- feminino
- masculino

* 3 - Habilitações académicas

- Bacharelato/Licenciatura/1º Ciclo do Ensino Superior
- Mestrado/2º Ciclo
- Doutoramento/3º Ciclo
- Outra

* Indique qual:

4 - Grupo de ensino

- Pré-escolar
- 1º ciclo
- 2º ciclo
- 3º ciclo
- Secundário

5 - Experiência profissional até 31 agosto de 2022

Only values between 1 and 45 are allowed

6 - Concelho(s) onde exerce funções

- Albufeira Faro Monchique Silves
 Alcoutim Lagoa Olhão Tavira
 Aljezur Lagos Portimão Vila do Bispo
 Castro Marim Loulé São Brás de Alportel Vila Real de Santo António

Questionário de caracterização do processo de formação contínua

1 - Número de horas de formação contínua nos últimos três anos letivos de 1 de setembro de 2019 a 31 de agosto de 2022

2 - Modalidades frequentadas

- Ação de curta duração
 Curso de formação
 Oficina de formação
 Circulo de estudos

Escala Multidimensional da Motivação para o Trabalho

(Vallerand, 1997 english version Neves & Coimbra, 2018)

Pense em que medida as seguintes se aplicam a si. O presente vocabulário é utilizado a palavra “trabalho”, significando as situações de emprego em contexto de Escolas ou Agrupamentos de Escolas.

Responda conforme se aplica à sua situação.

Considere que não há respostas certas ou erradas. Interessa que responda apenas conforme se aplica mais ou menos à sua situação.

Por favor, para responder utilize a seguinte escala: 1 - Nada; 2 - Muito pouco; 3 - Um pouco; 4 - Moderadamente; 5 - Fortemente; 6 - Muito fortemente; 7 - Completamente.

Responda em todas as questões considerando a seguinte questão:

Por que motivo se esforça ou se esforçaria no seu trabalho atual?

Escala de Avaliação das Aspirações

(Adaptação do Sebire et al., 2008; adaptação portuguesa de Martins et al., 2023)

Em seguida, encontre um conjunto de razões que podem ser importantes no seu envolvimento em diferentes modalidades de formação contínua.

Por favor, responda a cada uma das razões desenvolvidas utilizando a escala de 1 a 7 em que 1- Não é de todo importante, 4 - Moderadamente importante e 7 - Extremamente importante.

Não há respostas certas ou erradas.

Escala de Satisfação das Necessidades Psicológicas Básicas em Contexto Profissional

(Deci et al., 2001 versão portuguesa de Amaral & Franco-Borges, 2010)

As afirmações que se seguem dizem respeito a diferentes aspectos da sua contextualização na formação contínua. Considere que não há respostas certas ou erradas.

Leia atentamente cada frase e escolha a opção que melhor se ajusta à sua opinião pensando na relação dos mesmos com o que se passa na sua vida profissional relativamente à sua frequência nas diferentes modalidades de formação contínua, assinalando a resposta que considera estar mais de acordo com a sua experiência.

Utilize uma escala de 1 a 7 em que 1 - Não é em nada verdade e 7 - É totalmente verdade

Submissão

Comentários ou sugestões

Muito obrigada pela sua colaboração!
Para mais informações contacte csmartins@ualg.pt ou isamardoca@gmail.com

Apêndice 3 – Estudo Piloto

Exm^{as} Sr^{as}. Professoras

O meu nome é Isabel Campos e, para além de colega, sou estudante do mestrado em Gestão e Administração Escolar na Universidade do Algarve. No âmbito da minha investigação, e sob a orientação das Professoras Doutoras Cátia Sofia Martins e M^a Eugénia de Jesus Baptista, estamos a desenvolver um estudo sobre o processo motivacional de envolvimento dos professores na formação contínua.

Conforme email enviado anteriormente pela Professora Doutora M^a Eugénia de Jesus Baptista, gostaríamos de solicitar a vossa preciosa colaboração no estudo piloto, respondendo ao questionário disponível em <https://ec.europa.eu/eusurvey/runner/Motivaeforma> e elaborando um comentário final, caso considerem necessário.

Agradecemos a vossa disponibilidade e colaboração.

A Investigadora

As Orientadoras

Faro, 9 de janeiro de 2023.

Apêndice 4 – Pedido de colaboração aos diretores



Exmo. Sr.(a) Diretor(a) do Centro de Formação

O meu nome é Isabel Campos e, para além de colega sou estudante do mestrado em Gestão e Administração Escolar na Universidade do Algarve. No âmbito da minha investigação, e sob orientação das Professoras Doutoras Cátia Sofia Martins e M^a Eugénia de Jesus Baptista, estamos a desenvolver um estudo sobre o processo de desenvolvimento dos professores na formação contínua.

Os objetivos gerais deste estudo são “Analisar o processo motivacional subjacente ao envolvimento dos professores na formação contínua” e “Refletir sobre o processo motivacional e de envolvimento dos professores na formação contínua, na oferta e funcionamento dos Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE’s) do Algarve.”

Conforme exposto anteriormente pela Presidente do CFAE de Faro, gostaríamos de agradecer a vossa preciosa colaboração no envio do email a todos os diretores dos agrupamentos afetos ao vosso CFAE, no sentido a solicitar a todos os docentes, em funções no agrupamento, a resposta ao questionário disponível em <https://ec.europa.eu/eusurvey/runner/Motivaeforma>

Comprometo-me desde já a aplicar os questionários e a salvaguardar a confidencialidade dos dados recolhidos, que apenas serão utilizados para fins de investigação, bem como me disponibilizo para o esclarecimento de dúvidas ou questões que considere necessários.

Agradecemos a vossa disponibilidade e colaboração.

A Investigadora

As Orientadoras

Faro, 28 de fevereiro de 2023.

Apêndice 5 – Devolução de resultados aos diretores dos CFAE

Caracterização do Processo de Formação Contínua

Horas totais nos últimos 3 anos letivos (incluindo o presente):
M=12,32; DP=10,99; n=69; n=69

Prioridades na frequência

	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª
Mudança de escola	57	64	51	37	21	19
Partilha de experiências	36	124	95	10	7	0
Grupo de formandos	0	1	67	148	87	4
Formador	14	14	63	146	13	0
Interesse pelo tema	14	6	11	11	16	6
Outra	0	0	1	1	2	239

Prioridades na frequência - Outra

- Atualização de competências e de conhecimentos
- Valorizar a formação como crescimento pessoal para além do profissional
- Melhoria das práticas pedagógicas
- Maior conhecimento sobre algumas das problemáticas que afetam/interferem no meu trabalho
- Ser importante a formação ao longo da carreira
- Aprender coisas novas e novas formas de o fazer
- Qualidade do aprendizado
- Necessidade de aquisição de maiores conhecimentos na componente pedagógica

19

*

20

*

21

*

Comparação entre sexos

Comparação entre sexos relativamente às aspirações profissionais

Situações	Feminino (n=64)		Masculino (n=52)		F	p	d
	M	DP	M	DP			
Afilição	4,76	1,02	2,74	1,02	4,76	0,01	1,98
Integridade Profissional	3,62	1,02	2,91	1,02	0,24	0,62	0,24
Realização Profissional	3,16	1,02	3,16	1,02	0,00	0,99	0,00
Desenvolvimento de Competências	4,12	1,02	3,29	1,02	0,24	0,62	0,24

Comparação entre sexos relativamente ao estilo regulatório motivacional

Situações	Feminino (n=64)		Masculino (n=52)		F	p	d
	M	DP	M	DP			
Motivação Intrínseca	4,76	1,02	4,54	1,02	0,76	0,38	0,17
Motivação Identificada	4,76	1,02	4,54	1,02	0,24	0,62	0,24
Motivação Regulatória	4,12	1,02	4,12	1,02	0,00	0,99	0,00
Motivação Externa	4,12	1,02	3,29	1,02	0,24	0,62	0,24

22

*

23

*

24

*

Comparação entre sexos relativamente à satisfação das necessidades psicológicas básicas

Situações	Feminino (n=64)		Masculino (n=52)		F	p	d
	M	DP	M	DP			
Competência	4,76	1,02	4,54	1,02	0,76	0,38	0,17
Afilição	4,76	1,02	4,12	1,02	0,24	0,62	0,24
Realização	4,76	1,02	4,12	1,02	0,24	0,62	0,24

Comparação entre níveis de habilitação académica

Análise dos estilos regulatórios motivacionais consoante níveis de habilitação académica

Situações	1º Ciclo Licenciatura (n=64)		2º Ciclo Licenciatura (n=64)		F	p	d
	M	DP	M	DP			
Motivação Intrínseca	4,76	1,02	4,76	1,02	0,00	0,99	0,00
Motivação Identificada	4,76	1,02	4,76	1,02	0,00	0,99	0,00
Motivação Regulatória	4,76	1,02	4,76	1,02	0,00	0,99	0,00
Motivação Externa	4,76	1,02	4,76	1,02	0,00	0,99	0,00

25

*

26

*

27

*

Análise das necessidades psicológicas básicas consoante níveis de habilitação académica

Situações	1º Ciclo Licenciatura (n=64)		2º Ciclo Licenciatura (n=64)		F	p	d
	M	DP	M	DP			
Competência	4,76	1,02	4,76	1,02	0,00	0,99	0,00
Afilição	4,76	1,02	4,76	1,02	0,00	0,99	0,00
Realização	4,76	1,02	4,76	1,02	0,00	0,99	0,00

Análise das aspirações profissionais consoante níveis de habilitação académica

Situações	1º Ciclo Licenciatura (n=64)		2º Ciclo Licenciatura (n=64)		F	p	d
	M	DP	M	DP			
Afilição	4,76	1,02	4,76	1,02	0,00	0,99	0,00
Integridade Profissional	3,44	1,02	3,44	1,02	0,00	0,99	0,00
Realização Profissional	3,44	1,02	3,44	1,02	0,00	0,99	0,00
Desenvolvimento de Competências	4,12	1,02	4,12	1,02	0,00	0,99	0,00

Distribuição das Horas de Formação consoante as Habilitações Literárias e o Grupo de Ensino

Nível	Habilitações Literárias	nº Círculos	<=75 Horas	76-150 Horas	> 150 Horas	n
Primário	1º Ciclo	21	2 (9,5%)	10 (47,6%)	9 (42,9%)	40
	2º Ciclo	10	0 (0%)	4 (40%)	6 (60%)	10
2º Ciclo	1º Ciclo	17	1 (5,9%)	10 (58,8%)	6 (35,3%)	33
	2º Ciclo	13	1 (7,7%)	6 (46,2%)	6 (46,2%)	13
Ensino Secundário	1º Ciclo	18	1 (5,6%)	10 (55,6%)	7 (38,9%)	35
	2º Ciclo	10	1 (10%)	5 (50%)	4 (40%)	10

28

*

29

*

30

*

Comparação entre grupos de formação

Análise dos estilos regulatórios motivacionais consoante níveis de formação contínua

Regulações	1º Grupo		2º Grupo		F	p	d
	M	DP	M	DP			
Intrínseca	4,76	1,02	4,76	1,02	0,00	0,99	0,00
Identificada	4,76	1,02	4,76	1,02	0,00	0,99	0,00
Regulatória	4,76	1,02	4,76	1,02	0,00	0,99	0,00
Externa	4,76	1,02	4,76	1,02	0,00	0,99	0,00

Regulação Intrínseca e Grupos de Horas de Formação

31

*

32

*

33

*

Regulação Identificada e Grupos de Horas de Formação

Amotivação e Grupos de Horas de Formação

Análise das necessidades psicológicas básicas consoante níveis de formação contínua

Necessidades	1º Grupo		2º Grupo		F	p	d
	M	DP	M	DP			
Competência	4,76	1,02	4,76	1,02	0,00	0,99	0,00
Afilição	4,76	1,02	4,76	1,02	0,00	0,99	0,00
Realização	4,76	1,02	4,76	1,02	0,00	0,99	0,00

34

*

35

*

36

*

Satisfação de Necessidade de Competência e Grupos de Horas de Formação

Satisfação de Necessidade de Competência e Grupos de Horas de Formação

Análise das Aspirações profissionais consoante níveis de formação contínua

Aspiração	100 horas			20-40 horas			+ 40 horas			F	p	η²
	M	DP	DP	M	DP	DP	M	DP	DP			
Atividade	4,76	1,20	4,01	4,47	1,14	4,14	4,24	1,21	4,14	0,24	0,74	0,14
Autonomia	4,47	1,14	4,01	4,47	1,14	4,47	4,47	1,14	4,47	0,24	0,74	0,14
Autodesenvolvimento	4,47	1,14	4,01	4,47	1,14	4,47	4,47	1,14	4,47	0,24	0,74	0,14
Autorealização	4,47	1,14	4,01	4,47	1,14	4,47	4,47	1,14	4,47	0,24	0,74	0,14

Aspiração Profissional de Desenvolvimento de Competências e Grupos de Horas de Formação

Correlações

Sumário dos Resultados

- Os participantes com maior número de horas de formação são os que apresentam um nível de Atividade mais baixo.
- Quem tem maior número de horas de formação e habilitação superior à licenciatura tem maior orientação interna (Regulação Identificada).
- Quanto maior o número de horas de formação maior internalização na formação.
- Os participantes com mais horas de formação tendem a pontuar mais na afiliação.
- O grupo que tem imagem profissional mais elevada tem um número de horas de formação e habilitação académica mais baixas.
- Os participantes que apresentam maior número de horas de formação e são detentores de licenciatura, são os que atribuem maior importância ao desenvolvimento de competências e à autonomia.

Grupo Focal

Os resultados apresentados foram ao encontro das vossas perceções e expetativas?

De acordo com o apresentado, qual a importância destes resultados para os CFAE?

Com estes resultados, consideram que poderiam alterar o funcionamento e a oferta formativa?
Em quê?

OBRIGADA

"A força não provém da capacidade física. Provém de uma vontade indomável". Mahatma Gandhi

Docente:
Natal Martins Domingos Campos
natalm20@gmail.com

Orientadora:
Professora Doutora Célia Sofia Martins
csm@uevora.pt

Co-orientadora:
Professora Doutora Maria Eugénia Jesus
genj@uevora.pt

Apêndice 6 -Entrevista semiestruturada

Entrevista semiestruturada

Grupo focal: Diretores dos CFAE do Algarve

Blocos	Objetivos	Tópicos para questões	Observações	Tempo
I - Contextualização da entrevista - Motivação do (as) entrevistados(as)	- Legitimar a entrevista. - Motivar os(as) entrevistados(as).	- Recordar o tema da investigação aos entrevistados e os objetivos da entrevista. - Apresentar os resultados da investigação. - Garantir a confidencialidade da informação. - Solicitar permissão oral para gravação on-line.	- Responder com clareza às perguntas dos (as) entrevistados(as).	17'
II, III e IV - Resultados apresentados	- Conhecer como se posicionam os Diretores dos CFAE do Algarve face aos resultados apresentados.	- Perceções e expetativas face ao esperado.	- Procurar que os participantes no <i>focus grupo</i> problematizem, analisem e infiram perceções e expetativas face ao apresentado.	10'
	- Conhecer a importância dos resultados apresentados, para os Diretores dos CFAE do Algarve.	- Importância dos resultados		18'
	- Conhecer a possível alteração do funcionamento e oferta formativa dos CFAE do Algarve, face aos resultados apresentados.	- Alteração do funcionamento e da oferta formativa dos CFAE do Algarve.	- Procurar que os participantes no <i>focus grupo</i> infiram/opinem sobre a possível alteração no funcionamento e oferta formativa	17'

Apêndice 7 – Autorização de utilização de escala

19/03/23, 11:08

Gmail - Fwd: Escala Multidimensional de Motivação no Trabalho



Premir **Esc** para sair do modo de ecrã inteiro

isabel campos <isamardoca@gmail.com>

Fwd: Escala Multidimensional de Motivação no Trabalho

1 mensagem

Cátia Sofia Martins <csmartins@ualg.pt>
Para: "isamardoca@gmail.com" <isamardoca@gmail.com>

8 de março de 2023 às 17:20

Enviado a partir do Outlook para iOS

De: Isabel campos <isamardoca@gmail.com>
Enviado: sábado, setembro 17, 2022 10:49 PM
Para: Maria Eugénia Baptista de Jesus <genaruijesus87@gmail.com>; Cátia Sofia Martins <csmartins@ualg.pt>
Assunto: Fwd: Escala Multidimensional de Motivação no Trabalho

----- Forwarded message -----

De: Lurdes Neves <mjuneves@gmail.com>
Date: sábado, 17/09/2022, 19:27
Subject: Re: Escala Multidimensional de Motivação no Trabalho
To: isabel campos <isamardoca@gmail.com>
Cc: Maria de Lurdes Gomes Neves <pdpsi11006@fpce.up.pt>

Boa tarde,

Antes de mais muito obrigada por darem a conhecer a realização do estudo. Se puderem partilhar os resultados posteriormente seria muito positivo. Quanto à escala sim poderão aplicar e têm disponível os itens no artigo de validação da mesma em contexto educativo. A base das qualidades psicométricas é a mesma do que em anteriores estudos de validação da escala em outros países.

Muito sucesso na realização do estudo e bom trabalho

A sexta, 16/09/2022, 20:12, Isabel campos <isamardoca@gmail.com> escreveu:

Exmos Dr^o Lurdes Neves e Dr. Joaquim Coimbra,
Sou a Isabel Campos, estudante do Mestrado de Gestão e Administração Escolar, na Universidade do Algarve, sob a orientação da Dr^a Cátia Martins, Prof^a na Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade do Algarve.
Encontro-me neste momento a desenvolver a minha tese de mestrado, com o título: "Como se processa e fomenta motivacionalmente o envolvimento dos professores na formação contínua?", tendo como base a importância da Teoria da Autodeterminação.
Neste sentido, considerámos usar a Escala Multidimensional de Motivação no Trabalho e gostaríamos de solicitar autorização e acesso para a referida escala.

Grata pela atenção dispensada.
Os melhores cumprimentos,

—
Prof^a Isabel Campos

<https://mail.google.com/mail/u/0/?ik=c928242fa0&view=pt&search=all&permthid=thread-f:1759820942348684005%7Cmsg-f:1759820942348684005&simpl=msg-f:1759820942348684005&mb=1>

1/

Apêndice 8 - Protocolo da Entrevista

Protocolo da Entrevista – Grupo Focal

Esta entrevista é realizada no âmbito do Curso de Mestrado em Gestão e Administração Escolar da Universidade do Algarve e tem com objetivo identificar e analisar as características individuais, de formação contínua e motivacionais (i.e., autodeterminação, necessidades psicológicas básicas e aspirações) dos docentes a exercer no ensino público da região do Algarve, refletindo-se sobre:

- Os resultados apresentados foram ao encontro das perceções e expetativas?
- A importância destes resultados para os CFAE?
- Com estes resultados, consideram que poderiam alterar o funcionamento e a oferta formativa? Em quê?

Os dados obtidos serão confidenciais e anónimos. A resposta às questões colocadas será voluntária. Para assegurar o rigor da análise dos dados recolhidos é desejável proceder à gravação áudio, pelo que se solicita oralmente a autorização ou não da mesma. A gravação poderá ser interrompida em qualquer momento, se assim o desejarem.

Apresentação de powerpoint onde foram especificados os objetivos da investigação, contextualização da Teoria da Autodeterminação (teoria de sustentação do tema), o tipo de estudo, a metodologia, os instrumentos, o número de participantes e os resultados da investigação.

O1 - Não sei se querem que exploremos aqui algum resultado específico?

CFAE2 - Eu tenho apenas alguma dificuldade em encontrar através desta tabela, em entender os valores dos números que são os títulos das colunas.

O1 - OK CFAE2 - Não tem problema. Aqui deste lado, todas estas...

CFAE2 – Ah! OK. É o mesmo, estamos a falar do mesmo número.

O1 - Então seja ele vai relacionar as variáveis com elas, pronto. E aqui pusemos logo a negrito aquilo que são valores assim mais importantes. Por exemplo, podemos explorar aqui na primeira coluna, diz respeito à idade e nós vemos, por exemplo, é normal que os professores com mais idade são aqueles que apresentem mais anos de experiência. Mas, por exemplo, também são os professores com mais idade, aqueles que, por exemplo, ao nível das aspirações, no que diz respeito à dimensão, reconhecimento profissional, aqueles que têm valores mais baixos, ou seja, isto não é um fator tão importante. E ainda dentro da idade, encontramos correlações negativas, ou seja, são professores que mostram algum desgaste. Porque ao nível daquilo que são as formas mais intrínsecas ou mais internas

motivacionais apresentam valores mais negativos, ou seja, quanto maior a idade, mais baixo o valor ao nível motivacional, pronto que eu acho que é um indicador interessante.

CFAE1- É normal.

O1 -É normal. Está a dizer o CFAE1. Mas ao nível do sexo pronto, verifica-se aqui diferenças ao nível do desenvolvimento de competências, mas já tinham sido identificados anteriormente, quando estávamos a fazer a comparação entre valores médios, sendo que a, portanto, um são feminino, 2 masculino. Por isso, se são as mulheres as que apresentam valores mais baixos, portanto, quanto mais baixo o sexo, mais alto o valor, por isso, valores mais elevados em termos de desenvolvimento de competências. Aa mais baixos que a motivação e também mais baixos na regulação externa. Mas pronto, quem conhece também a literatura sabe que as mulheres normalmente tendem a pontuar muito mais alto nas dimensões. Mas pronto é um indicador que aqui fica.

CFAE2 - Porquê? Porque é que alguns valores aparecem em negrito e outros não? Estou a verificar, por exemplo, na dimensão da imagem do professor comparado com as aspirações da afiliação. Temos, temos aqui 0,46 com uma correlação alta porque apresentam dois asteriscos, mas não aparecem. Alguma razão especial?

O1 – Há, há. Passo a explicar. É que normalmente estamos a falar aqui de 3 instrumentos como foram apresentados inicialmente, por isso, ao nível das aspirações, é normal que as dimensões que se correlacionem elevadamente dentro do instrumento. Por isso é que estas, é de propósito que estas correlações elevadas não estão assinaladas, porque não são importantes porque dizem, respeito à relação dentro do instrumento. Oque é importante, são as relações, neste caso, as aspirações com as necessidades psicológicas básicas e com o estilo regulatório, portanto, é entre instrumentos que nos importa ver. E por isso podemos ver, por exemplo, aqui na questão das aspirações o que que estamos a falar aqui desde a alínea cinco até à alínea 8, OK? E o que nós verificamos é que, por exemplo, de facto, estamos a encontrar que as pessoas que estão mais orientadas, que têm aspirações mais orientadas para objetivos intrínsecos são aqueles que depois também se correlacionam mais com as necessidades psicológicas básicas, não é? Portanto, de facto, a, por um lado, do ponto de vista enquanto investigador, isto é importante porque mostra que a teoria está está-se a confirmar, mas simultaneamente, do ponto de vista prático também tem interesse, que estas oportunidades que os professores têm depois na prática para se satisfazerem ao nível destes domínios são importantes também na forma como se vê e na forma como, inclusive, depois tomam as suas decisões ao nível dos seus projetos profissionais e, neste caso, as questões da formação contínua. Depois..., mas posso continuar a explorar se vocês quiserem, se tiverem interesse.

CFAE2 - Eu, eu creio que não, que eu creio que mais importante talvez é passarmos a algumas evidências mais descritivas. Evidências que estes números nos revelam, mas de uma forma mais descritiva. Em vez de estarmos a olhar para esta tabela, provavelmente terão alguns... exatamente, é isso mesmo.

O1 – Ah o CFAE2... não isso cheira-me que havia aqui já um conhecimento prévio.

CFAE2 – Não... mas à partida acho que quem, quem, quem já fez, quem já fez tese de mestrado, doutoramentos, quem teve, quem já quem já olhou para uma série de

investigações científicas, apercebe-se, sabe o que é que vem...a sequência, que é a sequência habitual. Não é nada de novo.

O1 - Pronto, então, nesse sentido...

E1 - Ora os docentes, os participantes com maior número de horas de formação de formação, são os que apresentam o nível da motivação mais baixos; ah quem tem o maior número de horas de formação e habilitação superior à licenciatura tem uma maior orientação interna; portanto, uma regulação identificada; quanto maior o número de horas de formação, maior internalização na formação; os participantes com mais horas de formação tende a pontuar mais na afiliação; o grupo que tem imagem profissional mais elevada, tem um número de horas de formação e habilitações académicas mais baixas; os participantes que apresentam maior número de horas de formação e são detentores de licenciatura são os que atribuem maior importância ao desenvolvimento de competências e autonomia. Passamos então agora ao grupo focal.

O1 - Mas se houver algumas questões...

E1 - Sim, com certeza.

CFAE2 - Não, eu gostaria, de peço desculpa, em relação ao quadro anterior, a penúltima expressão, o grupo que tem imagem profissional mais elevada, tem o número de horas de formação e habilitações académicas mais baixas. Fizeram alguma reflexão em relação a esta questão?

O1 – No fundo, isto agora é um bocadinho mais exploratória, não é? Portanto, seria interessante também questionar algumas situações. Alguns professores relativamente a estes resultados, não é? Fazer aqui uma devolução. O que acontece é que, de facto, se calhar o que nós podemos, o estudo em termos das aspirações, está a indicar, é que existem aqui professores, como era esperado, têm uma... que tem aqui uma orientação maior para questões de reconhecimento e de por parte dos seus pares e por parte das escolas e, portanto, estão muito preocupados e parecem também estão muito centrados em que haja este reconhecimento e que isto acontece, principalmente naqueles que ao nível académico e ao nível de formação, se calhar sentem que têm aqui menos segurança e menos investimento, não é? Enquanto os outros, neste sentido, já fizeram um percurso mais consolidado acabam também por se sentir mais competente. E estas questões de reconhecimento, não é que não tenham importância e aparecem ao nível das prioridades, mas não é o mais importante. Não é? Agora seria interessante, por exemplo, também cruzar isto com a questão das idades e ver se, por exemplo, será que isso também não acontece quando estamos perante classes profissionais, estamos com profissionais mais jovens, não é? Em termos da carreira.

CFAE2 - Eu não me quero antecipar, acho que todos nós... há reflexões que vamos fazer ali no grupo focal, mas todos as situações, que me parecem lógicas, esta foi aquela que me que me despertou, me alertou porque a ideia de um grupo de professores que tem uma imagem profissional mais elevada, ter horas de formação e habilitações académicas mais baixas, fez-me uma...Não era expectável. Eu não esperava, esperava o contrário, eu diria. É por isso que eu estou a colocar a questão mais nada.

CFAE5 - Eu também... peço desculpa, posso intervir? Antes de mais obrigada pela oportunidade de participar. Também foi o item que digamos que me surpreendeu. Estou com curiosidade, também em saber que questões foram, em termos genéricos, não é preciso esmiuçar muito, o conceito de imagem profissional, o que é que perguntaram às pessoas, no sentido de construir este conceito de imagem profissional aqui na vossa investigação. Assim, em termos genéricos, pronto. O que é que é isto da imagem profissional? Como é que se constrói? Não é? Como é que as pessoas chegam lá?

O1 - Sim, eu acho que as vossas questões são extremamente pertinentes. Muito obrigada. A única situação que ele alerta e isso também pode ter a ver com a questão da definição da imagem profissional. Também esta como, como foi dito no início, quando estávamos a falar da metodologia, isto tem a ver com um instrumento que foi adaptado, por isso também estamos um bocadinho dependentes daquilo que são as questões e a sua adaptação. Mas eu vou mostrar. Vou fazer aqui uma interrupção e vamos mostrar o questionário para que vocês possam ver as questões que foram colocadas e se calhar aqui também ajustam um bocadinho a interpretação desta dimensão.

CFAE2 - Não estamos aqui a fazer o papel de júri...

CFAE5 - É mesmo curiosidade.

O1 - Contrário, pelo contrário, eu acho que até é bastante positivo refletirmos em conjunto e por isso vou mostrar-vos o questionário, porque nada melhor do que vermos as questões em direto só um segundo.

CFAE1 - Eu acho que é bom o colocar de questões, não é? Porque clarifica também a...

O1 - Mas não tens aqui as questões, tens?

CFAE5 - Ora, também não, não querendo interromper o fluxo da vossa apresentação, obviamente porque há coisas p'ra o grupo focal mais específicas. Que é o que interessa? Não querendo pronto, vejam lá se isso demora tempo, não há problema, era só mesmo a curiosidade. Assim, muito genericamente, o que é que terá sido perguntado às pessoas, não é? Para construir essa... o conceito da imagem, não é? Ou para chegar lá para chegar lá, não é? O1 - Sim, este este instrumento foi...e não é fácil, porque as aspirações, como vocês sabem, até melhor do que nós, é um construto que tem vindo sempre há muitos anos, já é velhinho ao nível da classe docente e da e da parte mais profissional, mas... e a ter instrumentos para avaliar este domínio não é fácil, mesmo ao nível de outro, mesmo noutros contextos com outros públicos, não é um construto, muito propriamente muito fácil. Se normalmente os questionários são longos e estamos a falar de objetivos de vida, por isso também a fazer aqui uma adaptação à classe docente foi um desafio, foi um desafio, mas... Pronto, vocês têm aqui: melhorar a minha imagem profissional, melhorar o meu estatuto profissional, Tornar-me um profissional mais valorizado e reconhecido, alterar a minha imagem profissional, portanto, estas foram as questões em redor desta dimensão.

CFAE2 - Então, faz sentido que lhes faça alguma confusão, não é?

CFAE5 - Então faz sentido faz sentido.

CFAE2 – Porque se as pessoas têm a aspiração de melhorar a sua imagem profissional, porque é que não frequenta mais ações de formação e porque é que isso está associado a níveis de académicos mais baixos? Se a pessoa tem essa, se sente essa necessidade, se identifica essa necessidade porque é que não? A pergunta fica no ar é um bocadinho por aí.

CFAE5 - Sim, assim de uma forma lógica, mas isso estas lógicas não são assim tão certas como nós sabemos, não é? São situações muito complexas, mais a mais quando estamos a falar...

CFAE2 – Mas levantam questões e são muito interessantes para nos enquanto diretores de CFAE.

CFAE5 – Claro...

CFAE2 - Porque é que não frequentam mais ações? Podemos tentar mudar alguma coisa aqui, não é? Portanto, isto é, é importante...

CFAE5 - Sem dúvida, CFAE2.

O1 - Já agora aproveito que isto está aberto querem ver algo mais que tenha sido questionado que temos a documento aberto?

CFAE2 - Eu peço desculpa, tenho que sair 2 minutos, volto já.

CFAE5 – Penso que não, penso que é melhor avançarem com o que tinham pensado para o focus grupo para não perderem tempo, não é?

O1 – Só temos a agradecer as vossas questões que são pertinentes e para nós também nos põem a refletir em torno dos resultados

CFAE5 - Agora faz mais sentido a conclusão a partir da das perguntas que foram feitas relativas à imagem profissional. Que é sempre numa perspetiva do melhoramento, uma aspiração de reconhecimento. Então aí é fácil ver que são, pronto, possivelmente até poderão ser professores mais novos, não é? Aí tinham que relacionar com as idades. Ah, mas o CFAE2 tem razão no que diz, realmente deveria haver depois uma motivação mais forte para a frequência de um aperfeiçoamento profissional ou da das ações de formação.

O1 - Exatamente, mas por isso é que a vossa conceção da imagem profissional que estavam a falar está mais enquadrada ao nível do desenvolvimento, não é? Do que ao nível da imagem, e aqui a imagem os autores quiseram mesmo fazer uma marcação mais extrínseca. De facto e por isso, de reconhecimento externo relativamente ao seu estatuto e ao seu papel enquanto profissional. Vamos só se calhar aguardar uns segundos, mas, por exemplo, se tiverem mais questões sintam-se à vontade para colocar. O Professor CFAE3 já regressou.

CFAE3 - Desculpem lá, tive de sair por uma chamada, mas voltei agora.

O1 - Não faz mal. À espera do CFAE2.

CFAE1 – Não faz mal, ele já entra pronto.

E1 - Então a primeira pergunta que nós para podermos conversar mais um bocadinho é: Os resultados apresentados foram ao encontro das vossas perceções e expectativas.

CFAE5 - Em termos gerais, sim, não é? Tirando este... esta conclusão a penúltima no quadro anterior, que suscitou, portanto, mais dúvidas, pronto, digamos, que se fôssemos falar de percepções e expectativas a nossa percepção, é que pensaríamos que havia uma imagem profissional mais vincada em pessoas já com algum desenvolvimento na carreira e com... mas aí lá está, depende do conceito, e a imagem que está na imagem profissional foi explorado. Mas em termos gerais, penso que bate certo com... Pelo menos no meu caso, com as percepções genéricas, ou seja, acerca do acesso à formação, é porque as pessoas vão para a formação, etc. Aaa... vocês não colocaram a modalidade de projeto, não foi equacionada, não? Não, não ou era inexistente ou as pessoas não a...

CFAE1 e E1 - Não, não a pusemos.

CFAE5 - Não colocaram puseram só círculo de estudos, oficina, oK? Depois as acds e os cursos, OK?

CFAE1 - O CFAE3 estava sem micron.

E1 - Sim, quer dizer-nos algo?

CFAE3 - Não, acho que o pessoal mais velho jáá... que anda um pouco desiludido com tudo isto, já já estudou tanto, já trabalhou tanto. Já ficou com tanta formação, mas às tantas sente-se continuamente perdido no meio perdido neste oceano de trabalho.

CFAE5 - Mas há uma coisa que se confirma, pelo menos aqui no centro de formação de Lagos. É aqui uma zona limítrofe, não há muitos recursos não, não temos uma universidade próxima, temos muito poucos formadores, as habilitações pós-graduadas também estão em menor número... nós aqui, reconheci aqui realmente uma percepção com qual pronto é é, digamos que a confirmação de uma percepção nossa, que é, as pessoas fazem muita formação e normalmente sem ter estudado vemos que há muitas pessoas que repetem as formações e são as pessoas que normalmente até estão muito sobrecarregadas de trabalho, são... que pertencem aos quadros das lideranças intermédias... que estão sempre a ser solicitadas para tudo e mais alguma coisa e ainda têm um laivo de esperança para se envolverem em mais projetos quando são projetos solicitados pelo centro de formação, que às vezes não é só formação é participarem ativamente como oradores em seminários, partilharem as suas experiências onde realmente eu confirmo, em termos de da percepção sobre a questão das pessoas fazerem mais horas são as que estão a... num desenvolvimento da carreira mais mais elevado, confirma-se. Tal como nos quadros que em que vocês apresentam as motivações para a formação em que é o interesse pelo tema e em que a questão das horas de formação aparece secundarizada, isso que é um mito que os professores...eu acho que é um mito que as pessoas só vão à formação por causa dos créditos quando tivemos na verdade muitos anos com as carreiras congeladas, havia menos oferta de formação, mas as pessoas iam à mesma e que participavam ativamente nas formações. Mas talvez aqui o... e não posso afirmar que isto seja uma coisa generalizada, mas o facto de haver poucos recursos aqui no sítio mais perto onde a Terra acaba e o mar começa faça com que as pessoas vejam também o centro de formação como um centro de recursos para seu desenvolvimento, porque o afastamento faz com que se confirmem aqui alguns dos vossos resultados.

O1 - Sim, eu acho que também entre estas questões que vocês estão a apontar são muito importantes. Não é que, de facto estamos a ver aqui até que ponto no futuro, até

gostávamos de fazer aqui uma análise de perfil, porque eu acho que também pode ser interessante ver estes perfis que aqui encontramos e se calhar, as questões geográficas, vão surgir associadas a estes perfis. Tem a ver com estas pessoas que fazem mais horas de formação ou como é que elas...que características é que têm, porque nós aqui também estamos a ver a relação entre as dimensões e as características de forma um bocadinho isolada não é? Pronto no todo de facto também não tivemos isso o máximo que fizemos foi associar, por exemplo, as questões de género, as questões da...das habilitações académicas ou as questões das horas de formação, mas numa numa análise mais generalizada, portanto, preditores ou coisas, como assim não fizemos. Porque isso, também provavelmente vai ao encontro daquela vossa prestação relativamente aos, portanto, aos vossos docentes.

CFAE2 - Eu, eu a única que para mim não fez sentido foi aquela e por isso questioneei, porque, de resto, vai realmente ao encontro da das minhas perceções e expectativas exatamente por isso e ainda antecipou nesta questão, respondendo positivamente a todos as outras e estranhando aquela evidência que vocês viram através daquela correlação.

CFAE1 - Isto é tão, tão importante, isto que o CFAE2 está a dizer e que a CFAE5 e também que o CFAE3 disse, que eu acho que depois na redação que vamos produzir, que a Isabel vai produzir em termos de sede de mestrado, estas questões que foram aqui levantadas podem ser também um despertar por outras questões e por outros estudos, nomeadamente o que nós temos falado que é, a maior ou menor influência dos contextos e dos ambientes, não é? Isto que a CFAE5 disse pode ser a base para outros. Tudo isso não é?

CFAE5 - Posso vos dar uma achega que é uma situação que digamos que é uma situação problema que nós vivemos nas zonas limítrofes, é pena que a Celeste não possa estar, mas possivelmente ela também sente o mesmo quando fala da comunidade educativa de Alcoutim, por exemplo, que é o facto de termos uma fortíssima mobilidade de docentes. Principalmente no Concelho de Vila do Bispo, que são os mais afastados de todos, não é? E de Aljezur. Eu tenho, eu tenho professores que para virem a formação tem que fazer 50 km até Lagos e outros 50 km de volta. Acontece que não consigo descentralizar a formação, porque não posso fazer uma formação com uma turma com um professor ou 2, portanto, temos situações deste tipo. A mobilidade leva a que o corpo docente mude muito nessa nesses 2 agrupamentos são escolas pequenas, têm para aí 30 e tal professores 40, à volta disso, à volta de 40 professores, cada um dos agrupamentos e mais de metade desaparece ano após ano. O que eu pensei agora, isto é apenas uma reflexão. Desculpem um comentário, seria interessante verificar se haveria eventualmente alguma correlação na necessidade do reconhecimento nesses professores que são mais novos normalmente, e que têm também menos habilitações, porque não, não estão nos quadros, não conseguem ainda lugar nos quadros e andam a circular por várias escolas e um ano podem estar numa de 400 km de distância. Pronto poderia até ser interessante correlacionar isso se com a noção do conceito da imagem profissional, porque uma coisa é estar no quadro, está estável, estarmos a todos na mesma Comunidade, bebermos das potencialidades de desenvolvimento da Comunidade, termos as nossas famílias, ou seja essa estabilidade...talvez já não seja tão importante as questões de reconhecimento ou de uma imagem projetada, porque já há reconhecimento, então não há tanta necessidade. Agora quem anda...

CFAE1 – Oh CFAE5 e tu também não achas que poderia relacionar-se com as questões da afiliação?

CFAE5 -Sim, também.

CFAE1 - Porque também quem vai trabalhar para Odexice, um professor que vem de Moimenta da Beira e que vem trabalhar para Alcoutim, naturalmente, o contexto e o conhecimento local e a adaptação e tudo e o conhecimento de outros colegas e a participação em grupos é diferente, não é?

CFAE5 - É muito diferente, mais difícil. Há professores que nunca se chegam a integrar, nem na cultura de escola, nem numa perspectiva de desenvolvimento profissional docente, através do trabalho colaborativo, com uma tradição de trabalho de grupo na própria escola, nunca chegam a exercer cargos de influência, ou seja, é natural que haja aspiração de maior reconhecimento. Nunca chegam a ter cargos que realmente que liderem, que tenham experiências de liderança ou.... Estou a ver que poderia, poderia ser importante correlacionar. O1 - Sim, eu acho que as vossas, essas vossas reflexões para nós são muito importantes, porque também são pistas relativamente à própria exploração dos resultados daí também os estarmos a partilhar convosco para pensarmos em conjunto, porque uma coisa é uma análise um bocadinho mais de classe abstrata, não é? Portanto, mais centrada naquilo que é, são as suas potencialidades estatísticas e um pouco orientada porque é objetivo de investigação e outra coisa tem a ver com esta análise mais fina, não é? Mais... mais contextualizada que vocês agora também nos estão a proporcionar, por isso muito obrigado.

CFAE2 - E o facto das investigações levantaram questões essa também uma função de investigação não é só tirar conclusões é levantar novas questões e até poder inspirar novos estudos, quer dizer outra das funções da investigação. Portanto, eu acho que faz muito bem e quando aparecem estas situações estranhas, é bom que se percebam, portanto, depois levantar novas questões, eu acho que é importante.

O1 - Sim, sim.

E1 - Vamos passar ao segundo... à segunda questão: De acordo com o apresentado, qual a importância destes resultados para os centros de formação de associação de escolas? O que é que vocês acham? São importantes?

CFAE5 - Eu acho que este tema é sempre é sempre muito importante. Há que se façam estudos de investigação na área da educação porque trazem sempre mais valias, quer para a nossa ação, que é para definição ou redefinição de estratégias ou abordagens. Neste estudo, particularmente, como diz mesmo respeito à formação contínua, nós podemos aqui encontrar realmente ou confirmações, não é? Para a nossa atividade ou desafios. Por exemplo, a.. por que não incentivar, no caso das modalidades, podemos ver ali que há predominância dos cursos e muito em paralelo com as oficinas, mas que os ciclos de estudo são residuais, ou seja, sabendo nós que a modalidade círculo de estudos é uma, é uma modalidade interativa que assenta no trabalho colaborativo e na construção do conhecimento profissional a... para mim, isso diz-me que os vossos resultados, diz-me que teremos que investir mais nas modalidades mais centradas no trabalho colaborativo e na construção do conhecimento profissional docente. É isto...

CFAE2 – Mas sabendo nós que temos uma limitação muito grande no círculo de estudos.

CFAE5 - Não ouvi CFAE2...

CFAE2 - Mas sabendo nós que temos uma limitação muito grande e que é isso que limita os círculos de estudo, pelo menos na oferta que fazemos, o facto de precisarmos de ter um formador para cada 10 fundos e depois temos os financiamentos, depois temos os financiamentos a pedirem-nos para termos 15 ou 12 como mínimos ou seja, limita, portanto, a limitação não é tanto nas escolhas feitas pelos formandos, mas nas ofertas feitas pelos centros de formação, porque não lhes convém.

CFAE5 - Pelas limitações também.

CFAE2 – Pelas limitações financeiras porque o financiamento obriga-nos a ter 12 formandos ou 15, em cada ação de formação e depois nós só podemos ter 10 ou então temos que ter 2 formadores e conseguir 2 formadores para uma determinada ação é mais complicado.

CFAE5 - Sim, mas não, não é impossível atendendo a que pelo menos a tendência que eu acho que deve ser adotada por nós é não dependermos exclusivamente dos financiamentos, aproveitarmos os financiamentos, mas não dependermos, não fazemos depender exclusivamente os planos de formação do financiamento, o que abre uma porta grande de liberdade ou pronto, uma janela mais pequena, mas abre, abre uma via de liberdade para podermos conceber formações na modalidade círculo de estudos. Por isso é que eu perguntei, à bocado se tinham contemplado a modalidade projeto que é uma modalidade em que nós temos trabalhado, mas residualmente pelas razões que o CFAE2 apontou, ou seja, nós precisamos dos financiamentos, os financiamentos têm um regulamento muito apertado quanto ao número de formandos e depois é mais fácil implementar cursos e oficinas e ações de curta duração. Isso sem dúvida. Mas se formos porque é mais fácil estamos a descurar aspetos importantes, como as modalidades que são mais centradas no trabalho colaborativo, nos projetos ou a formação por projeto, não é? E penso que deve fazer algum investimento também numa diversidade das modalidades. Pronto é isto, haver uma diversidade de oportunidades para os professores poderem fazer a formação e desenvolver-se profissionalmente.

CFAE2 - Eu concordo plenamente com o CFAE5, mas mesmo não tendo a restrição do financiamento com valores mínimos, mesmo para a gestão da formação dentro do próprio CFAE, começar círculos de estudos, eu estou a falar para quem está nisto há um ano e meio, não é? Mas começar círculo de estudos que, no máximo poderá ter 10 pessoas, por formador, que nem sempre se conseguem fazer com mais que isso, mesmo em termos de gestão financeira e sabendo que nós temos uma taxa de desistência, desistências apelativamente grande, isso é uma coisa que até poderia ser negociada depois com o Conselho Científico da formação contínua, mas efetivamente 10 formandos, por formador, é muito limitador e mesmo em termos de gestão financeira, o pagamento das horas a um formador não der, porque há sempre alguma taxa de desistência para muito poucos formadores é depois sai da hora pelo formando, porque depois temos sempre que fazer as contas para as áreas que do formando, sai muito caro à hora do formando. Isso é uma questão de gestão financeira que nos é imposta pelo financiamento.

CFAE5 – Oh CFAE2, pois é e é uma questão, desculpa interromper, mas é uma questão também com a qual eu não posso concordar, embora gostasse, que eu digo-te, eu digo-te, porquê, porque tu tens um centro de formação grande, com muitos professores, nós temos um centro de formação pequenino, as minhas turmas não vão além de 12 professores, ou seja, para nós e não constitui, estás a ver? Eu tenho que...

CFAE2 – Mais uma vez as características específicas...

CFAE5 - As características geográficas exatamente implicam depois as opções, as opções que nós fazemos em termos de organização e gestão.

CFAE2 - Claro que sim, concordo, compreendo perfeitamente.

CFAE5 - Eu tenho que fazer cursos a 10 professores muitas vezes, porque não tenho nem nos grupos disciplinares gente suficiente para fazer turmas maiores. Pronto e isto leva para haver uma maior oferta...

CFAE2 - Para ti é uma dificuldade ainda maior consegues cumprir as restrições que te são impostas pelos fundos.

CFAE5 - Completamente e tenho que estar sempre a argumentar no sentido da excecionalidade, porque não tenho mais gente, não tenho mais gente, não posso ter mais gente nas formações.

CFAE2 - Claro que sim, CFAE5.

CFAE5 - Eu realizo ações, oficinas com 7 pessoas e têm sido aprovadas, começamos com 12, mas depois às vezes se só são certificadas 7 pessoas no fim e até agora não nos levantaram problemas porque eu invoco a excecionalidade da nossa situação, porque há menos gente.

CFAE2 - E faz todo o sentido.

CFAE5 – E faz todo o sentido, não é?

CFAE2 – Olha, eu queria em relação em relação a esta questão, só complementar, o que disse a CFAE5, que eu compreendo perfeitamente, estas informações são todas muito importantes e se estamos todos interessados é exatamente porque são importantes para os Centros de Formação, porque isto dá-nos uma perspetiva, pode nos levar inclusivamente a mudar formas de divulgar, formas de nos aproximarmos dos professores para que eles possam fazer formação, tentarmos focalizar a formação ou dirigirmos aos formandos de uma forma diferente ou mesmo aos diretores de escolas de uma forma diferente para tentar melhorar ou ir à procura de cativar mais os professores que menos investem na formação, portanto, isto são tudo informações que são importantes para os diretores dos centros.

E1 - Então depois disto tudo, com estes resultados, o que poderão alterar no funcionamento e na oferta formativa?

CFAE5 - Já falámos um pouco, não é? Eu já praticamente já respondi a esta questão, tem a ver com opções por modalidades, para mais centradas no trabalho colaborativo, a oferta formativa pode ser mais diversificada do ponto de vista não só temático, como também das modalidades, indo ao encontro das necessidades que podemos retirar do vosso quadro

relativamente às opções das modalidades pelos professores, vê-se significativamente que essas opções correspondem a oferta, não é? Quer dizer, as pessoas também não podem optar por outro tipo de coisas, se a oferta também está limitada. Pronto, eu já respondi a isto.

CFAE1 - Ia perguntar ao CFAE2 quando ele fala ainda na questão anterior do focalizar, tu achas CFAE2 que também tem a ver com a forma como os centros comunicam e fazem e apresentam a formação? Ou não passa também por aí?

CFAE2 - Eu acho que poderá passar. Pela forma como a formação, por um lado é projetada pelos diferentes centros, ou seja, como é pensada pelos diferentes centros, porque nós temos, temos a restrição. Como vocês sabem isso muito melhor do que eu que estou aqui há 1 ano e meio, que nós temos formação que oferecemos... de acordo com as vontades... da tutela e são-nos logo feitas restrições, quando nós temos um financiamento é-nos logo dito que temos este x para apresentar uma candidatura, mas 80% da verba que nós vos vamos dar é para estas ações de formação e que veem da tutela, não são necessidades de formação sentidas pelos professores ou nas suas áreas científicas ou em áreas que eles gostariam de desenvolverem ou em competências que eles gostariam de desenvolver, mas efetivamente em áreas que nos são impostas pela tutela. E são alguns 20% e depois temos as verbas próprias que vamos conseguindo ter, de financiamentos que não foram usados, projetos de anteriores, etc. Ora aí que nós podemos fazer com essas verbas que temos próprias do CFAE, podemos tentar cativar alguns professores, mas isto é sempre feito através da disseminação e da divulgação das ações de formação que são feitas através das direções das escolas e muitas vezes em resposta às necessidades das escolas e das direções das escolas e nem sempre vamos ao encontro dos interesses específicos dos professores. E essa é uma questão que todos nós deveríamos conversar um bocadinho sobre isso na formação contínua, que nem sempre conseguimos comunicar diretamente com os professores. Ou vamos comunicar através das direções das escolas ou através da secção pedagógica com o representante para a formação de cada um dos agrupamentos. E este contato mais direto com os professores que se calhar nas escolas, agora puxo a brasa à minha sardinha Cristina, em vez de ser a tua que tens pouco professores, para conseguir chegar a 1400 e tal professores é mais difícil deste contato mais individualizado. Mas é uma questão, era isso que eu estava a dizer, CFAE1.

CFAE5 - E na sequência desta questão da CFAE1, de que CFAE2 disse reforço e a questão de, independentemente dos funcionamentos para assumirmos uma maior autonomia e... ou pelo menos uma percentagem que nos contente, uma percentagem de autonomia de liberdade que nos contente na hora de conceber a formação e de a lançar ter em conta que pequenos círculos de estudos ou pequenas oficinas podem funcionar com recurso a formadores internos e que vão ao encontro dessas necessidades específicas da área disciplinar, que é sempre invocada pelos professores, porque de generalidades dos últimos 4/5 anos de generalidades importantes, mas que são generalidades da tutela no que diz respeito ao desenvolvimento curricular e todos os projetos nacionais que foram implementados, há que também ter em conta essas necessidades específicas e que o que pode vir a incentivar essas modalidades de formação mais centradas no trabalho colaborativo docente, não é? Nas escolas, sem espartilho, digamos assim, do próprio programa de financiamento. Claro que é sempre mais residual, podem ser 2 ou 3 ou 4 experiências nunca é uma coisa massificada, como o CFAE2 estava a dizer.

CFAE1 - OK! CFAE3.

CFAE3 – Ora, eu há alguns anos atrás ...

CFAE1 – Boa tarde Isabel. Já vamos ao CFAE4.

CFAE4 – Peço imensa desculpa, mas eu distraí-me com as horas. O CFAE1 ligou, mas eu não consegui atender. Peço imensa, desculpa.

CFAE2 – Vens praticamente substituir-me, eu peço desculpa porque eu tenho que sair daqui 10 minutos. Eu tenho fisioterapia e não posso como fui submetido a uma cirurgia. Tenho mesmo que ir daqui a poucos minutos.

CFAE1 - Obrigada os contributos foram...

O1 – Obrigada, prazer em rever, já não nos víamos há algum tempo.

CFAE2 – Obrigada O1, prazer em rever-te também.

CFAE1 - CFAE3, então?

CFAE3 - Olha, cá estamos. Portanto, eu há alguns anos atrás eu era um grande sonhador, com a ... o diagnóstico das necessidades de formação dos professores, a nível de centro e também a nível de cada escola... mas aos poucos ao longo dos anos fui percebendo que nada disso funciona e nada disso é possível. Porquê? Porque grande parte da formação é-nos imposta, por exemplo pela DGE, formação até desenhada por eles e que... a maior parte dos professores até vai ter que que a frequentar porque é o que há mais é aquilo que é os 80%. Por outro lado, mesmo que os formadores queiram outras ações os formados não é... pois também não temos formadores para aquilo que eles querem e temos até gente muito habilitada com mestrados e doutoramentos nas escolas, mas que estão simplesmente borrifando para dar uma ação de formação para os colegas... e até em muitos casos a pagar, não estão para isso e, portanto, andamos aqui entalados e, portanto, o que nós fornecemos é o que é possível. É possível é o que temos à mão, temos formadores damos aquilo, o formador quer dar aquela damos aquela. É uma ilusão pensarmos que os centro de formação são entidades muito autónomas. Na teoria são, no papel, mas depois na prática é muito complicado.

CFAE1 – Oh CFAE4, queres colocar as... Eu não sei se o CFAE4 teve oportunidade de ver o PowerPoint que a E1 enviou? As questões foram as seguintes:

E1 – Os resultados apresentados foram ao encontro das vossas perceções e expetativas?

CFAE2 – Obrigada então, peço desculpa, mas vou mesmo ter de sair.

O1, CFAE1 e E1 – Obrigada CFAE2, as melhoras.

CFAE2 – Obrigado.

E1 – Os resultados apresentados foram ao encontro das vossas perceções e expetativas? Foi a primeira pergunta que estivemos a falar, a debater.

CFAE4 - Pois é, eu vi efetivamente, mas não estive a analisar com pormenor, não é? Portanto, não sei como não acompanhei as primeiras respostas dos colegas, talvez se peço desculpa, se calhar era mais fácil darmos continuidade às questões e depois,

eventualmente, eu ainda poderia dar algum contributo, se é que sou capaz, em relação às anteriores, se preferirem assim, talvez seja mais fácil.

E1 - Pois era já a última questão.

CFAE4 - A já está, pois já está muito tarde realmente.

O1 - Se calhar, eu gostava de dizer uma coisa, se me é permitido, porque eu achei que algumas das vossas reflexões e acho que fizeram logo aqui um paralelismo com aquilo que também é o vosso quotidiano e o conhecimento que têm do vosso contexto e eu achei muito interessante esta questão de... houve aqui um resultado que destacou, não é? Que é esta questão da imagem profissional e nós vemos que estes... os professores com menos horas de formação e nós agora podemos fazer com os quadros... se calhar até para ajudar aqui a Isabel.

CFAE4 - Eu estava aqui a tentar olhar ao mesmo tempo para falar dos resultados. Sim, são as conclusões

E1 - Sim, sim.

O1 - E o que nós vimos é que, de facto, os... temos aqui uma situação que é mais crassa que é, de facto, quem tem menor número de horas de formação e tem normalmente uma habilitação literária de licenciatura. São aqueles que têm menores horas, são aqueles que apresentam. (estava aqui a ver onde é que estava, por isso é que eu estava um bocado engasgada) a imagem profissional mais elevada. Pronto, e isto também tem a ver com a questão da medida, do que é que nesta abordagem é a imagem profissional. E é um bocadinho o reconhecimento e o estatuto que é obtido junto dos seus pares e das escolas.

CFAE5 - Necessidade, não é? A necessidade de reconhecimento. Eu até propunha que talvez vocês possam fazer uma revisão desta frase, porque eu penso que é a forma como a frase talvez esteja, não é? Pode induzir em erro, então talvez seja o grupo em que há maior necessidade da imagem profissional, talvez? Não sei, é só uma sugestão, tentarem aqui rebelar, porque se calhar a frase é que nos induz talvez em erro ou criar ou suscitar estas dúvidas, mas não é o que tem imagem profissional mais elevada ou o que tem maior necessidade de reconhecimento da sua imagem profissional. Não sei, mas parece-me a mim, mas essa é apenas uma sugestão.

O1 - Obrigada, sim, mas eu penso que este resultado, mesmo por si já pelo CFAE2 quando ele observou das correlações, já estava aqui a fazer um bocadinho de confusão e já lhe introduziu aqui um bichinho. E o que eu diria era, se calhar estes resultados e vocês já apontaram isso, também mostramos que as pessoas, os professores, têm diferentes orientações, não é? E vocês sabem disso melhor do que nós e vocês veem isso até da forma como eles se envolvem e em que se inscrevem. Já vimos que há aqui mitos relativamente aos pontos e é por causa da questão da progressão de carreira e que de facto, existem aqui outras razões mais internas que têm um impulso maior, mas se calhar o que nós também temos é uma distinção dos professores, que passa, porque estamos aqui a apanhá-la relativamente ao número de horas de formação, mas que também pode ter aqui outros indicadores como sendo até a própria idade do Professor e há quanto tempo é que está na profissão. E acho que, por exemplo, CFAE5, apontou aqui uma ideia muito gira, parece-me que é o facto de também terem mensagens diferentes para professor que também estão

em termos da sua própria carreira, em momentos diferentes, com necessidades diferentes. Quando fazem a divulgação das ações, da oferta, fazem com uma mensagem única, mas se calhar aquilo que mostra é que para chegar a determinado público, a mensagem também se calhar, têm que ter outro tipo de informação e terem aqui outra roupagem, diria, não sei se... Porque o que nós vemos é quem faz e quem se envolve isso traduz-se em maior desenvolvimento pessoal, isso traduz-se em ganhos. E se nós fizéssemos aqui uma avaliação da satisfação, de uma escala de satisfação com a vida, muito provavelmente iríamos ver que estas pessoas mais envolvidas, quando por exemplo, têm relações mais eficazes muito provavelmente sentem-se mais satisfeitas e são pessoas que estão bem, que têm níveis mais positivos numa série de outros indicadores. Por isso...

CFAE5 - Desculpe, eu quase que me atrevia a dizer e que tem uma imagem profissional mais elevada.

O1 – Exatamente.

CFAE5 - Têm uma imagem que é desevolva e que implica a importância que atribui ao desenvolvimento profissional de sempre, fazem mais formação do mesmo quando não precisam de crédito para nada, que isso é secundário, vão porque preferem pronto...têm preferência pelos temas que, aliás é o índice mais elevado é a preferência pelos temas. Talvez os temas não sejam assim tão maus, eles são genéricos, mas as pessoas vão pelo interesse pelos temas antes de mais que qualquer outra coisa. Isso é importante também para nós, não é esse dado. Eu pronto... desculpe interromper.

O1 - Não, não, eu acho que é isso mesmo. É isso mesmo, acho que até no futuro. Se calhar uma investigação 2.0. não é? Agora aqui uma brincadeira com a questão das tecnologias. Se calhar esses aspetos mais contextuais são importantes, seria importante recolher em futuras investigações. Não foram recolhidos aqui, não era esse o objetivo. Mas estes resultados apontam aqui algumas questões e algum funcionamento que pode ser importante para quem está na direção dos centros.

CFAE4 -Eu não sei se eu posso, pronto sem responder, sem ir se calhar muito ao encontro destas vossas questões, mas pronto, já agora também partilhar um bocadinho a experiência que eu tenho que também é curta também enquanto diretora do Centro e pronto e penso, e agora um bocadinho na sequência daquilo que tenho estado a ouvir. qui ao nível do nosso centro, portanto, estes últimos anos pelo menos a questão e agora cruzando com aquilo que eu ouvi do CFAE2 e da CFAE5, tanto o levantamento de necessidades, efetivamente nós fazemo-lo todos os anos, agora por exemplo, já está a decorrer neste momento, o levantamento das necessidades, portanto, eu tenho-o articulado com a secção de formação e monitorização, depois eles, com as respetivas direções trabalham, portanto, vêm a melhor forma de chegar aos professores para esse levantamento das necessidades. Só que nesse levantamento de necessidades também já vai alguma orientação, ou seja, vão identificadas aquelas áreas ou aquelas formações que nós à partida sabemos que podemos assegurar que sejam elas as da DGE e ou até uma outra interna também. E portanto, e pedimos-lhe pronto dentro dessas que se manifestem, por exemplo, este último nosso questionário que estamos a fazer para levantamento de necessidades é diferente do que tem feito até então, portanto, este é novo, e neste nós também vamos um bocadinho mais além do que isso e depois pedimos também que façam a identificação de outras áreas prioritárias, que eles considerem. Claro que e aqui eu acho que temos que distinguir as

duas coisas, porque há o plano de formação da escola e ao plano de formação do Centro não é? E eles não têm exatamente que coincidir integralmente porque o centro depois seleciona aquelas que são transversais aos diferentes agrupamentos e depois em cada escola pode haver extrações específicas que são só para os professores daquela escola, que são as tais que CFAE5 refere e que aqui neste centro já acontecem há muitos anos e que são feitas ao nível de trabalho colaborativo através dos formadores internos e são pro bono, portanto são formações... e aqui no nosso centro temos tido várias experiências dessas, portanto, que vão dar resposta a esses corpos mais disciplinas, mais específicas ou grupos mais específicos. Mas também reconheço a dificuldade que o CFAE3 identificou há pouco. Portanto, às vezes os colegas também identificam necessidades e que nós não conseguimos dar resposta por ausência de formadores, às vezes, porque o público-alvo também é muito reduzido e que não dá para fazer formação, porque o número de formandos é insuficiente, não é? De áreas ou disciplinas muito específicas. Mas pronto esse levantamento de necessidades é feito, cada direção depois determina se ele é feito através do departamento, do coordenador de departamento, por exemplo, este ano sei que há escolas que estão a fazer através do coordenador de departamento, o coordenador de departamento, reúne com as diferentes pessoas, faz, pronto, aquilo que é maioritariamente desejável para o seu... E nós dentro do possível, conjugando, mas claro que os últimos planos têm muito ao encontro das ofertas que a própria DGE e das prioridades da DGE, mas enquanto... mas pronto fazemos esse levantamento dessa forma e depois tratamos as respostas e as necessidades de acordo com as nossas capacidades de resposta. Em relação a algum público específico e talvez a forma como fazemos esta abordagem nós também vamos fazendo de forma diferente, por exemplo, no plano de capacitação digital, nós fizemos a abordagem para além da divulgação e de aqui o levantamento de necessidades foi feito através do tal check in, não é? E, portanto, foi feito a partir daí essa identificação das turmas que iam ser necessárias dos diferentes níveis, mas nós depois fomos comunicando com cada, com cada grupo de professores dentro do nível. Fomos fazendo reuniões, por exemplo, com os diretores e com os professores. Portanto, houve aqui, tem havido dinâmicas também diferentes de chegar ao Público, portanto, e... de acordo com a natureza das formações, também tentamos incentivar... pronto aqueles professores à participação. Quanto à escolha, à preferência dos colegas, a prioridade que eles dão à formação observámos um bocadinho de tudo. Observamos colegas que realmente vão e, portanto, vai um bocadinho ao encontro dos vossos resultados do interesse pelo tema, encontramos colegas que continuam a ir só porque precisam de horas de formação, também temos colegas que vão a todas as formações. Porque o agrupamento delas tem como critério, por exemplo, para a avaliação de desempenho, o número de horas de formação que fizeram a mais para poderem chegar ao nível de excelência ou as avaliações que têm, enfim, pois isso também condiciona por vezes, a inscrição, a seleção e a frequência das formações. O que é que eu assim, dentro daquilo que eu fui ouvindo, que me pareceu que pudesse também acrescentar, se calhar não acrescento nada, mas... que é a nossa experiência.

CFAE5 - E depois há aqueles que vão voluntariamente e sempre com muita motivação e que são aqueles que aqui no vosso estudo têm maior número de horas de formação e que são os que estão mais motivados, ou seja, os que apresentam níveis de amotivação mais baixo. Portanto, isto é clássico, portanto, temos sempre este... e que estão no nosso caso

aqui, pelas razões que já aponte, não é de isolamento, são em maior número. Essa é a situação, é maior número.

CFAE1 – Já está apropriada da linguagem.

CFAE5 - Aliás, eu proponho que depois, como nós já estamos familiarizados com o vosso estudo que depois, quando for defendida, etc, que nos enviem uma em uma notificação para a gente poder assistir à defesa. E depois mais tarde pensar em convidar as investigadoras a mestrandia e aí a sua orientadora para sei lá, até um encontro sobre formação contínua e podermos divulgar estes dados de uma forma mais alargada. Acho que era interessante. Depois da defesa, não é? Claro.

CFAE1 - Claro, exatamente.

O1 - Eu até e até diríamos o seguinte, aqui com vocês viram, mostrámos quem é que tinha respondido de cada centro, mas não fizemos esse tratamento, mas, por exemplo, se isoladamente alguém quiser saber, por exemplo, das pessoas que me responderam quais as características, podemos perfeitamente que vocês entrem em contacto connosco aqui, até o nosso contacto, nós podemos fazer esta devolução. Penso que se tiverem interesse, portanto, não era nosso objetivo... mas podemos explorar. Aliás, era isso que eu ia dizer. A CFAE5 também trouxe aqui e a Isabel obrigada, porque trouxeram aqui também um aspeto importante em termos de controlo de alguns resultados. Depois de fazermos aqui uma estatística um bocadinho mais sofisticada que esta questão das prioridades, ou seja, ver se, por exemplo, quem é que aponta como em primeiro prioridade as questões de interesse pelo tema são as pessoas que, por exemplo, em termos de perfil apresentam formas mais internas de motivação, que apresentam, por exemplo, maior satisfação das necessidades psicológicas básicas e simultaneamente as aspirações mais, por exemplo, ao nível do desenvolvimento de competências. Podíamos depois ver se de facto esta percepção que os diretores têm relativamente aos participantes, de facto, se se confirma depois.

CFAE1 – E se há divergências, vamos dizer assim embora não sejam divergência a palavra que eu quero dizer, entre diferentes centros tendo em conta os contextos. Dada a mobilidade, não se se a Isabel vai ter tempo até ter que entregar o estudo, de ter que defender, de analisar mais coisas. Pode porventura, em termos do que mudaria ou daquilo que poderá investigar que é uma parte tem que ter na tese, não é? O que é que se teria que investigar a partir daqui ou pistas com outras investigações? Estas questões, estas correlações, esta significância.

CFAE5- Eu desejo muita força às orientadoras, pois à bocado disse orientadora, mas são 2 orientadoras.

O1 -Nós fizemos um acordo não, não me estejas a falhar, oh CFAE1 porque eu disse que eu sou mais... eu sou da psicologia da educação. Portanto o que disse foi OK, eu oriento neste domínio, mas a CFAE1 tem aqui a varinha de condão relativamente às questões da formação CFAE5 – O doutoramento da CFAE1 é na área do desenvolvimento do professor, não é? Foi na área da formação contínua também, não foi Gena?

CFAE1 – O mestrado foi e o doutoramento foi na área do desenvolvimento pessoal e profissional.

CFAE5 - Muito bem, então está bem acompanhada a Isabel, muito bem.

CFAE1 – Também consultámos a tese do CFAE3.

CFAE3 – Cuscas.

CFAE5 – O CFAE3 também fez sobre a formação contínua, é verdade.

CFAE3 - Política e formação contínua e gestão da formação é um misto das 2 coisas.

CFAE1 - É no caso do centro de formação de Loulé.

CFAE3 - Exatamente.

CFAE1 - Aliás, os nossos de alguns não podem ser ou não devem ser generalizados, porque os participantes e a mostra não vão permitir isso, também se calhar, os do CFAE3 são centrados ali naquele contexto do Barlavento, sotavento e Loulé.

CFAE3 - Basicamente foi a criação de um modelo de formação contínua em 1992 até 2007, evolução do modelo e a aplicação especificamente num centro de formação, foi lá que fiz o estudo.

O1 - Então estão a ver estamos num painel de especialistas, por isso tínhamos que trazer estes resultados até vós para também vos ouvirmos relativamente à análise destas correlações que aqui encontramos.

CFAE5 - Muito bem, obrigada. Eu não vou poder... vocês vão concluir, não é verdade? Também tinha que sair. Vou ter reunião da Comissão pedagógica agora a seguir. Obrigada pela oportunidade. Obrigada e boa sorte. Bom trabalho para o futuro.

O1 – Muito prazer, obrigada.

CFAE4 - Boa tarde, peço desculpa pelo meu pequeno contributo ou nenhum, mas ficará para uma próxima.

O1, CFAE1, E1 - Obrigada, obrigada.

CFAE4 - Igualmente obrigada, boa tarde com licença.

Apêndice 9 – 1º Tratamento da Entrevista

1º Tratamento da Entrevista – Grupo Focal

[entendimento dos valores da tabela] CFAE2 - (...) tenho apenas alguma dificuldade em encontrar através desta tabela, em entender os valores dos números que são os títulos das colunas.

É o mesmo, estamos a falar do mesmo número.

Porque é que alguns valores aparecem em negrito e outros não?

Estou a verificar, por exemplo, na dimensão da imagem do professor comparado com as aspirações da afiliação.

Temos, temos aqui 0,46 com uma correlação alta porque apresentam dois asteriscos.

[clarificação]

[Idade](...) ele vai relacionar as variáveis com elas. (...)

(...) é normal que os professores com mais idade são aqueles que apresentem mais anos de experiência.

(...) também são os professores com mais idade, aqueles que, por exemplo, ao nível das aspirações, no que diz respeito à dimensão, reconhecimento profissional, aqueles que têm valores mais baixos, ou seja, isto não é um fator tão importante.

(...) dentro da idade, encontramos correlações negativas, ou seja, são professores que mostram algum desgaste.

(...) Porque ao nível daquilo que são as formas mais intrínsecas ou mais internas motivacionais apresentam valores mais negativos (...)

(...) ou seja, quanto maior a idade, mais baixo o valor ao nível motivacional (...)

[sexo] Mas ao nível do sexo verifica-se aqui diferenças ao nível do desenvolvimento de competências, (...)

(...) são as mulheres as que apresentam valores mais baixos (...)

(...) portanto, quanto mais baixo o sexo, mais alto o valor, por isso, valores mais elevados em termos de desenvolvimento de competências.

Mais baixos que a motivação e também mais baixos na regulação externa.

[Aspirações] (...) ao nível das aspirações, é normal que as dimensões que se correlacionem elevadamente dentro do instrumento.

(...) é de propósito que estas correlações elevadas não estão assinaladas, porque não são importantes porque dizem, respeito à relação dentro do instrumento.

(...) as aspirações com as necessidades psicológicas básicas e com o estilo regulatório, portanto, é entre instrumentos que nos importa ver.

(...) as pessoas que estão mais orientadas, que têm aspirações mais orientadas para objetivos intrínsecos são aqueles que depois também se correlacionam mais com as necessidades psicológicas básicas.

(...) do ponto de vista enquanto investigador, isto é importante porque mostra que a teoria se está a confirmar (...)

(...) estas oportunidades que os professores têm depois na prática para se satisfazerem ao nível destes domínios são importantes também na forma como se vê (...)

(...) e na forma como, inclusive, depois tomam as suas decisões ao nível dos seus projetos profissionais e, neste caso, as questões da formação contínua.

(...) o estudo em termos das aspirações, está a indicar, que existem aqui professores (...) que tem uma orientação maior para questões de reconhecimento por parte dos seus pares e por parte das escolas (...)

(...) estão muito preocupados (...) muito centrados em que haja este reconhecimento e que isto aconteça (...)

(...) principalmente naqueles que ao nível académico e ao nível de formação, se calhar sentem que têm aqui menos segurança e menos investimento.

Enquanto os outros já fizeram um percurso mais consolidado acabam também por se sentir mais competentes.

[Metodologia] (...) quando estávamos a falar da metodologia, isto tem a ver com um instrumento que foi adaptado (...)

(...) por isso também estamos um bocadinho dependentes daquilo que são as questões e a sua adaptação.

(...) vamos mostrar o questionário para que vocês possam ver as questões que foram colocadas e se calhar aqui também ajustam um bocadinho à interpretação desta dimensão.

[explicação de resultados] E1- (...) os participantes com maior número de horas de formação são os que apresentam o nível da motivação mais baixos.

Quem tem o maior número de horas de formação e habilitação superior à licenciatura tem uma maior orientação interna (...) uma regulação identificada.

Quanto maior o número de horas de formação, maior internalização na formação.

Os participantes com mais horas de formação tende a pontuar mais na afiliação.

O grupo que tem imagem profissional mais elevada, tem um número de horas de formação e habilitações académicas mais baixas.

Os participantes que apresentam maior número de horas de formação e são detentores de licenciatura são os que atribuem maior importância ao desenvolvimento de competências e autonomia.

[questionamento sobre a forma de apresentação dos resultados] CFAE2 (...) o grupo que tem imagem profissional mais elevada, tem o número de horas de formação e habilitações académicas mais baixas.

Fizeram alguma reflexão em relação a esta questão?

CFAE2 – (...) estranhando aquela evidência que vocês viram através daquela correlação.

[percepções e expectativas] CFAE1 (...) esta foi aquela que me que me despertou (...)

(...) me alertou (...)

(...) porque a ideia de um grupo de professores que tem uma imagem profissional mais elevada (...)

(...) ter horas de formação e habilitações académicas mais baixas, (...)

Não era expectável.

Eu não esperava, esperava o contrário, eu diria.

CFAE5 - Eu também (...) foi o item que digamos que me surpreendeu.

CFAE5 – (...) a nossa percepção, é que pensaríamos que havia uma imagem profissional mais vincada (...)

(...) em pessoas já com algum desenvolvimento na carreira (...)

CFAE3 – (...) o pessoal mais velho anda um pouco desiludido com tudo isto (...)

(...) já estudou tanto (...)

(...) já trabalhou tanto (...)

(...) já ficou com tanta formação (...)

(...) mas às tantas sente-se continuamente perdido (...) neste oceano de trabalho.

CFAE2 – (...) vai realmente ao encontro das minhas percepções e expectativas (...)

(...) exatamente por isso e ainda antecipou nesta questão, respondendo positivamente a todas as outras.

[conhecimento das questões do inquérito] CFAE5 - Estou com curiosidade (...) o que é que perguntaram às pessoas (...)

(...) no sentido de construir este conceito de imagem profissional (...).

O1 - Melhorar a minha imagem profissional.

Melhorar o meu estatuto profissional.

Tornar-me um profissional mais valorizado e reconhecido.

Alterar a minha imagem profissional.

[esclarecimento de conceitos] CFAE5 - O que é que é isto da imagem profissional? Como é que se constrói? (...) Como é que as pessoas chegam lá?

[imagem profissional] CFAE2 – Porque se as pessoas têm a aspiração de melhorar a sua imagem profissional, porque é que não frequentam mais ações de formação (...)

(...) porque é que isso está associado a níveis de académicos mais baixos?

Se a pessoa tem essa, se sente essa necessidade, se identifica essa necessidade porque é que não?

CFAE5 – (...) é sempre numa perspetiva do melhoramento, uma aspiração de reconhecimento. (...) possivelmente até poderão ser professores mais novos.

O1 – (...) a vossa conceção da imagem profissional que estavam a falar está mais enquadrada ao nível do desenvolvimento. (...)

(...) a imagem os autores quiseram mesmo fazer uma marcação mais extrínseca. (...)

(...) de reconhecimento externo relativamente ao seu estatuto e ao seu papel enquanto profissional.

CFAE5 – (...) correlacionar com a noção do conceito da imagem profissional (...)

(...) porque uma coisa é estar no quadro, está estável, estarmos todos na mesma Comunidade, bebermos das potencialidades de desenvolvimento da Comunidade, termos as nossas famílias, ou seja, essa estabilidade (...)

O1 – (...) quem tem menor número de horas de formação e tem normalmente uma habilitação literária de licenciatura são aqueles que apresentam a imagem profissional mais elevada.

CFAE5 – (...) tem uma imagem profissional mais elevada.

(...) Têm uma imagem que é desenvolta.

[frequência na formação contínua] CFAE2 - Porque é que não frequentam mais ações?

CFAE5 – (...) deveria haver uma motivação mais forte (...)

- (...) para a frequência de um aperfeiçoamento profissional ou das ações de formação.
- (...) penso que bate certo (...) com as perceções genéricas acerca do acesso à formação (...)
- (...) e porque as pessoas vão para a formação (...)
- (...) as pessoas fazem muita formação (...)
- (...) há muitas pessoas que repetem as formações (...)
- (...) e são as pessoas que normalmente até estão muito sobrecarregadas de trabalho (...)
- (...) que pertencem aos quadros das lideranças intermédias (...)
- (...) que estão sempre a ser solicitadas para tudo e mais alguma coisa e ainda têm um laivo de esperança para se envolverem em mais projetos (...)
- (...) quando são projetos solicitados pelo centro de formação (...)
- (...) que às vezes não é só formação (...)
- (...) é participarem ativamente como oradores em seminários (...)
- (...) partilharem as suas experiências (...)
- (...) a questão de as pessoas fazerem mais horas são as que estão num desenvolvimento da carreira mais elevado (...)
- O1 - pessoas que fazem mais horas de formação (...)
- (...) que características é que têm? (...)

[levantamento de necessidades] CFAE4 – (...) já está a decorrer neste momento (...)

(...) eu tenho-o articulado com a secção de formação e monitorização (...)

(...) veem a melhor forma de chegar aos professores para esse levantamento das necessidades.

(...) porque há o plano de formação da escola e ao plano de formação do Centro.

[mudanças no funcionamento dos CFAE] CFAE2 - Podemos tentar mudar alguma coisa aqui (...)

[Modalidades de formação] CFAE5 – (...) por que não incentivar, no caso das modalidades (...)

(...) podemos ver ali que há predominância dos cursos e muito em paralelo com as oficinas, mas que os ciclos de estudo são residuais (...)

(...) sabendo nós que a modalidade círculo de estudos é uma modalidade interativa que assenta no trabalho colaborativo e na construção do conhecimento profissional (...)

(...) diz-me que teremos que investir mais nas modalidades mais centradas no trabalho colaborativo (...)

(...) e na construção do conhecimento profissional docente.

(...) as modalidades que são mais centradas no trabalho colaborativo, nos projetos ou a formação por projeto.

(...) deve fazer algum investimento também numa diversidade das modalidades. (...)

(...) haver uma diversidade de oportunidades para os professores poderem fazer a formação (...)

(...) e desenvolver-se profissionalmente.

CFAE2 – (...) começar círculo de estudos (...)

(...) isso é uma coisa que até poderia ser negociada depois com o Conselho Científico da formação contínua (...)

CFAE5 – (...) tem a ver com opções por modalidades, (...)

(...) mais centradas no trabalho colaborativo, (...)

(...) a oferta formativa pode ser mais diversificada do ponto de vista não só temático, como também das modalidades (...)

(...) as pessoas também não podem optar por outro tipo de coisas, se a oferta também está limitada.

[*Constrangimentos*] CFAE5 – (...) a tendência que eu acho que deve ser adotada por nós é não dependermos exclusivamente dos financiamentos (...)

(...) aproveitarmos os financiamentos, mas não dependermos (...)

(...) não fazermos depender exclusivamente os planos de formação do financiamento (...)

(...) podermos conceber formações na modalidade círculo de estudos.

[*Comunicação com formandos*] CFAE5- (...) formas de nos aproximarmos dos professores para que eles possam fazer formação (...)

(...) tentarmos focalizar a formação (...)

(...) ou dirigirmo-nos aos formandos de uma forma diferente (...)

(...) ou mesmo aos diretores de escolas de uma forma diferente para tentar melhorar (...)

(...) ir à procura de cativar mais os professores que menos investem na formação (...)

CFAE2 - (...) podemos tentar cativar alguns professores (...)

(...) nem sempre conseguimos comunicar diretamente com os professores.

[Organização] CFAE2 – (...) poderá passar (...) como a formação é projetada pelos diferentes centros (...)

(...) como é pensada pelos diferentes centros (...)

(...) temos as verbas próprias que vamos conseguindo ter (...)

(...) de financiamentos que não foram usados (...)

[Modalidade de formação] CFAE5 – (...) pequenos círculos de estudos (...)

(...) ou pequenas oficinas que podem funcionar com recurso a formadores internos (...)

(...) ter em conta essas necessidades específicas (...)

(...) o que pode vir a incentivar essas modalidades de formação mais centradas no trabalho colaborativo docente (...)

CFAE4 – (...) tem havido dinâmicas também diferentes de chegar ao Público (...)

(...) tentamos incentivar... pronto aqueles professores à participação.

CFAE5 - (...) a modalidade projeto (...) temos trabalhado, mas residualmente (...)

[entraves de funcionamento] CFAE2 - Mas sabendo nós que temos uma limitação muito grande e que é isso que limita os círculos de estudo (...)

(...) o facto de precisarmos de ter um formador para cada 10 fundos (...)

(...) e depois temos os financiamentos a pedirem-nos para termos 15 ou 12 como mínimos (...)

(...) limita, portanto, a limitação não é tanto nas escolhas feitas pelos formandos (...)

(...) mas nas ofertas feitas pelos centros de formação, porque não lhes convém.

CFAE5 - (...) nós precisamos dos financiamentos (...)

(...) os financiamentos têm um regulamento muito apertado quanto ao número de formandos (...)

(...) depois é mais fácil implementar cursos e oficinas e ações de curta duração.

CFAE2 – (...) que, no máximo poderá ter 10 pessoas, por formador (...)

(...) nem sempre se conseguem fazer com mais que isso

(...) mesmo em termos de gestão financeira (...)

(...) e sabendo que nós temos uma taxa de desistência grande (...)

(...) mas efetivamente 10 formandos, por formador, é muito limitador (...)

(...) mesmo em termos de gestão financeira, o pagamento das horas a um formador (...)

(...) porque há sempre alguma taxa de desistência (...)

(...) depois sai da hora por formando (...)

(...) sai muito caro à hora do formando.

Isso é uma questão de gestão financeira (...)

(...) que nos é imposta pelo financiamento.

CFAE2 - Para ti é uma dificuldade ainda maior conseguires cumprir as restrições que te são impostas pelos fundos.

CFAE5 – (...) tenho que estar sempre a argumentar no sentido da excecionalidade (...)

(...) porque não tenho mais gente (...)

CFAE2 – (...) temos a restrição. (...)

(...) nós temos formação que oferecemos... de acordo com as vontades... da tutela

(...) e são-nos logo feitas restrições (...)

(...) quando nós temos um financiamento é-nos logo dito que temos este x para apresentar uma candidatura (...)

(...) mas 80% da verba que nós vos vamos dar é para estas ações de formação (...)

(...) e que vem da tutela, (...)

(...) não são necessidades de formação sentidas pelos professores ou nas suas áreas científicas ou em áreas que eles gostariam de desenvolverem ou em competências que eles gostariam de desenvolver (...)

(...) mas efetivamente em áreas que nos são impostas pela tutela.

(...) muitas vezes em resposta às necessidades das escolas e das direções das escolas

(...) nem sempre vamos ao encontro dos interesses específicos dos professores.

CFAE5 – (...) são generalidades da tutela no que diz respeito ao desenvolvimento curricular e todos os projetos nacionais que foram implementados (...)

CFAE3 – (...) grande parte da formação é-nos imposta (...)

(...) a maior parte dos professores até vai ter que que a frequentar (...)

(...) não temos formadores para aquilo que eles querem (...)

(...) temos até gente muito habilitada com mestrados e doutoramentos nas escolas (...)

(...) o que nós fornecemos é o que é possível.

(...) temos formadores damos aquilo (...)

(...) o formador quer dar aquela damos aquela.

É uma ilusão pensarmos que os centros de formação são entidades muito autónomas. Na teoria são, no papel, mas depois na prática é muito complicado.

CFAE4 – (...) vão identificadas aquelas áreas ou aquelas formações que nós à partida sabemos que podemos assegurar que sejam elas as da DGE e ou até uma outra interna (...)

(...) não conseguimos dar resposta por ausência de formadores (...)

(...) às vezes, porque o público-alvo também é muito reduzido (...)

(...) e que não dá para fazer formação, porque o número de formandos é insuficiente.

(...) os últimos planos têm ido muito ao encontro das ofertas da própria DGE e das prioridades da DGE (...)

[importância dos resultados para os CFAE] CFAE2 – (...) isto é, é importante...

CFAE5 - Eu acho que este tema é sempre é sempre muito importante. (...)

(...) estudos de investigação na área da educação (...)

(...) porque trazem sempre mais valias (...)

(...) quer para a nossa ação,

(...) quer para definição (...)

(...) ou redefinição de estratégias ou abordagens.

CFAE2 – (...) estas informações são todas muito importantes (...)

(...) e se estamos todos interessados é exatamente porque são importantes para os Centros de Formação (...)

(...) porque isto dá-nos uma perspetiva (...)

(...) pode-nos levar inclusivamente a mudar formas de divulgar (...)

CFAE5 - (...) isto são tudo informações que são importantes para os diretores dos centros.

[contextos] CFAE5 - É aqui uma zona limítrofe (...)

(...) não há muitos recursos não, não temos uma universidade próxima (...)

(...) temos muito poucos formadores (...)

(...) as habilitações pós-graduadas também estão em menor número...

(...) o facto de haver poucos recursos aqui no sítio mais perto onde a Terra acaba e o mar começa (...)

(...) faça com que as pessoas vejam também o centro de formação como um centro de recursos para o seu desenvolvimento (...)

(...) porque o afastamento faz com que se confirmem aqui alguns dos vossos resultados.

O1 – (...) fazer uma análise de perfil (...)

(...) eu acho que também pode ser interessante ver estes perfis que aqui encontramos (...) e se calhar, as questões geográficas, vão surgir associadas a estes perfis.

CFAE1 – (...) a maior ou menor influência dos contextos e dos ambientes.

CFAE5 – (...) é uma situação problema que nós vivemos nas zonas limítrofes (...)

(...) é o facto de termos uma fortíssima mobilidade de docentes. (...)

(...) eu tenho professores que para virem à formação tem de fazer 50 km até Lxx e outros 50 km de volta.

(...) não consigo descentralizar a formação (...)

(...) porque não posso fazer uma formação com uma turma com um professor ou 2 (...)

A mobilidade leva a que o corpo docente mude muito (...)

(...) 2 agrupamentos são escolas pequenas (...)

(...) têm para aí 30 e tal professores 40, à volta disso, (...) cada um dos agrupamentos (...)

(...) e mais de metade desaparece ano após ano.

(...) nós temos um centro de formação pequenino (...)

(...) as minhas turmas não vão além de 12 professores (...)

(...) As características geográficas implicam depois as opções (...)

(...) as opções que nós fazemos em termos de organização e gestão.

(...) Eu tenho que fazer cursos a 10 professores (...),

(...) não tenho nem nos grupos disciplinares gente suficiente para fazer turmas maiores.

[motivação para a frequência] CFAE5 – (...) as motivações para a formação em que é o interesse pelo tema (...)

(...) e em que a questão das horas de formação aparece secundarizada, (...)

(...) eu acho que é um mito que as pessoas só vão à formação por causa dos créditos (...) quando tivemos na verdade muitos anos com as carreiras congeladas (...) havia menos oferta de formação (...)

(...) mas as pessoas iam à mesma (...)

(...) e participavam ativamente nas formações.

O1 – (...) terem mensagens diferentes para professores (...)

(...) que também estão em termos da sua própria carreira, em momentos diferentes (...)

(...) com necessidades diferentes. (...)

(...) para chegar a determinado público, a mensagem também se calhar, têm que ter outro tipo de informação e terem aqui outra roupagem (...)

CFAE5 – (...) vão porque preferem pronto(...)

(...) têm preferência pelos temas que, aliás é o índice mais elevado (...)

(...) é a preferência pelos temas.

Talvez os temas não sejam assim tão maus, eles são genéricos (...)

(...) mas as pessoas vão pelo interesse pelos temas antes de mais que qualquer outra coisa.

CFAE4 – (...) pedimos também que façam a identificação de outras áreas prioritárias, que eles considerem.

(...) vai um bocadinho ao encontro dos vossos resultados do interesse pelo tema (...)

(...) encontramos colegas que continuam a ir só porque precisam de horas de formação

(...) também temos colegas que vão a todas as formações. (...)

(...) o agrupamento delas tem como critério (...) para a avaliação de desempenho, o número de horas de formação que fizeram a mais para poderem chegar ao nível de excelência ou as avaliações.

CFAE5 – (...) vão voluntariamente (...)

(...) e sempre com muita motivação (...)

(...) e que são aqueles que aqui no vosso estudo têm maior número de horas de formação (...)

(...) e que são os que estão mais motivados (...)

(...), ou seja, os que apresentam níveis de amotivação mais baixo

[reconhecimento profissional] CFAE5 – (...) se haveria alguma correlação na necessidade do reconhecimento nesses professores que são mais novos (...),

(...) e que têm também menos habilitações, porque não estão nos quadros.

(...) talvez já não seja tão importante as questões de reconhecimento ou de uma imagem projetada,

(...) porque já há reconhecimento (...)

(...) termos as nossas famílias, ou seja, essa estabilidade (...)

(...) é natural que haja aspiração de maior reconhecimento.

O1 – (...) o reconhecimento e o estatuto que é obtido junto dos seus pares e das escolas.

CFAE5 - A necessidade de reconhecimento.

[*afiliação*] CFAE1 – (...) poderia relacionar-se com as questões da afiliação?

(...) quem vai trabalhar para Oxx, um professor que vem de Mxx e que vem trabalhar para Axx, naturalmente, o contexto

(...) e o conhecimento local

(...) e a adaptação

(...) e o conhecimento de outros colegas

(...) e a participação em grupos é diferente, (...)

CFAE5 - Há professores que nunca se chegam a integrar (...)

(...) nem na cultura de escola (...)

(...) nem numa perspetiva de desenvolvimento profissional docente (...), através do trabalho colaborativo (...)

(...) com uma tradição de trabalho de grupo na própria escola (...)

(...) nunca chegam a exercer cargos de influência (...)

Nunca chegam a ter cargos que realmente liderem (...)

(...) que tenham experiências de liderança ou....

Apêndice 10 -Pré-categorização

Pré-categorização

1. (...) tenho apenas alguma dificuldade em encontrar através desta tabela, em entender os valores dos números que são os títulos das colunas. (...)
2. (...)É o mesmo, estamos a falar do mesmo número. (...)
3. (...)Porque é que alguns valores aparecem em negrito e outros não? (...)
4. Estou a verificar, por exemplo, na dimensão da imagem do professor comparado com as aspirações da afiliação. (...)
5. Temos, temos aqui 0,46 com uma correlação alta porque apresentam dois asteriscos. (...)
6. (...) ele vai relacionar as variáveis com elas. (...)
7. (...) é normal que os professores com mais idade são aqueles que apresentem mais anos de experiência. (...)
8. (...) também são os professores com mais idade, aqueles que, por exemplo, ao nível das aspirações, no que diz respeito à dimensão, reconhecimento profissional, aqueles que têm valores mais baixos, ou seja, isto não é um fator tão importante. (...)
9. (...) dentro da idade, encontramos correlações negativas, ou seja, são professores que mostram algum desgaste. (...)
10. (...) Porque ao nível daquilo que são as formas mais intrínsecas ou mais internas motivacionais apresentam valores mais negativos (...)
11. (...) ou seja, quanto maior a idade, mais baixo o valor ao nível motivacional (...)
12. (...) Mas ao nível do sexo verifica-se aqui diferenças ao nível do desenvolvimento de competências, (...)
13. (...) são as mulheres as que apresentam. valores mais baixos (...)
14. (...) portanto, quanto mais baixo o sexo, mais alto o valor, por isso, valores mais elevados em termos de desenvolvimento de competências. (...)
15. (...) Mais baixos que a motivação e também mais baixos na regulação externa. (...)
16. (...) ao nível das aspirações, é normal que as dimensões que se correlacionem elevadamente dentro do instrumento. (...)
17. (...) é de propósito que estas correlações elevadas não estão assinaladas, porque não são importantes porque dizem, respeito à relação dentro do instrumento. (...)
18. (...) as aspirações com as necessidades psicológicas básicas e com o estilo regulatório, portanto, é entre instrumentos que nos importa ver. (...)
19. (...) as pessoas que estão mais orientadas, que têm aspirações mais orientadas para objetivos intrínsecos são aqueles que depois também se correlacionam mais com as necessidades psicológicas básicas. (...)
20. (...) do ponto de vista enquanto investigador, isto é importante porque mostra que a teoria se está a confirmar (...)

21. (...) estas oportunidades que os professores têm depois na prática para se satisfazerem ao nível destes domínios são importantes também na forma como se vê (...)
22. (...) e na forma como, inclusive, depois tomam as suas decisões ao nível dos seus projetos profissionais e, neste caso, as questões da formação contínua. (...)
23. (...) o estudo em termos das aspirações, está a indicar, que existem aqui professores (...) que tem uma orientação maior para questões de reconhecimento por parte dos seus pares e por parte das escolas (...)
24. (...) estão muito preocupados (...) muito centrados em que haja este reconhecimento e que isto aconteça (...)
25. (...) principalmente naqueles que ao nível académico e ao nível de formação, se calhar sentem que têm aqui menos segurança e menos investimento. (...)
26. (...) Enquanto os outros já fizeram um percurso mais consolidado acabam também por se sentir mais competentes. (...)
27. (...) quando estávamos a falar da metodologia, isto tem a ver com um instrumento que foi adaptado (...)
28. (...) por isso também estamos um bocadinho dependentes daquilo que são as questões e a sua adaptação. (...)
29. (...) vamos mostrar o questionário para que vocês possam ver as questões que foram colocadas e se calhar aqui também ajustam um bocadinho à interpretação desta dimensão. (...)
30. (...) os participantes com maior número de horas de formação são os que apresentam o nível da motivação mais baixos. (...)
31. (...) Quem tem o maior número de horas de formação e habilitação superior à licenciatura tem uma maior orientação interna (...) uma regulação identificada. (...)
32. (...) Quanto maior o número de horas de formação, maior internalização na formação. (...)
33. (...) Os participantes com mais horas de formação tende a pontuar mais na afiliação. (...)
34. (...) O grupo que tem imagem profissional mais elevada, tem um número de horas de formação e habilitações académicas mais baixas. (...)
35. (...) Os participantes que apresentam maior número de horas de formação e são detentores de licenciatura são os que atribuem maior importância ao desenvolvimento de competências e autonomia. (...)
36. (...) o grupo que tem imagem profissional mais elevada, tem o número de horas de formação e habilitações académicas mais baixas. (...)
37. (...) Fizeram alguma reflexão em relação a esta questão? (...)
38. (...) estranhando aquela evidência que vocês viram através daquela correlação. (...)
39. (...) esta foi aquela que me que me despertou (...)
40. (...) me alertou (...)
41. (...) porque a ideia de um grupo de professores que tem uma imagem profissional mais elevada (...)
42. (...) ter horas de formação e habilitações académicas mais baixas, (...)

43. (...) Não era expectável. (...)
44. (...) Eu não esperava, esperava o contrário, eu diria. (...)
45. (...) Eu também (...) foi o item que digamos que me surpreendeu. (...)
46. (...) a nossa perceção, é que pensaríamos que havia uma imagem profissional mais vincada (...)
47. (...) em pessoas já com algum desenvolvimento na carreira (...)
48. (...) o pessoal mais velho anda um pouco desiludido com tudo isto (...)
49. (...) já estudou tanto (...)
50. (...) já trabalhou tanto (...)
51. (...) já ficou com tanta formação (...)
52. (...) mas às tantas sente-se continuamente perdido (...) neste oceano de trabalho. (...)
53. (...) vai realmente ao encontro das minhas perceções e expectativas (...)
54. (...) exatamente por isso e ainda antecipou nesta questão, respondendo positivamente a todas as outras. (...)
55. (...) Estou com curiosidade (...) o que é que perguntaram às pessoas (...)
56. (...) no sentido de construir este conceito de imagem profissional (...).
57. (...) Melhorar a minha imagem profissional. (...)
58. (...) Melhorar o meu estatuto profissional. (...)
59. (...) Tornar-me um profissional mais valorizado e reconhecido. (...)
60. (...) Alterar a minha imagem profissional. (...)
61. (...) O que é que é isto da imagem profissional? Como é que se constrói? (...)
(...) Como é que as pessoas chegam lá? (...)
62. (...) Porque se as pessoas têm a aspiração de melhorar a sua imagem profissional, porque é que não frequentam mais ações de formação (...)
63. (...) porque é que isso está associado a níveis de académicos mais baixos? (...)
64. (...) Se a pessoa tem essa, se sente essa necessidade, se identifica essa necessidade porque é que não? (...)
65. (...) é sempre numa perspetiva do melhoramento, uma aspiração de reconhecimento. (...) possivelmente até poderão ser professores mais novos (...).
66. (...) a vossa conceção da imagem profissional que estavam a falar está mais enquadrada ao nível do desenvolvimento. (...)
67. (...) a imagem os autores quiseram mesmo fazer uma marcação mais extrínseca. (...)
68. (...) de reconhecimento externo relativamente ao seu estatuto e ao seu papel enquanto profissional.
69. (...) correlacionar com a noção do conceito da imagem profissional (...)
70. (...) porque uma coisa é estar no quadro, está estável, estarmos todos na mesma Comunidade, bebermos das potencialidades de desenvolvimento da Comunidade, termos as nossas famílias, ou seja, essa estabilidade (...)
71. (...) quem tem menor número de horas de formação e tem normalmente uma habilitação literária de licenciatura são aqueles que apresentam a imagem profissional mais elevada. (...)
72. (...) tem uma imagem profissional mais elevada. (...)

73. (...) Têm uma imagem que é desevolva. (...)
74. (...) Porque é que não frequentam mais ações? (...)
75. (...) deveria haver uma motivação mais forte (...)
76. (...) para a frequência de um aperfeiçoamento profissional ou das ações de formação. (...)
77. (...) penso que bate certo (...) com as perceções genéricas acerca do acesso à formação (...)
78. (...) e porque as pessoas vão para a formação (...)
79. (...) as pessoas fazem muita formação (...)
80. (...) há muitas pessoas que repetem as formações (...)
81. (...) e são as pessoas que normalmente até estão muito sobrecarregadas de trabalho (...)
82. (...) que pertencem aos quadros das lideranças intermédias (...)
83. (...) que estão sempre a ser solicitadas para tudo e mais alguma coisa e ainda têm um laivo de esperança para se envolverem em mais projetos (...)
84. (...) quando são projetos solicitados pelo centro de formação (...)
85. (...) que às vezes não é só formação (...)
86. (...) é participarem ativamente como oradores em seminários (...)
87. (...) partilharem as suas experiências (...)
88. (...) a questão de as pessoas fazerem mais horas são as que estão num desenvolvimento da carreira mais elevado (...)
89. (...) pessoas que fazem mais horas de formação (...)
90. (...) que características é que têm? (...)
91. (...) já está a decorrer neste momento (...)
92. (...) eu tenho-o articulado com a secção de formação e monitorização (...)
93. (...) veem a melhor forma de chegar aos professores para esse levantamento das necessidades. (...)
94. (...) porque há o plano de formação da escola e ao plano de formação do Centro.
95. (...) Podemos tentar mudar alguma coisa aqui (...)
96. (...) por que não incentivar, no caso das modalidades (...)
97. (...) podemos ver ali que há predominância dos cursos e muito em paralelo com as oficinas, mas que os círculos de estudo são residuais (...)
98. (...) sabendo nós que a modalidade círculo de estudos é uma modalidade interativa que assenta no trabalho colaborativo e na construção do conhecimento profissional (...)
99. (...) diz-me que teremos que investir mais nas modalidades mais centradas no trabalho colaborativo (...)
100. (...) e na construção do conhecimento profissional docente.
101. (...) as modalidades que são mais centradas no trabalho colaborativo, nos projetos ou a formação por projeto.
102. (...) deve fazer algum investimento também numa diversidade das modalidades. (...)
103. (...) haver uma diversidade de oportunidades para os professores poderem fazer a formação (...)

104. (...) e desenvolver-se profissionalmente. (...)
105. (...) começar círculo de estudos (...)
106. (...) isso é uma coisa que até poderia ser negociada depois com o Conselho Científico da formação contínua (...)
107. (...) tem a ver com opções por modalidades, (...)
108. (...) mais centradas no trabalho colaborativo, (...)
109. (...) a oferta formativa pode ser mais diversificada do ponto de vista não só temático, como também das modalidades (...)
110. (...) as pessoas também não podem optar por outro tipo de coisas, se a oferta também está limitada. (...)
111. (...) a tendência que eu acho que deve ser adotada por nós é não dependermos exclusivamente dos financiamentos (...)
112. (...) aproveitarmos os financiamentos, mas não dependermos (...)
113. (...) não fazemos depender exclusivamente os planos de formação do financiamento (...)
114. (...) podermos conceber formações na modalidade círculo de estudos. (...)
115. (...) formas de nos aproximarmos dos professores para que eles possam fazer formação (...)
116. (...) tentarmos focalizar a formação (...)
117. (...) ou dirigirmo-nos aos formandos de uma forma diferente (...)
118. (...) ou mesmo aos diretores de escolas de uma forma diferente para tentar melhorar (...)
119. (...) ir à procura de cativar mais os professores que menos investem na formação (...)
120. (...) podemos tentar cativar alguns professores (...)
121. (...) nem sempre conseguimos comunicar diretamente com os professores. (...)
122. (...) poderá passar (...) como a formação é projetada pelos diferentes centros (...)
123. (...) como é pensada pelos diferentes centros (...)
124. (...) temos as verbas próprias que vamos conseguindo ter (...)
125. (...) de financiamentos que não foram usados (...)
126. (...) pequenos círculos de estudos (...)
127. (...) ou pequenas oficinas que podem funcionar com recurso a formadores internos (...)
128. (...) ter em conta essas necessidades específicas (...)
129. (...) o que pode vir a incentivar essas modalidades de formação mais centradas no trabalho colaborativo docente (...)
130. (...) tem havido dinâmicas também diferentes de chegar ao Público (...)
131. (...) tentamos incentivar... pronto aqueles professores à participação. (...)
132. (...) a modalidade projeto (...) temos trabalhado, mas residualmente (...)
133. (...) Mas sabendo nós que temos uma limitação muito grande e que é isso que limita os círculos de estudo (...)
134. (...) o facto de precisarmos de ter um formador para cada 10 fundos (...)

135. (...) e depois temos os financiamentos a pedirem-nos para termos 15 ou 12 como mínimos (...)
136. (...) limita, portanto, a limitação não é tanto nas escolhas feitas pelos formandos (...)
137. (...) mas nas ofertas feitas pelos centros de formação, porque não lhes convém. (...)
138. (...) nós precisamos dos financiamentos (...)
139. (...) os financiamentos têm um regulamento muito apertado quanto ao número de formandos (...)
140. (...) depois é mais fácil implementar cursos e oficinas e ações de curta duração. (...)
141. (...) que, no máximo poderá ter 10 pessoas, por formador (...)
142. (...) nem sempre se conseguem fazer com mais que isso (...)
143. (...) mesmo em termos de gestão financeira (...)
144. (...) e sabendo que nós temos uma taxa de desistência grande (...)
145. (...) mas efetivamente 10 formandos, por formador, é muito limitador (...)
146. (...) mesmo em termos de gestão financeira, o pagamento das horas a um formador (...)
147. (...) porque há sempre alguma taxa de desistência (...)
148. (...) depois sai da hora por formando (...)
149. (...) sai muito caro à hora do formando. (...)
150. (...) Isso é uma questão de gestão financeira (...)
151. (...) que nos é imposta pelo financiamento. (...)
152. (...) Para ti é uma dificuldade ainda maior conseguires cumprir as restrições que te são impostas pelos fundos. (...)
153. (...) tenho que estar sempre a argumentar no sentido da excecionalidade (...)
154. (...) porque não tenho mais gente (...)
155. (...) temos a restrição. (...)
156. (...) nós temos formação que oferecemos... de acordo com as vontades... da tutela (...)
157. (...) e são-nos logo feitas restrições (...)
158. (...) quando nós temos um financiamento é-nos logo dito que temos este x para apresentar uma candidatura (...)
159. (...) mas 80% da verba que nós vos vamos dar é para estas ações de formação (...)
160. (...) e que vem da tutela, (...)
161. (...) não são necessidades de formação sentidas pelos professores ou nas suas áreas científicas ou em áreas que eles gostariam de desenvolverem ou em competências que eles gostariam de desenvolver (...)
162. (...) mas efetivamente em áreas que nos são impostas pela tutela. (...)
163. (...) muitas vezes em resposta às necessidades das escolas e das direções das escolas (...)
164. (...) nem sempre vamos ao encontro dos interesses específicos dos professores. (...)

165. (...) são generalidades da tutela no que diz respeito ao desenvolvimento curricular e todos os projetos nacionais que foram implementados (...)
166. (...) grande parte da formação é-nos imposta (...)
167. (...) a maior parte dos professores até vai ter que que a frequentar (...)
168. (...) não temos formadores para aquilo que eles querem (...)
169. (...) temos até gente muito habilitada com mestrados e doutoramentos nas escolas (...)
170. (...) o que nós fornecemos é o que é possível. (...)
171. (...) temos formadores damos aquilo (...)
172. (...) o formador quer dar aquela damos aquela. (...)
173. (...) É uma ilusão pensarmos que os centro de formação são entidades muito autónomas. Na teoria são, no papel, mas depois na prática é muito complicado. (...)
174. (...) vão identificadas aquelas áreas ou aquelas formações que nós à partida sabemos que podemos assegurar que sejam elas as da DGE e ou até uma outra interna (...)
175. (...) não conseguimos dar resposta por ausência de formadores (...)
176. (...) às vezes, porque o público-alvo também é muito reduzido (...)
177. (...) e que não dá para fazer formação, porque o número de formandos é insuficiente. (...)
178. (...) os últimos planos têm ido muito ao encontro das ofertas da própria DGE e das prioridades da DGE (...)
179. (...) isto é, é importante (...)
180. (...) Eu acho que este tema é sempre é sempre muito importante. (...)
181. (...) estudos de investigação na área da educação (...)
182. (...) porque trazem sempre mais valias (...)
183. (...) quer para a nossa ação, (...)
184. (...) quer para definição (...)
185. (...) ou redefinição de estratégias ou abordagens. (...)
186. (...) estas informações são todas muito importantes (...)
187. (...) e se estamos todos interessados é exatamente porque são importantes para os Centros de Formação (...)
188. (...) porque isto dá-nos uma perspetiva (...)
189. (...) pode-nos levar inclusivamente a mudar formas de divulgar (...)
190. (...) isto são tudo informações que são importantes para os diretores dos centros. (...)
191. (...) É aqui uma zona limítrofe (...)
192. (...) não há muitos recursos não, não temos uma universidade próxima (...)
193. (...) temos muito poucos formadores (...)
194. (...) as habilitações pós-graduadas também estão em menor número (...)
195. (...) o facto de haver poucos recursos aqui no sítio mais perto onde a Terra acaba e o mar começa (...)
196. (...) faça com que as pessoas vejam também o centro de formação como um centro de recursos para o seu desenvolvimento (...)

197. (...) porque o afastamento faz com que se confirmem aqui alguns dos vossos resultados. (...)
198. (...) fazer uma análise de perfil (...)
199. (...) eu acho que também pode ser interessante ver estes perfis que aqui encontramos (...) e se calhar, as questões geográficas, vão surgir associadas a estes perfis. (...)
200. (...) a maior ou menor influência dos contextos e dos ambientes. (...)
201. (...) é uma situação problema que nós vivemos nas zonas limítrofes (...)
202. (...) é o facto de termos uma fortíssima mobilidade de docentes. (...)
203. (...) eu tenho professores que para virem à formação tem de fazer 50 km até Lxx e outros 50 km de volta. (...)
204. (...) não consigo descentralizar a formação (...)
205. (...) porque não posso fazer uma formação com uma turma com um professor ou 2 (...)
206. (...) A mobilidade leva a que o corpo docente mude muito (...)
207. (...) 2 agrupamentos são escolas pequenas (...)
208. (...) têm para aí 30 e tal professores 40, à volta disso, (...) cada um dos agrupamentos (...)
209. (...) e mais de metade desaparece ano após ano. (...)
210. (...) nós temos um centro de formação pequenino (...)
211. (...) as minhas turmas não vão além de 12 professores (...)
212. (...) As características geográficas implicam depois as opções (...)
213. (...) as opções que nós fazemos em termos de organização e gestão. (...)
214. (...) Eu tenho que fazer cursos a 10 professores (...),
215. (...) não tenho nem nos grupos disciplinares gente suficiente para fazer turmas maiores. (...)
216. (...) as motivações para a formação em que é o interesse pelo tema (...)
217. (...) e em que a questão das horas de formação aparece secundarizada, (...)
218. (...) eu acho que é um mito que as pessoas só vão à formação por causa dos créditos (...) quando tivemos na verdade muitos anos com as carreiras congeladas (...) havia menos oferta de formação (...)
219. (...) mas as pessoas iam à mesma (...)
220. (...) e participavam ativamente nas formações. (...)
221. (...) terem mensagens diferentes para professores (...)
222. (...) que também estão em termos da sua própria carreira, em momentos diferentes (...)
223. (...) com necessidades diferentes. (...)
224. (...) para chegar a determinado público, a mensagem também se calhar, têm que ter outro tipo de informação e terem aqui outra roupagem (...)
225. (...) vão porque preferem pronto(...)
226. (...) têm preferência pelos temas que, aliás é o índice mais elevado (...)
227. (...) é a preferência pelos temas. (...)
228. (...) Talvez os temas não sejam assim tão maus, eles são genéricos (...)

229. (...) mas as pessoas vão pelo interesse pelos temas antes de mais que qualquer outra coisa. (...)
230. (...) pedimos também que façam a identificação de outras áreas prioritárias, que eles considerem. (...)
231. (...) vai um bocadinho ao encontro dos vossos resultados do interesse pelo tema (...)
232. (...) encontramos colegas que continuam a ir só porque precisam de horas de formação
233. (...) também temos colegas que vão a todas as formações. (...)
234. (...) o agrupamento delas tem como critério (...) para a avaliação de desempenho, o número de horas de formação que fizeram a mais para poderem chegar ao nível de excelência ou as avaliações. (...)
235. (...) vão voluntariamente (...)
236. (...) e sempre com muita motivação (...)
237. (...) e que são aqueles que aqui no vosso estudo têm maior número de horas de formação (...)
238. (...) e que são os que estão mais motivados (...)
239. (...), ou seja, os que apresentam níveis de amotivação mais baixo (...)
240. (...) se haveria alguma correlação na necessidade do reconhecimento nesses professores que são mais novos (...),
241. (...) e que têm também menos habilitações, porque não estão nos quadros.
242. (...) talvez já não seja tão importante as questões de reconhecimento ou de uma imagem projetada,
243. (...) porque já há reconhecimento (...)
244. (...) termos as nossas famílias, ou seja, essa estabilidade (...)
245. (...) é natural que haja aspiração de maior reconhecimento.
246. (...) o reconhecimento e o estatuto que é obtido junto dos seus pares e das escolas. (...)
247. (...) A necessidade de reconhecimento. (...)
248. (...) poderia relacionar-se com as questões da afiliação? (...)
249. (...) quem vai trabalhar para Oxx, um professor que vem de Mxx e que vem trabalhar para Axx, naturalmente, o contexto (...)
250. (...) e o conhecimento local (...)
251. (...) e a adaptação (...)
252. (...) e o conhecimento de outros colegas (...)
253. (...) e a participação em grupos é diferente, (...)
254. (...) Há professores que nunca se chegam a integrar (...)
255. (...) nem na cultura de escola (...)
256. (...) nem numa perspetiva de desenvolvimento profissional docente (...), através do trabalho colaborativo (...)
257. (...) com uma tradição de trabalho de grupo na própria escola (...)
258. (...) nunca chegam a exercer cargos de influência (...)
259. (...) Nunca chegam a ter cargos que realmente liderem (...)
260. (...) que tenham experiências de liderança ou.... (...)

Apêndice 11 -Distribuição provisória das unidades de significação

Distribuição provisória das unidades de significação

TEMA: Resultados apresentados

CATEGORIA: Posicionamento dos Diretores dos CFAE do Algarve face aos resultados apresentados.

Sub- categorias	Unidades de significação
Entendimento dos valores da tabela	1, 2, 3, 4, 5
Clarificação Idade	6, 7, 8, 9, 10, 11
Sexo	12, 13, 14, 15
Aspirações	16, 17, 18, 22, 23, 24, 25, 26
Metodologia	27, 28, 29
Explicação dos resultados	30, 31, 32, 33, 34, 35
Questionamento sobre a forma de apresentação dos resultados	36, 37, 38
Perceções e expectativas	41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52
Conhecimento das questões do inquérito	55, 56, 57, 58, 59, 60
Esclarecimento de conceitos	61
Imagem profissional	62, 63, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73
Frequência na formação contínua	74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88,
Levantamento de necessidades	92, 93, 94
Entraves de funcionamento	133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178
Contextos	191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215
Reconhecimento profissional	240, 241, 242, 243, 245, 246, 247

Afiliação	248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260
-----------	---

TEMA: Resultados apresentado

CATEGORIA: Importância dos resultados apresentados, para os Diretores dos CFAE do Algarve.

Sub- categorias	Unidades de significação
Importância dos resultados para os CFAE	179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190
Motivação para a frequência	216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239

TEMA: Resultados apresentado

CATEGORIA: Possível alteração do funcionamento e oferta formativa dos CFAE do Algarve, face aos resultados apresentados.

Sub- categorias	Unidades de significação
Mudanças no funcionamento dos CFAE	95
Modalidades de formação	96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132
Constrangimentos	111, 112, 113, 114
Comunicação com formandos	115, 116, 117, 118, 119, 120, 121
Organização	122, 123, 124, 125

Apêndice 12 – Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar



Premir **Esc** para sair do modo de ecrã inteiro

isabel campos <isamardoca@gmail.com>

Monotorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 0856700001

1 mensagem

mime.noreply@min-educ.pt <mime.noreply@min-educ.pt>
Para: isamardoca@gmail.com

27 de fevereiro de 2023 às 14:41

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0856700001, com a designação *Como se processa e fomenta motivacionalmente o envolvimento dos professores na formação contínua?*, registado em 28-01-2023, foi rejeitado.

Avaliação do inquérito:

Exmo.(a) Senhor(a) **Isabel Martins Domingos Campos**
Cumpre-nos informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar não pode ser aprovado uma vez que, submetido a análise, não cumpre os requisitos conforme se explicita nas observações.
Com os melhores cumprimentos
José Carlos Sousa
Diretor de Serviços
DGE

Observações:

a) Apesar da relevância do estudo, como se refere (...) **refletir** sobre o processo motivacional e de envolvimento dos professores na formação contínua, na oferta e funcionamento dos Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE) do Algarve; docentes, pertencentes aos diversos Centros de Formação de Associação de Escolas do Algarve; Diretores dos diferentes Centros de Formação de Associação de Escolas do Algarve e a outros profissionais destes centros, (...), informa-se que o pedido não se enquadra no Despacho n.º 15847/2007 uma vez que este diploma legal tem como âmbito a aplicação de inquéritos/realização de estudos de investigação em meio escolar, não em Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE), para os quais a Direção-Geral da Educação não é entidade competente para autorizar este pedido.

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.dgeec.mec.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.

Pode também reformular este pedido de autorização de inquérito, seguindo eventuais indicações dadas na Avaliação e nas Observações.

Para tal aceda aos detalhes deste pedido e escolha a opção *Editar*. Deste modo será efetuada uma nova avaliação, cuja decisão será comunicada via e-mail.

Apêndice 13 -Devolução de Resultados



REPÚBLICA
PORTUGUESA
EDUCAÇÃO

Centro de Formação de Associação de Escolas
Albufeira, Lagoa e Silves



DECLARAÇÃO

Para os devidos efeitos se declara que:

Nome:

Isabel Martins Domingos Campos

Participou no:

VII Seminário de Partilha – A diversidade de práticas (MAIA) para uma melhoria das práticas de avaliação das aprendizagens

Tendo apresentado uma comunicação subordinado ao tema:

➤ **“Motivação, aspirações e envolvimento dos professores na formação contínua”**

Local e Data de Realização:

Escola E.B. 2,3 da Guia (AE Albufeira Poente) - 11 de julho de 2023

Albufeira, 24 de julho de 2023

O Diretor do Centro de Formação

Silvério Cabrita Silva da Conceição

(Silvério Cabrita Silva da Conceição)