



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

**FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO**

**O PAPEL DOS CENTROS DE FORMAÇÃO
DAS ASSOCIAÇÕES DE ESCOLAS DO ALGARVE
NA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES –
AS ACCÕES E O PROCESSO**

(Dissertação para obtenção do grau de mestre em Supervisão –
Especialização em Ensino Básico - 1º Ciclo)

Olga Maria Mecias Neves

Faro

2007

UNIVERSIDADE DO ALGARVE

**FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO**

**O PAPEL DOS CENTROS DE FORMAÇÃO
DAS ASSOCIAÇÕES DE ESCOLAS DO ALGARVE
NA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES –
AS ACCÕES E O PROCESSO**

(Dissertação para obtenção do grau de mestre em Supervisão –
Especialização em Ensino Básico - 1º Ciclo)

Olga Maria Mecias Neves

Faro

2007

NOME: Olga Maria Mecias Neves

DEPARTAMENTO: Ciências da Educação e Sociologia

ORIENTADOR: Professor Doutor José Alberto Mendonça Gonçalves

DATA: 23 de Julho de 2007

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: O PAPEL DOS CENTROS DE FORMAÇÃO DAS ASSOCIAÇÕES DE ESCOLAS DO ALGARVE NA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES – AS ACÇÕES E O PROCESSO.

JÚRI: Presidente - Professora Doutora **Teresa Pires Carreira**, Professora Associada da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve;

Vogais - Professor Doutor **José Alberto Mendonça Gonçalves**, Professor Coordenador aposentado da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve;

Professora Doutora **Maria Ângela Perpétua Rodrigues**, Professora Auxiliar da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

DECLARAÇÃO

Declaro, por minha honra, que esta dissertação é original e foi por mim, elaborada.

DEDICATÓRIA

Dedico esta minha dissertação “O Papel dos Centros de Formação das Associações de Escolas do Algarve na Formação Contínua de Professores – As Acções e o Processo” do Curso de Mestrado de Supervisão, especialidade em 1º Ciclo da Universidade do Algarve – Faculdade das Ciências Humanas e Sociais e Escola Superior de Educação – a todos quantos investigam, estudam, desenvolvem e se envolvem na Formação Contínua de Professores em Portugal. Desejo que este trabalho possa ser um contributo para a reflexão dos modelos e das práticas da formação contínua, em particular das centradas nos Centros de Formação das Associações de Escolas, pela ampla acção desenvolvida e pelo inquestionável percurso feito em prol da escola e dos professores.

AGRADECIMENTOS

Quero manifestar a minha gratidão, apreço e reconhecida amizade a todos quantos contribuíram e permitiram que a concretização desta minha dissertação fosse uma realidade.

Os meus sinceros agradecimentos vão para todos vós, incluindo os que involuntariamente esquecer, mas dirigem-se em especial:

- Ao Professor Doutor José Alberto Mendonça Gonçalves, meu Orientador, pela disponibilidade, competência e sabedoria com que sempre esteve presente, em todos os momentos deste percurso;

- A todos os Professores que leccionaram as disciplinas da Parte Curricular deste Curso de Mestrado em Supervisão, especialidade em 1º Ciclo;

- Aos meus colegas do Curso de Mestrado, pela amizade e encorajamento que me dispensaram;

- Aos meus colegas Directores dos doze CFAE do Algarve, pela disponibilidade e vontade manifestadas na cedência dos Planos de Formação dos seus Centros e, em particular, aos meus três colegas Directores entrevistados;

- Aos meus amigos e colegas de trabalho, pela solidariedade e amizade que me dedicaram;

- À minha colega e amiga Alexandra, pelo apoio e ajuda prestada nos momentos mais necessitados;

- Ao Francisco, pela força, apoio emocional e inestimável ajuda que sempre me dedicou.

- À minha mãe, pela incontornável presença, cumplicidade e disponibilidade afectiva com que me rodeou;

- Ao meu filho Sandro, pela ternura e amor que me oferece em cada dia.

RESUMO

“O Papel dos Centros de Formação das Associações de Escolas do Algarve na Formação Contínua de Professores – As Acções e o Processo” constitui a nossa dissertação de Mestrado em Supervisão, cujo objectivo primeiro é conhecer a natureza da oferta formativa (acções propostas e realizadas) dos doze Centros de Formação das Associações de Escolas do Algarve, no ano de 2005, para cuja consecução recorremos às técnicas de análise documental e da entrevista semi-estruturada.

A escolha deste tema fundamenta-se, essencialmente, na nossa experiência como Directora de um Centro de Formação de Associação de Escolas, bem como num percurso fortemente marcado por vivências na formação contínua de professores, como Professora do 1º Ciclo, e nas interacções estabelecidas em projectos e programas em que participámos activamente.

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, centrado em procedimentos interpretativos e heurísticos de análise, interpretação e comparação de dados, sendo seus protagonistas os dozes CFAE, do Algarve, e três Professores com funções de Directores dessas mesmas entidades, escolhidos de acordo com critérios de dimensão e localização.

Os resultados encontrados, possibilitam-nos compreender como as escolas e os professores do Algarve se apropriaram dos Centros de Formação das Associações de Escolas e como a formação se articulou com as prioridades nacionais de formação e as necessidades dos seus destinatários, contribuindo para avaliar a pertinência da formação contínua de professores nos processos de construção das suas identidades profissionais e pessoais, em função dos contextos educativos e organizacionais onde interagem.

Palavras-chave: Formação Contínua de Professores; Centros de Formação das Associações de Escolas; Planos de Formação; Práticas formativas e Desenvolvimento profissional.

ABSTRACT

“The role of the Centros de Formação das Associações de Escolas of Algarve in the continuous development of schoolteachers - Formative actions and Process” define our dissertation in this Masters in Supervision, whose first objective is to understand the nature of training and development choices (formative actions proposed and realized) made by the twelve Centros de Formação das Associações de Escolas of Algarve during 2005, for its authentication we pursued a method of documentation analysis and a semi-structured interview, conducted with a sample of Directors.

The selection of this theme is founded, essentially, in our experience as a Director of one of the Centro de Formação de Associação de Escolas, as well as, in a journey strongly rooted in personal experience in the continuous development of teachers, as a first grade Teacher, and in being actively involved in relevant projects and programs.

This is a study of a qualitative nature, with a central focus on interpretative and heuristic processes of investigation, interpretation and evaluation of information, being its protagonists, the twelve CFAE, of Algarve and the three Schoolteachers whose role as Directors of those entities, are chosen in accordance with the criteria of territory and locality.

With these findings, it allows us to understand how the schools and the school teachers of Algarve took ownership of the Centros de Formação das Associações de Escolas and how the professional development blended into the national priorities for professional development and the needs of its end users, contributing to access de pertinence of a continuous development of teachers in the growth of their professional and personal distinctiveness, in the educational and organizational realm, where they interact.

Key-words: Continuous Development of Teachers; Centros de Formação das Associações de Escolas; Professional Development Plans; Educational Practices and Professional Development.

ÍNDICE

Dedicatória.....	iv
Agradecimentos.....	v
Resumo.....	vi
Abstract.....	vii
Índice	viii
Lista de Quadros.....	xiv
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I – A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES	
Introdução.....	13
1 - Formação e Educação numa Sociedade em Mudança.....	15
2 - A Formação Contínua de Professores em Portugal: evolução e perspectivas.....	25
2.1 - A Institucionalização da Formação Contínua (1992-2005).....	27
3 - Concepções e Práticas de Formação.....	44
3.1 - Modelos de Formação.....	49
CAPÍTULO II – A ACÇÃO FORMATIVA DOS CENTROS DE FORMAÇÃO DAS ASSOCIAÇÕES DE ESCOLAS	
Introdução.....	63
1 - Os Centros de Formação das Associações de Escolas.....	64
2 - A Actividade Formativa dos CFAE.....	75
3 - A Formação Contínua enquanto Processo de Supervisão.....	84

4 - Formação e Identidade do 1º Ciclo do Ensino Básico.....	92
---	----

CAPÍTULO III – METODOLOGIA

Introdução.....	96
-----------------	----

1 - Natureza do Estudo.....	97
-----------------------------	----

2 - Campo do Estudo.....	98
--------------------------	----

3 - Protagonistas do Estudo.....	100
----------------------------------	-----

4 - Objectivos do Estudo.....	100
-------------------------------	-----

5 - Perguntas de Pesquisa.....	101
--------------------------------	-----

6 - Procedimento Metodológicos.....	102
-------------------------------------	-----

6.1 - Recolha de Dados.....	102
-----------------------------	-----

6.2 - Tratamento de Dados.....	106
--------------------------------	-----

6.2.1- Planos de Formação.....	106
--------------------------------	-----

6.2.2 - Entrevistas.....	109
--------------------------	-----

6.3 - Análise Interpretativa dos Dados.....	114
---	-----

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS DADOS

Introdução.....	116
-----------------	-----

1ª Etapa – Análise dos Planos de Formação dos doze Centros de Formação

1- Acções de Formação Propostas.....	117
--------------------------------------	-----

1.1 - Áreas-domínios de Formação.....	118
---------------------------------------	-----

1.2 - Modalidades de Formação.....	123
------------------------------------	-----

1.3 - Destinatários da Formação.....	130
1.4 - Propostas de Acções de Formação de 3 Centros de Formação.....	134
1.5 - Oferta Formativa destinada, exclusivamente, ao 1º CEB.....	141
2 - Acções de Formação Realizadas.....	143
2.1 - Áreas-domínios de Formação.....	146
2.2 - Modalidades de Formação.....	150
2.3 - Destinatários da Formação.....	152
2.4 - Acções de Formação Realizadas por 3 Centros de Formação.....	154
2.5 - Acções de Formação Realizadas, exclusivamente, pelo 1º CEB.....	164
2ª Etapa – Análise Interpretativa dos Dados das Entrevistas	
3 - Representações dos(as) Directores(as) dos Centros de Formação	165
3.1 - Caracterização dos(as) Directores(as) dos CFAE	165
3.1.1 - Habilitações Académicas.....	166
3.1.2 - Tempo de Serviço Docente.....	167
3.1.3 - Situação Profissional.....	167
3.1.4 - Tempo de Serviço como Director(a) de Centro.....	168
3.2 - Construção dos Planos de Formação.....	169
3.2.1 - Concepção.....	169
3.2.2 - Operacionalização.....	170
3.2.3 - Preocupações na Elaboração dos Planos de Formação.....	172

3.2.4 - Divulgação do Plano de Formação.....	175
3.2.5 - Definição do Calendário/ horário das Acções.....	176
3.3 - Caracterização da Oferta Formativa.....	178
3.3.1 - Acções de Formação dirigidas a Pessoal Docente.....	179
3.3.2 - Acções que responderam às Prioridades Nacionais de Formação.....	180
3.3.3 - Acções que responderam às Necessidades das Escolas e dos Professores.....	181
3.3.4 - Acções que responderam a Outras Situações.....	182
3.3.5 - Áreas-domínios Privilegiados.....	183
3.3.6 - Modalidades Formativas Privilegiadas.....	184
3.3.7- Destinatários da Formação.....	186
3.4 - Nível de Concretização da Oferta Formativa.....	186
3.4.1 - Acções Realizadas.....	187
3.4.2 - Áreas-domínios Privilegiados.....	187
3.4.3 - Modalidades Formativas Privilegiadas.....	188
3.4.4 - Outras Iniciativas Formativas.....	189
3.4.5 - Leitura Crítica dos Dados.....	190
3.5 - Caracterização da Oferta Formativa destinada ao 1º CEB.....	191
3.5.1 - Acções de Formação Propostas.....	191
3.5.2 - Acções que responderam às Prioridades Nacionais de Formação.....	193
3.5.3 - Acções que responderam às Necessidades das Escolas e dos Professores/ e Outras Situações.....	193

3.5.4 - Áreas-domínios Privilegiados.....	194
3.5.5 - Modalidades Formativas Privilegiadas.....	194
3.6 - Nível de Concretização da Oferta Formativa do 1º CEB.....	195
3.6.1 - Acções Realizadas.....	196
3.6.2 - Áreas-domínios Privilegiados.....	196
3.6.3 - Modalidades Formativas Privilegiadas.....	197
3.6.4 - Outras Iniciativas Formativas.....	197
3.6.5 - Comparação entre Proposta e Realização.....	197
3.7 - Características da Formação dos Professores do 1º CEB.....	198
3.7.1 - Temáticas.....	199
3.7.2 - Modalidades.....	200
3.7.3 - Assiduidade.....	200
3.7.4 - Iniciativa.....	201
3.7.5 - Participação.....	202
3.7.6 - Impacto.....	203
3.8 - Avaliação do Plano de Formação.....	205
3.8.1 - Tipo de Avaliação.....	205
3.8.2 - Impacto.....	208
3.8.3 - Ilações Tiradas.....	209
3.8.4 - “Carência” de Formandos.....	212

3.8.5 - Medidas Tomadas.....	214
3ª Etapa – Análise Interpretativa Global dos Dados	
4 - Dados Globais (1º e 2º Momentos da Análise Documental).....	217
4.1 - Áreas-domínios de Formação.....	217
4.2 - Modalidades de Formação.....	220
4.3 - Destinatários da Formação.....	222
4.4 - Acções de Formação destinadas, exclusivamente, ao 1º CEB.....	225
4.5 - Outras Iniciativas Formativas.....	228
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	229
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	245

LISTA DE QUADROS

Quadro n.º 1 - Número de formandos por turma/modalidade	72
Quadro n.º 2 - Blocos e Objectivos do Guião da entrevista.....	104
Quadro n.º 3 - Grelha de Categorização da informação.....	112
Quadro n.º 4 - Síntese dos Dados dos doze Centros de Formação – 1º Momento.....	117
Quadro n.º 5 - Acções de Formação propostas pelo Centro de Formação A	135
Quadro n.º 6 - Acções de Formação propostas pelo Centro de Formação I	137
Quadro n.º 7 - Acções de Formação propostas pelo Centro de Formação J	138
Quadro n.º 8 - Acções de Formação propostas pelos restantes 9 Centros de Formação	139
Quadro n.º 9 - Oferta Formativa destinada exclusivamente ao 1º CEB	141
Quadro n.º 10 - Síntese dos Dados dos doze Centros de Formação – 2º Momento	144
Quadro n.º 11 - Acções de Formação realizadas pelo Centro de Formação A	156
Quadro n.º 12 - Acções de Formação realizadas pelo Centro de Formação A (financiadas + não financiadas)	159
Quadro n.º 13 - Acções de Formação realizadas pelo Centro de Formação J	160
Quadro n.º 14 - Acções de Formação realizadas pelo Centro de Formação I	162
Quadro n.º 15 - Acções de Formação propostas pelos restantes 9 Centros de Formação	163
Quadro n.º 16 - Acções de Formação realizadas exclusivamente pelo 1º CEB	164
Quadro n.º 17 - Habilitações Académicas	166
Quadro n.º 18 – Tempo de Serviço Docente.....	167
Quadro n.º 19 - Situação Profissional	168
Quadro n.º 20 - Tempo como Director(a) de Centro.....	168
Quadro n.º 21 - Concepção do Plano de Formação.....	170
Quadro n.º 22 - Operacionalização do Plano de Formação.....	171

Quadro n.º 23 - Preocupações na Elaboração do Plano de Formação.....	173
Quadro n.º 24 – Divulgação do Plano de Formação.....	175
Quadro n.º 25 – Definição do Calendário/horário das Acções.....	177
Quadro n.º 26 – Acções de Formação dirigidas a Pessoal Docente.....	179
Quadro n.º 27 - Acções que responderam às Prioridades Nacionais de Formação	180
Quadro n.º 28 - Acções que responderam às Necessidades Escolas e dos Professores	181
Quadro n.º 29 - Acções que responderam a Outras Situações.....	182
Quadro n.º 30 - Áreas-domínios Privilegiados.....	183
Quadro n.º 31 - Modalidades Formativas Privilegiadas.....	184
Quadro n.º 32 – Destinatários da Formação.....	186
Quadro n.º 33 - Acções Realizadas	187
Quadro n.º 34 - Áreas-domínios Privilegiados	188
Quadro n.º 35 - Modalidades Formativas Privilegiadas	188
Quadro n.º 36 - Outras Iniciativas Formativas	189
Quadro n.º 37 - Leitura Crítica dos Dados	190
Quadro n.º 38 - Acções de Formação Propostas	192
Quadro n.º 39 - Acções que responderam às Prioridades Nacionais de Formação	193
Quadro n.º 40 - Áreas-domínios Privilegiados	194
Quadro n.º 41 - Modalidades Formativas Privilegiadas	195
Quadro n.º 42 - Acções Realizadas	196
Quadro n.º 43 - Áreas-domínios Privilegiados	196
Quadro n.º 44 - Modalidades Formativas Privilegiadas	197
Quadro n.º 45 - Outras Iniciativas Formativas	197
Quadro n.º 46 - Comparação Proposta-Realização	197
Quadro n.º 47 - Temáticas	200

Quadro n.º 48 - Modalidades	200
Quadro n.º 49 - Assiduidade	201
Quadro n.º 50 - Iniciativa	201
Quadro n.º 51 - Participação	203
Quadro n.º 52 - Impacto	204
Quadro n.º 53 - Tipo de Avaliação	207
Quadro n.º 54 - Impacto	209
Quadro n.º 55 - Ilações Tiradas	212
Quadro n.º 56 - “Carência” de Formandos	212
Quadro n.º 57 - Medidas tomadas	215
Quadro n.º 58 - Comparação propostas/realizações por Áreas-domínios	218
Quadro n.º 59 - Comparação propostas/realizações por Modalidades	220
Quadro n.º 60 - Comparação propostas/realizações por Destinatários	223

INTRODUÇÃO

“A formação contínua de professores assume uma importância crucial. Por aqui pode passar um esforço de renovação, com consequências para os programas da formação inicial, o estatuto da profissão, a mudança da escola e o prestígio social dos professores”.

(Nóvoa, 1992b: 142)

As transformações sociais, culturais, económicas e políticas, ocorridas nos últimos anos, tiveram repercussões nas reformas introduzidas nos sistemas educativos, objectivando múltiplas e crescentes exigências na educação, o que, por sua vez, se tem reflectido no quadro da formação contínua dos professores.

As políticas, entretanto, adoptadas, pelos governos, no âmbito da formação de professores, fazem parte de alterações mais vastas que visam aumentar a capacidade de resposta dos sistemas educativos às profundas modificações das sociedades. Neste contexto, a formação contínua de professores assume-se como uma das bases fundamentais das reformas educativas, na medida em que é consensual considerar-se que a adesão e acção dos professores são cruciais para a implementação bem sucedida das reformas. Assim, espera-se, por um lado, que a formação contínua confira aos professores as competências e os conhecimentos profissionais necessários à concretização de novos programas, metodologias e técnicas de ensino e, por outro, que os prepare para o desempenho de novas funções na escola.

A formação contínua de professores assumiu, nos anos noventa, uma posição central no campo educativo, esperando-se que viesse a contribuir, decisivamente, para o êxito das reformas educativas, a construção de uma nova profissionalidade docente e o desenvolvimento organizacional das escolas.

Ora, o modo como se perspectiva a formação dos professores depende de uma determinada concepção de currículo, de ensino, de escola, mas, também, da forma como se entende a sua função, num dado momento. Por outras palavras, falar de formação de professores implica falar do modo como se encara o ensino e reflectir sobre o que significa ser professor, num determinado contexto.

Sendo a formação entendida como um processo complexo e multifacetado de aquisição e construção de conhecimentos, em que a supervisão, enquanto prática de acompanhamento e regulação está sempre presente, implica a mesma uma reflexão permanente sobre a sua natureza, os seus objectivos e as lógicas que presidem à sua concepção, organização e operacionalização.

Sobre a contextualização do conceito de formação, Tavares (1997: 61) argumenta desta forma: “ sejam qual forem as concepções de que parte o sistema que lhe sirva de suporte e os objectivos que se pretendam atingir (...) é a perspectiva inter e transdisciplinar em articulação com as duas abordagens essenciais do conhecimento, as ciências da especialidade e as ciências da educação, ligadas a uma sólida e progressiva reflexão pessoal e docente (...) que um professor se tornará um bom profissional”.

Os estudos realizados sobre formação, aprendizagem e desenvolvimento profissional têm enfatizado um conjunto de aspectos que importa realçar: a aprendizagem enquanto fenómeno dinâmico, permanente, pessoal e socialmente construído, através da interacção entre os indivíduos (heterosupervisão); a reflexão através da confrontação e da transformação de ideias preconcebidas e a (re)interpretação de experiências vividas (autosupervisão); a articulação entre a aprendizagem e o contexto de trabalho, entre o conhecimento e a aprendizagem, que ocorrem numa diversidade de contextos (individuais ou colectivos), através de uma variedade de estratégias (actividades formais e não formais) e a sua natureza holística e inclusiva

definem o desenvolvimento profissional que os professores vivenciam ao longo da sua carreira.

Estes estudos têm demonstrado, ainda, a complexidade dos factores que condicionam o desenvolvimento profissional e a mudança dos professores, tais como: a sua formação inicial, a fase da carreira em que se encontram, as suas preferências de aprendizagem, as oportunidades de formação dentro e fora da escola, o sentido de auto-eficácia, as condições de trabalho, as culturas e as lideranças e as influências externas, entre outros aspectos (Stephens *et al.*, 1993).

Todos estes elementos têm implicações na (re)conceptualização da formação e a necessidade de repensar a formação de professores, em função das transformações verificadas no ensino e nas condições do trabalho docente, tem sido amplamente reconhecida e estudada (Perrenoud, 1997 ; Estrela, 2001).

Para melhor compreensão e contextualização da formação como um processo acompanhado de construção e produção de conhecimentos, Tavares (1997: 66) identifica os seguintes campos conceptuais: “o conhecimento científico, o conhecimento pedagógico e as aprendizagens inter e transdisciplinares”.

Entendendo o conhecimento científico como o conhecimento sobre as temáticas das diferentes especialidades, situa a sua construção através das abordagens dos conteúdos, operacionalizada teórico-metodologicamente pelas Ciências da Educação, na lógica da explicação e compreensão de um determinado campo fenomenal da realidade e das suas múltiplas intercepções, seja qual for o domínio de incidência.

Shulman (1986) chama a atenção para a necessidade que o professor tem de conhecer bem os conteúdos que ensina. O professor não tem que conhecer do mesmo modo que um cientista, mas de forma diferente. Muito em especial, tem de conhecer as melhores maneiras de os tornar compreensíveis e relevantes para os alunos.

O conhecimento pedagógico, também ele científico e de natureza compreensiva, assumindo uma dimensão didáctica, torna o conteúdo susceptível de ser ensinado, avaliado e reflectido, permitindo não apenas uma maior compreensão da realidade de partida, mas também promovendo novo conhecimento pedagógico.

Continuando a referir Shulman (1993: 56-57), “a decomposição-recomposição sobre os conteúdos, transforma-se em conhecimento para ser ensinado, aplicado (...) através de processos e técnicas em função do desenvolvimento dos sujeitos e dos seus contextos, transformando conhecimentos didácticos dos conteúdos, em conhecimento pedagógico, verdadeira ferramenta de trabalho de todo o profissional de educação.”

Trata-se, portanto, de um conhecimento essencialmente orientado para a acção e que se desdobra em quatro grandes domínios: (1) o conhecimento dos conteúdos de ensino, incluindo as suas inter-relações internas com outros conteúdos e as suas formas de raciocínio, de argumentação e validação; (2) o conhecimento do currículo, compreendendo as suas grandes finalidades e objectivos, em articulação vertical e horizontal; (3) o conhecimento do aluno, dos seus processos de aprendizagem, dos seus interesses, das suas necessidades e dificuldades mais frequentes, bem como dos aspectos culturais e sociais que podem interferir, de forma positiva ou negativa, no seu desempenho escolar; e (4) o conhecimento do processo de ensino-aprendizagem, no que refere à planificação, execução e reflexão sobre a prática lectiva. Este conhecimento relaciona-se, de um modo muito estreito, com diversos aspectos do conhecimento formal e informal do professor, da vida quotidiana (contexto da escola, da comunidade, da sociedade) e o conhecimento que ele tem de si mesmo.

Nas inter-relações e interacções desenvolvidas no conhecimento pedagógico e didáctico, como refere Tavares (1997), clarificam-se, ainda, os conceitos de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade e a relação entre eles.

Assim, a “interdisciplinaridade atende às interligações possíveis entre os diferentes conteúdos ou temáticas disciplinares e respectivos processos”, enquanto “transdisciplinaridade abre um processo de ensino-aprendizagem, de formação a uma matriz de natureza mais profunda, mais compreensiva, mais filosófica, metafísica” (Tavares, 1997: 64).

De acordo com as perspectivas apontadas, Tavares (1997) considera que qualquer percurso de formação se alicerça em determinadas concepções de formação e nas competências que se pretendem atingir para que os formandos possam vir a ser bons profissionais.

O processo de formação construir-se-á, então, a partir da produção de conhecimento científico e pedagógico, nele devendo estar envolvidas as actividades de investigação acerca da acção do professor, do seu próprio desenvolvimento pessoal e social e dos contextos reais de intervenção. Um sólido e equilibrado desenvolvimento permitirá o construir das necessárias competências, as quais são determinadas pelo sistema de formação vigente e pelas diferentes concepções de formação, directamente ligadas aos objectivos profissionais a atingir. Estes são definidos, em função de três campos, em consonância com os conhecimentos científico e pedagógico, já analisados. São eles, o saber (dimensão científica), o saber-fazer (dimensão pedagógica) e o ser ou estar (dimensão pessoal).

Assim sendo, a análise da competência, pedagógica e pessoal, pondera a natureza do saber que um professor terá de desenvolver, impondo-se como uma exigência a cada profissional, para que se desenvolva contínua e permanentemente.

A competência científica implica, pois, o conhecimento e o domínio dos conteúdos relacionados com as matérias de determinada especialidade, incidindo directamente sobre uma área do saber, do conhecimento ou na intersecção com outras

áreas da investigação científica. Por sua vez, a competência pedagógica revê-se no saber-fazer, na realização, comunicação e aplicação do conhecimento, adaptando-o às capacidades dos destinatários, ao seu desenvolvimento pessoal e social e à sua envolvimento contextual.

A construção do conhecimento pedagógico pressupõe uma perspectiva holística, complexa, articulada e interactiva de todos os elementos que integram o processo educativo: os sujeitos, os conteúdos temáticos, os conhecimentos, os meios e os contextos. Nesta competência pedagógica, a didáctica ganha bastante relevo. O objecto da didáctica, como refere (Alarcão, 1989), é o conjunto dos fenómenos de ensino-aprendizagem das várias disciplinas e dos vários níveis de ensino, com o objectivo único de contribuir para a melhoria do processo educativo. Estuda uma variedade de questões directamente associadas ao ensino-aprendizagem, como a elaboração de currículos e materiais, os processos de construção dos saberes, a influência dos factores contextuais, incluindo as representações sociais da escola e do conhecimento e a influência dos sistemas de avaliação, entre outros aspectos.

O desenvolvimento pessoal, visto numa dimensão intra e interpessoal, é entendido como a competência fundamental do profissional de educação, pois é através do seu desempenho que melhor se conhece a dimensão científica e pedagógica.

Retomando o pensamento de Tavares (1997), as investigações desenvolvidas sobre esta competência e outras, designadamente, as de Zimpher e Howey (1987), Ralha Simões e Marques Simões (1990) e Sprinthall (1993) reconhecem que, embora não se possa afirmar que um melhor desenvolvimento esteja sempre directamente ligado a um bom profissional, isso, normalmente, acontece.

Certamente que, para ser competente e bom profissional, um professor deverá estar em permanente actualização e investigação. Para Perrenoud (1997: 120), “a

investigação é uma sequência de desequilíbrios e equilíbrios, de desorganizações e reestruturações, de momentos de generalização, de coordenação dos conhecimentos e dos esquemas de pensamentos adquiridos”, a que qualquer professor não pode ser alheio.

Desta forma, é conveniente que se sistematizem as diversas razões que justificam a prática investigativa na formação de professores. Primeiro, os processos de investigação são importantes porque ajudam a construir conhecimento relevante do ponto de vista da prática profissional, na medida em que obrigam a manusear conceitos, variáveis e hipóteses de uma maneira profunda e mais exigente que noutro tipo de trabalho. Na verdade, só compreendendo a sua própria aprendizagem e investigando sobre ela, poderão os docentes compreender os processos de aprendizagem dos próprios alunos. Também, neste caso, se aprende fazendo, ou seja, os conhecimentos profissionais constroem-se na acção e na interacção e só serão realmente úteis se forem mobilizáveis na intervenção educativa.

Em segundo lugar, a prática de investigação é importante para desenvolver competências e valores decisivos para o professor, como o espírito crítico e a autonomia. Uma atitude exigente e pragmática em investigação desenvolverá competências com mais segurança e mais possibilidade de se tornarem eficazes nas situações de prática.

Em terceiro lugar, a investigação deve ser valorizada porque se trata de um paradigma de trabalho que pode servir de base a uma prática reflectida.

Deste modo, poder-se-ão sistematizar alguns aspectos considerados importantes na prática investigativa, contextualizada na formação de professores:

- a investigação não é a recusa da teoria, mas a busca de uma permanente articulação entre a teoria e a prática;

- no trabalho investigativo, é decisivo dar especial atenção às fases mais conceptuais e não aos métodos e técnicas;

- a própria experiência de investigação deve ser transformada em objecto de análise e de reflexão;

- a investigação não deve ser encarada como a solução universal para a formação dos professores e educadores, mas como uma peça de um dispositivo de formação multifacetado e dinâmico.

Em síntese, tendo por base as reflexões produzidas pelos autores referidos ao longo deste texto, a formação, enquanto construção maior, vive do conhecimento e não é possível concebê-la desligada do processo de supervisão e da sua componente de iniciação à prática profissional, em que a produção de saberes se faz através da reflexão, da colaboração partilhada entre os seus intervenientes, em contextos específicos de aprendizagem e desenvolvimento, permitindo a construção do professor como pessoa e profissional.

Assim sendo, este processo de construção apela para uma articulação harmoniosa dos conhecimentos científico, pedagógico e experiencial, permitindo, na acção, o desenvolvimento de competências de natureza científica, pedagógica e profissional.

Esta visão articulada do processo de formação, imbuído de construção e de produção de saberes, numa perspectiva supervisiva, coloca o profissional de educação no centro do seu próprio processo de desenvolvimento.

Na verdade, cabe aos professores e às escolas diagnosticar, conhecer e planear a formação de que precisam, tendo em consideração os contextos sociais e culturais envolventes da escola e dos seus alunos, o currículo e as metas educativas a atingir.

O conceito de formação centrada na escola implica o envolvimento do professor desde a construção até a avaliação da formação, perspectiva o professor inserido na escola e, ainda, como protagonista das necessidades formativas da escola onde se insere. Centra a formação nas práticas dos professores e na elaboração de projectos que visem a sua melhoria. Elege o local de trabalho como o contexto privilegiado da formação e apela para a organização e controlo da formação por parte dos professores.

A análise e interpretação do Decreto-Lei n.º 249/92 (Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores) e as alterações que nele se produziram, evidenciam um modelo de formação contínua centrado e organizado a partir das escolas, reconhecendo a sua especificidade e autonomia, e a necessidade de se estabelecerem dinâmicas associativas locais, conferindo aos Centros de Formação das Associações de Escolas um estatuto de inovação organizacional.

Foi só no início do processo da Reforma Educativa, em 1986, que se atribuiu à formação contínua de professores, em Portugal, uma importância crucial, com a criação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14/10). Com efeito, a LBSE (actualmente Lei n.º 49/2005, de 30/08) reconheceu a formação contínua como um direito a todos os profissionais da educação, visando assegurar o aprofundamento e actualização dos seus conhecimentos e competências profissionais, mobilidade e progressão na carreira (Artigo 35º, pontos 1 e 2).

Na sequência da Lei de Bases, o Decreto-Lei n.º 344/89, que definiu o Ordenamento Jurídico da Formação de Professores, veio, também, consagrar a formação contínua como dever e como condição necessária à progressão na carreira docente. O mesmo Decreto estabelece que a formação contínua, para além de visar melhorar a competência profissional dos professores e de promover a investigação aplicada, se destina a “incentivar os docentes a participar activamente na inovação

educacional e na melhoria da qualidade da educação e do ensino; adquirir novas competências relativas à especialização exigida pela diferenciação e modernização do sistema educativo” (Artigo 26.º).

O Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei n.º 139-A/90), alterado pelos Decretos-Lei n.º 105/97 e n.º 1/98, consagra, igualmente, o direito à formação e informação para o exercício da função educativa (pontos 1, alíneas a) e b), e 2 do Artigo 6.º). Neles se estabelece a garantia de acesso a acções de formação contínua regulares, destinadas a actualizar e a aprofundar os conhecimentos e competências profissionais dos docentes e realça-se o apoio à sua autoformação, de acordo com os respectivos planos individuais de formação, reafirmando-se esse direito como um requisito para o exercício da função educativa, podendo o mesmo visar objectivos de reconversão profissional, bem como de mobilidade e de progressão na carreira.

A publicação do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores, (RJFCP), pelo Decreto-Lei n.º 249/92, concretiza o estabelecido nos normativos legais, acima referenciados, e cria um sistema nacional de formação contínua. A liberdade de iniciativa das instituições vocacionadas para a formação; a autonomia científico - pedagógica na concepção e execução de modelos de formação; a adequação ao sistema educativo; a associação entre escolas, desenvolvendo a sua autonomia e favorecendo a sua inserção comunitária e a valorização da comunidade educativa, são, entre outros, alguns dos princípios nele estabelecidos (Artigo 4.º).

A criação dos Centros de Formação das Associações de Escolas gerou um contexto favorável à emergência de dinâmicas associativas no seio das escolas e dos professores, potencialmente favoráveis à construção de práticas formativas.

É a partir deste quadro legal e centrado na acção dos Centros de Formação das Associações de Escolas que se configura o presente estudo, intitulado “O Papel dos

Centros de Formação das Associações de Escolas do Algarve na Formação Contínua de Professores – As Acções e o Processo”. Constitui o mesmo a nossa dissertação do Curso de Mestrado em Supervisão da Universidade do Algarve, sendo seu objectivo primeiro caracterizar a natureza da oferta formativa dos doze Centros de Formação das Associações de Escolas do Algarve, no ano de 2005.

Para se alcançar tal objectivo, analisámos os processos que estiveram na base da construção da oferta de formação produzida e sua consecução, a forma como nela se articulam as prioridades nacionais de formação, emanadas do Ministério da Educação/Prodep, entendidas como respostas aos objectivos do sistema educativo, e as necessidades de formação das escolas e dos professores e, ainda, a existência de outras situações, assumindo-se estas como tradução de processos endógenos de mudança da escola e dos professores, de acordo com o conceito de formação centrada na escola.

Nesta investigação, entendemos por oferta formativa o conjunto das acções e de outras iniciativas de formação (financiadas ou não) às quais os professores das escolas associadas dos CFAE do Algarve tiveram possibilidade de acesso.

O estudo enquadra-se no paradigma da investigação qualitativa, caracterizando-se por procedimentos interpretativos e heurísticos de análise, interpretação e comparação de dados, tendo-se, no entanto, recorrido a alguns procedimentos de natureza quantitativa (valores percentuais) para maior evidenciação e reforço do sentido e significado desses mesmos dados.

Utilizámos como técnicas de recolha de informação a análise documental dos Planos de Formação, realizada em dois momentos (acções de formação propostas e realizadas) e, ainda, a entrevista semi-estruturada a três dos Directores dos Centros de Formação, para complemento e aprofundamento dos dados.

Do presente estudo constam os seguintes Capítulos, precedidos pela presente Introdução: Capítulo I – A Formação Contínua de Professores; Capítulo II – A Acção Formativa dos Centros de Formação das Associações de Escolas; Capítulo III – Metodologia; Capítulo IV – Análise Interpretativa dos Dados. O trabalho é concluído pelas Considerações Finais.

A realização deste estudo e as conclusões encontradas possibilitaram-nos conhecer como as escolas e os professores do Algarve se apropriaram dos Centros de Formação das Associações de Escolas, através da formação oferecida e realizada, e compreender como essa formação se articulou com as prioridades nacionais de formação e as necessidades dos seus destinatários, contribuindo para avaliar a pertinência da formação contínua de professores nos processos de construção das suas identidades profissionais e pessoais, em função dos contextos educativos e organizacionais onde interagem.

CAPÍTULO I

A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES

INTRODUÇÃO

Falar sobre formação de professores pressupõe que se identifiquem algumas das funções que a escola, ao longo dos séculos, tem desempenhado na sociedade, contextualizando-as em épocas bem definidas.

A escola está, na opinião de Valentini (1979), estreitamente ligada à evolução da sociedade e essa ligação apresenta-se cada vez mais complexa, à medida que nos aproximamos dos tempos modernos. Esta é, mais cedo ou mais tarde, atingida pelas reformas que ocorrem na sociedade e deverá ser capaz, no mais curto espaço de tempo possível, de se adaptar às novas realidades que lhe são impostas pelo exterior.*

De acordo com Galhardo *et al.*, (1987), um sistema educativo é o reflexo da sociedade em que se insere e da prospecção, no futuro, das linhas mestras da sua evolução.

A função do professor, entendido como protagonista fundamental de todo o processo educativo, é, também ela, determinada pela concepção de escola, tendo subjacente uma teoria do conhecimento e a sua transmissão, bem como traduzirá uma concepção acerca das relações entre a teoria e a prática e entre a investigação e a acção. Daqui emergem conceitos de professor, do papel que o mesmo deve desempenhar e da formação que deve possuir.

Neste enquadramento, e a par das exigências científicas ou dos conhecimentos didáticos, o professor deve estar informado e preparado para responder, de forma adequada, a questões e desafios com que é confrontado no seu dia-a-dia e de que, não raras vezes, são protagonistas os próprios alunos. Desta forma, qualquer profissional de ensino deverá possuir sólidos conhecimentos científicos, considerados basilares e estruturantes, ser capaz de os analisar e integrar e, de uma forma simples, de os tornar acessíveis aos seus alunos.

Perante uma tão vasta diversidade de funções e de aspectos a ter em conta, atendendo à precaridade e transitoriedade do saber, onde tudo está sujeito a mudanças, e, atendendo ainda, às realidades sempre novas e cada vez mais complexas de uma sala de aula, cremos que é prudente concluir que a formação de professores não pode ser entendida, hoje, da mesma forma que há anos atrás.

Se a formação inicial deve apetrechar o futuro professor com um conjunto de conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos, necessários ao início do desempenho da sua profissão, a formação contínua deverá ter como função a reestruturação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos, bem como configurar-se como um espaço/tempo de produção de novos saberes e de atitudes de reflexividade e de acção investigativa, ao longo de toda a docência.

A formação contínua como processo dinâmico possibilitará, então, aos professores, a aquisição de novas competências e conhecimentos profissionais, necessários à concretização de novos programas, metodologias e técnicas de ensino e contribuirá para uma maior profissionalidade, bem como para o desempenho de funções mais amplas na escola.

Constitui-se a mesma, então, como um elemento fundamental da construção das identidades e do desenvolvimento profissional dos professores, assim como da inovação

organizacional e pedagógica das escolas e da relação destas com os contextos locais de que fazem parte.

O conjunto de pressupostos de natureza teórica, aqui mencionados, faz emergir múltiplas reflexões que serão, no presente trabalho, enquadradas pelas conceptualizações de estudos científicos realizados, centrados nas perspectivas construtivista e interpretativa do conhecimento e da formação.

1 - Formação e Educação numa Sociedade em Mudança

As mudanças políticas, económicas e sociais das últimas décadas, conjugadas com fenómenos de globalização e com a multiplicação das fontes do saber e do saber-fazer, alteraram, de forma significativa, a relação que os indivíduos mantêm com o espaço e o tempo (Giddens, 1996; Fullan, 1993; Hargreaves, 1998; Day, 2001). Esta pressão para a mudança deu origem a novas concepções de educação e formação. Saberes e competências adquiridos através da formação inicial já não são suficientes para enfrentar as novas exigências da sociedade em mudança. Tais mudanças exigem o prolongamento da educação e da formação ao longo da vida, não se circunscrevendo a um período determinado, requerendo, por isso, a necessidade de manter mecanismos de formação profissional permanente.

A evolução das sociedades obriga, pois, os seus cidadãos a uma constante actualização das suas aprendizagens, nos mais variados domínios, não só por razões que se prendem com o desempenho profissional de cada um deles, mas também por uma necessidade de tomada de consciência da realidade envolvente. Posição semelhante é expressa no Relatório da UNESCO sobre a Educação para o Século XXI, ao considerar que “hoje em dia, ninguém pode pensar em adquirir, na juventude, uma bagagem inicial de conhecimentos que lhe baste para toda a vida, porque a evolução rápida do mundo

exige uma actualização contínua de saberes, apesar da educação tender a prolongar-se” (Delors, J. *et al.*, 2001: 89).

Além disso, há a salientar o facto da própria educação estar em mutação: as possibilidades de aprender oferecidas pela sociedade exterior à escola multiplicam-se, em todos os domínios, enquanto que a noção de qualificação, no sentido tradicional, é substituída, em muitos sectores modernos de actividade, pelas noções de “competência evolutiva e capacidade de adaptação”. Assim, “à educação cabe fornecer, de algum modo, a cartografia de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele” (Delors, J. *et al.*, 2001: 77).

Uma educação permanente, realmente dirigida às necessidades modernas, não pode continuar a definir-se em relação a um período particular da vida. De acordo com estas ideias, Delors *et al.*, (2001: 89) consideram que “doravante, temos de aprender ao longo de toda a vida e uns saberes penetram e enriquecem os outros”. É este *continuum* educativo, coextensivo à vida e alargado às dimensões da sociedade que a Comissão designou de “educação ao longo de toda a vida”.

Nesta ordem de ideias, Day (2003) considera os professores como o trunfo primordial para a concretização de uma sociedade de aprendizagem, argumentando que a promoção dos valores da aprendizagem permanente e a sua capacidade de ajudar, com sucesso, os alunos a “aprender a aprender” dependem dos tipos e da qualidade das oportunidades de formação e desenvolvimento, ao longo das suas carreiras, e da cultura em que trabalham.

Neste sentido, o Relatório da UNESCO (2001) destaca a importância do papel do professor, enquanto agente de mudança, afirmando que:

“Para melhorar a qualidade da educação é preciso antes de mais, melhorar o recrutamento, a formação, o estatuto social e as condições sociais dos professores, pois estes só poderão responder ao que deles se espera se possuírem os

conhecimentos e competências, as pessoais, as possibilidades profissionais e a motivação requeridas” (Delors, J. *et al.*, 2001: 131).

No entanto, o mesmo relatório reconhece a exigência que é feita, actualmente, a estes profissionais, salientando que “a competência, o profissionalismo e a capacidade de entrega que exigimos aos professores fazem recair sobre eles uma pesada responsabilidade” (Delors, J. *et al.*, 2001: 136).

Como considera Day (2001: 312), “no século XXI, a participação no próprio desenvolvimento ao longo de toda a carreira é um requisito básico para quem quiser ser reconhecido e para quem quiser ser reconhecido como um profissional”. Desta forma, o mesmo autor, partindo de uma visão holística da formação de professores, considera que devem existir oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento profissional, “com os recursos adequados, que reconheçam que, para os professores, assim como para os alunos e outros adultos do século XXI, a aprendizagem é uma questão permanente” (Day, 2001: 318).

O movimento da Educação Permanente, que emergiu no início dos anos 60 do século XX, num contexto marcado pela explosão e ruptura do sistema escolar, foi concebido para responder às aspirações educativas e culturais de cada indivíduo, ao longo da vida e à medida das suas aptidões. A lógica da acumulação e fragmentação dos conhecimentos foi posta radicalmente em causa. Apesar de todas as limitações posteriores, o conceito de Educação Permanente continua a assentar nos seguintes pressupostos essenciais: a) o homem é um ser inacabado; b) uma sociedade de mudança exige uma educação permanente; c) já não se trata de adquirir, de maneira exacta, conhecimentos definitivos, mas de preparar para elaborar, ao longo da vida, um saber em constante evolução e de ‘aprender a ser’ (Faure, 1981: 10).

O movimento da educação permanente representou um dos poucos momentos significativos de crítica ao conceito de escolaridade e à escola que marcam o século XX. De um modo particular, alguns pensadores da educação tomaram uma posição crítica quanto a esse conceito de educação, como Paulo Freire (1975), que o designou de “educação bancária” e Ivan Illich (1971), que, tomando uma postura mais radical, que o levou a ser considerado o “apóstolo da desescolarização”, advogou acabar com a instituição escolar. Essa crítica e a consequente proposta da extensão dos processos escolares ao conjunto da vida profissional (escolarização massiva), configuram-se, segundo Canário (2003: 204), “como referência conceptual, a mais rica herança da educação permanente”, que é retomada, segundo o autor, pelos teóricos das “histórias de vida”, cujo enfoque é colocado no aprender (como pessoas que se formam) e não no ensinar e, por outro lado, numa perspectiva diacrónica. Assim, para Canário (2001: 36), “esta maneira de ver conduz a deixar de encarar a formação como um somatório de momentos formais não articulados – designados por «ações de formação»”.

Entretanto, assistimos, nos anos 90, à transição da concepção de “Educação Permanente” para uma concepção de “aprendizagem ao Longo da Vida”, no sentido de tentar responder aos desafios da mundialização, que, segundo Canário (2003: 195), representam “uma ruptura e não uma continuidade, em que a mudança fundamental, reside na passagem do modelo da ‘qualificação’ para o modelo da ‘competência’ na formação”. O uso do termo qualificação remete-nos para a obtenção de títulos académicos, diplomas, graus e certificados, que constituem uma garantia de prévia aquisição dos saberes requeridos por situações de trabalho específicas, ou seja, nesta perspectiva, “as qualificações adquirem-se por um processo cumulativo enquanto as competências só podem ser produzidas em contexto, a partir da experiência” (Canário, 2001: 37-38). Como justifica o autor, a qualificação não é garante de competência. A

competência é produzida «em acto» (Canário, 2001). Neste sentido, a formação, nos tempos actuais, requer que não se abandonem as qualificações e competências que permitam aos indivíduos enfrentar a imprevisibilidade e a intervenção nos contextos reais de trabalho e que o formando seja considerado como um sujeito actor e autor da sua própria formação.

A problemática da formação desencadeou, ao longo das últimas décadas, diversas abordagens e diferentes concepções, que serviram de base às políticas educativas e aos sentidos atribuídos à formação de adultos.

A centralidade da formação nas sociedades contemporâneas, nomeadamente a partir da década de 60 e, mais tarde, nos anos 90, em todos os sectores da actividade social, constitui, segundo Ferry (1987: 30), um dos “grandes mitos da segunda metade do século XX”. Deste modo, impôs-se a ideia de “uma formação que tem resposta a todas as interrogações, para todas as dúvidas, para todas as angústias dos indivíduos e dos grupos perdidos e agitados neste mundo em constante agitação e, frequentemente, desestabilizados pela crise económica” (Ferry, 1987: 31).

Os professores, segundo Correia (1999: 5), também não escaparam à “formativite aguda”, ou então, como refere Perrenoud (1997: 94), relativamente à formação de professores, a formação transformou-se como uma espécie de “Deus ex machina”. Neste quadro conceptual,

“ os professores são adultos que se formam, a partir da sua experiência de vida e profissional através de um processo que lhes é próprio, integrando saberes informais e formais, onde adquire relevo a articulação com as situações de trabalho, com as sucessivas tentativas para resolver problemas concretos que aí se colocam, e na reflexão sobre esse processo, gerindo os apoios exteriores que lhes são facultados para o efeito” (Amiguiño, 1992: 13).

Deste modo, e ainda segundo Amiguinho (1992: 34), pensar em formação consiste em reflectir:

“ sobre o modo como os sujeitos se formam; sobre a forma como os adultos se apropriam de um determinado tempo e espaços educativos e o integram no seu percurso de formação; sobre aquilo que é de facto significativo e formador na vida de cada um; sobre a maneira como as experiências e os saberes profissionais e sociais e culturais podem ser mobilizados no processo global de formação”.

Há nesta acepção uma clara valorização do «formar-se» em vez do «formar», em que a formação pertence sempre àqueles que se formam, através de um processo reflexivo sobre si próprios, sobre as situações, os acontecimentos e as ideias. A este propósito, podemos acrescentar, recorrendo às palavras de Canário (1991: 223), que se trata “fundamentalmente de um percurso individual, auto-gerido, que se desenvolve segundo uma lógica de apropriação e não de acumulação de conhecimentos (...) em que os adultos são sujeitos e agentes de formação e não meros objectos”. Nesta óptica, Day (2001: 17) defende, num dos seus princípios, que “os professores não podem ser formados (passivamente). Eles formam-se (activamente). É portanto, vital que participem activamente na tomada de decisões sobre o sentido e os processos da sua própria aprendizagem”.

Nesta mesma linha, e nas palavras de Dominicé (1985, cit. por Nóvoa, 1988: 13):

“mesmo quando uma acção educativa se revela formadora são, na realidade, os adultos eles próprios que se formam. A formação pertence exclusivamente a quem se forma. É evidente que toda a gente depende de apoios externos que ajudam, estimulam e inspiram os percursos individuais: a formação é um espaço de socialização e está marcada pelos contextos institucionais, profissionais, sócio-culturais e económicos, em que cada indivíduo vive. Por outro lado, a história individual está em interacção constante com os acontecimentos históricos que

modelam o futuro de uma sociedade. Mas não devemos desvalorizar o factor de que compete unicamente a cada adulto fazer a síntese do conjunto das influências exteriores e apropriar-se do seu próprio interesse de formação”.

Esta abordagem constitui um importante alargamento do campo da formação, superando o modelo escolar, por vezes, acrítico, baseado na oferta e no consumo individual, “numa lógica instrumental e adaptativa, em que se propõe o consumo massivo de formação «pronto-a-vestir», fazendo emergir modalidades de formação «por medida»” (Canário, 1994: 19), acentuando o saber experiencial dos indivíduos em formação e em que esta é “coproduzida com os destinatários” (Canário, 1994: 19). A ênfase dos percursos individualizados dos processos autoformativos não significa que a formação corresponde a um processo de construção individual, mas pelo contrário, remete-nos para uma forma colectiva, de modo a “construir comunidades de aprendizagem de professores em que estes se apoiam e estimulam mutuamente” (Zeichner, 1993: 49).

Aqui se afirma, então, um modelo de supervisão partilhada ou hetero-supervisão, cujos procedimentos de reflexão e experimentação se configuram numa função de acompanhamento e orientação mútuos. É um processo contextualizado de ensino e aprendizagem, desenvolvido numa atmosfera afectivo-relacional que se quer positiva e de confiança, assentando num processo contínuo de resolução de problemas. Alicerçado numa perspectiva ecológica do desenvolvimento humano, permite, aos seus intervenientes, construir conhecimento, personalidade e profissionalidade, na multiplicidade dos contextos existentes.

Do mesmo modo, segundo Marcelo (1999: 52), a aprendizagem autónoma inclui “todas aquelas actividades de formação nas quais a pessoa (individualmente ou em grupo) toma a iniciativa, com ou sem ajuda dos outros, de planificar, desenvolver e avaliar as suas próprias actividades de aprendizagem”. E, como salienta Knowles (1991,

cit. por Marcelo, 1999: 53), “ a aprendizagem autónoma não é um processo isolado, muito frequentemente exige a colaboração e apoio entre os que aprendem, professores, recursos, pessoas e companheiros”.

Por outro lado, o desenvolvimento da competência reflexiva do professor, feito de forma continuada e sucessiva, através do acompanhamento dos trajectos reflexivos individuais e de grupo, permite conhecer os níveis de acção e reflexão existentes. A multiplicidade encontrada perspectiva o desenvolvimento de competências do tipo reflexivo pessoal e/ou social, que emerge através da natureza das interações estabelecidas e na dependência dos processos individuais de cada sujeito e, igualmente, dos processos extrínsecos de cada situação contextualizada.

Tal constatação permite que, em atenção às diferenças individuais, grupais e contextuais, adequar respostas diversificadas e diferenciadas, com o fim de legitimar a pluralidade das subjectividades do real.

Com efeito, os conceitos referenciados de autoformação e hetero-formação assentam num conceito mais amplo de supervisão que, conforme referem Alarcão e Tavares (1987: 18), se define como “um processo continuado em que um professor mais experiente e mais informado, orienta outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”.

Qualquer que seja o cenário (os cenários) em que se processem as situações de supervisão deverá/ão ser caracterizada/as “por um relação interpessoal dinâmica, encorajante e facilitadora de um processo de desenvolvimento e aprendizagem, consciente e comprometido” (Alarcão e Tavares, 1987: 85), favorecendo, no formando/futuro professor, o desenvolvimento de uma autonomia que lhe permita decidir qual o melhor procedimento pedagógico, no sentido do maior desenvolvimento integral dos seus alunos.

Configurando-se, actualmente, a formação contínua de professores como uma prática em que o processo de supervisão, enquanto processo de aprendizagem e desenvolvimento dos seus intervenientes está presente, a sua natureza consubstancia-se na resolução de problemas, com recurso a estratégias psicopedagógicas e técnico-didácticas diversificadas. Essas estratégias traduzem-se em modalidades de formação, progressivamente mais centradas nos contextos educativos, e cuja incidência resulte na resposta a necessidades cada vez mais próximas das necessidades ou problemas efectivos das escolas e dos professores.

Contudo, a formação contínua de professores tem feito um percurso difícil, muitas vezes dissonante dos reais contextos de aprendizagem e distanciado das realidades educativas dos seus verdadeiros destinatários, os professores e as escolas.

Ora, como já referimos na Introdução deste trabalho, foi só no início do processo da Reforma Educativa, em 1986, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, que a formação contínua foi reconhecida como um direito dos profissionais da educação, visando assegurar o aprofundamento e actualização dos seus conhecimentos e competências profissionais, bem como a sua mobilidade e progressão na carreira.

Na sequência da Lei de Bases, o Decreto-Lei n.º 344/89, que define o Ordenamento Jurídico da Formação de Professores, veio, também, consagrar a formação contínua de professores como dever e como condição necessária à progressão na carreira docente. O mesmo decreto estabeleceu que a formação contínua, para além de visar melhorar a competência profissional dos professores e de promover a investigação aplicada, se destina a “incentivar os docentes a participar activamente na inovação educacional e na melhoria da qualidade da educação e do ensino; adquirir

novas competências relativas à especialização exigida pela diferenciação e modernização do sistema educativo” (Artigo 26.º).

O Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei n.º 139-A/90, alterado pelos Decretos-Lei n.º 105/97 e n.º 1/98) consagra, igualmente, o direito à formação e informação para o exercício da função educativa, através dos seus pontos 1, alíneas a) e b) e 2, do seu Artigo 6.º. Neles se estabelece a garantia de acesso a acções de formação contínua regulares, destinadas a actualizar e aprofundar os conhecimentos e competências profissionais dos docentes, e se realça o apoio à sua autoformação, de acordo com os respectivos planos individuais de formação. É também reafirmado que o direito à formação se constitui como um requisito para o exercício da função educativa, podendo o mesmo visar objectivos de reconversão profissional, bem como de mobilidade e de progressão na carreira.

A publicação do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (RJFCP) (Decreto-Lei n.º 249/92, alterado, sucessivamente, pelo Decreto-Lei n.º 274/94, de 28 de Outubro, pelo Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de Novembro e, por último, pelo Decreto-Lei n.º 155/99, de 10 de Maio) concretiza o estabelecido nos normativos legais atrás referenciados e cria um sistema nacional de formação contínua.

Os objectivos fundamentais desse sistema, estabelecidos pelo Artigo 3.º do RJFCP, são os seguintes: melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens, através da permanente actualização e aprofundamento de conhecimentos, nas vertentes teórica e prática; aperfeiçoamento das competências profissionais dos docentes nos vários domínios da actividade educativa, quer a nível de estabelecimento de educação e ensino, quer da sala de aula; incentivo à autoformação, à prática da investigação e à inovação educacional; e estímulo aos processos de mudança, ao nível das escolas e dos territórios educativos em que estas se integrem, susceptíveis de gerar dinâmicas formativas.

No Artigo 5.º do mesmo Regime, explicitam-se os efeitos da formação contínua, instituindo-se a obrigatoriedade de frequência das acções de formação, com a finalidade de apreciação curricular e progressão na carreira docente, desde que, à data da sua reavaliação, os professores se encontrem já inseridos na carreira (pontos 1 e 2).

É assim que a formação contínua passa de um direito a um dever, tornando-se obrigatória e perspectivando-se como fundamental para um bom desempenho das funções docentes e conseqüente progressão na carreira.

2 - A Formação Contínua de Professores em Portugal: evolução e perspectivas

A formação configura-se como o instrumento mais potente para democratizar o acesso das pessoas à cultura, à informação e ao trabalho. Assim, a formação contínua passa a ser um tema prioritário e com grande potencialidade, o que justifica “a necessidade crescente de investir em formação”, como afirma Marcelo (1999: 11). Day (2001) sublinha esta ideia, referindo a formação contínua como “uma área necessária e potencialmente rica do desenvolvimento profissional contínuo dos professores” (Day, 2001: 233).

Nos finais da década de 80 do século passado, surgiram novas tendências no âmbito da formação contínua, destacando-se um relatório dos países da então CEE (1989), referido por Nóvoa (1991: 69), que apontou quatro grandes tendências:

- a necessidade de se pensar a formação contínua como uma verdadeira formação profissional de adultos;
- a autonomia do estabelecimento de ensino e a génese de formações centradas nos problemas da escola;

- a implicação dos professores na formação contínua, desde a análise de necessidades até à gestão e avaliação das acções de formação e dos seus efeitos sobre as práticas;

- a evolução dos papéis dos diferentes actores educativos, nomeadamente dos que participam na formação de professores.

A centralidade desta abordagem remeteu para a necessidade de reformar o sistema educativo, fundada em “oportunidades de formação”, e para a democraticidade do mesmo, enquanto reais possibilidades para a sua construção e gestão. Para tal, essa formação deveria potenciar, nos professores, características e competências de investigação, de reflexão, de crítica e de intervenção.

Segundo Ribeiro Gonçalves (1992), foi urgente formar professores para a Reforma e para a mudança, através da implementação de modelos de gestão em educação virados para a qualidade do ensino. Foi neste quadro que se definiu uma concepção de professor que tem norteado a acção investigativa.

Esta concepção vem permitir perspectivar o professor como tomador de decisões e como detentor de competências de negociação, de gestão de contextos, de valores e de intenções, que o projectam como construtor de representações, de imagens e de informação. Estas competências desenvolvem-se num nível funcional e evoluem para um nível estrutural, permitindo ao docente encontrar a coerência dos processos e contextos em que interactiva e interage.

É neste quadro que o debate acerca da formação contínua dos professores adquire todo o sentido. Assim, para nos situarmos adequadamente na problemática da formação contínua, depois da abordagem de alguns conceitos, que têm sido apontados como potencialmente estruturantes das práticas da formação de adultos, apresentamos, seguidamente, um breve enquadramento legal, dando conta da evolução e dos princípios

que orientaram a formação de professores no nosso país, nos últimos anos, bem como das tendências e dos conceitos emergentes.

2.1 - A Institucionalização da Formação Contínua (1992-2005)

Em Portugal, o final do século XX caracteriza-se “por uma alteração significativa das políticas educativas e curriculares, principalmente com a reforma de Veiga Simão, em 1973 e com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986” (Pacheco, 2000: 167), que passa a ser o “marco” orientador do sistema educativo português.

O primeiro documento onde a formação é consagrada, com o devido relevo, é a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, alterando, de forma significativa, o quadro em que se desenvolvia a educação em Portugal. Tratou-se da “primeira pedra” para a posterior institucionalização da formação contínua. Por outro lado, estabelece o direito dos professores a uma carreira.

O Artigo 35.º da LBSE é dedicado à formação contínua, considerando-a como um direito de todos os professores, devendo “ser suficientemente diversificada, de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e actualização de conhecimentos e de competências profissionais, bem como a possibilitar a mobilidade e progressão na carreira”, sendo assegurada, predominantemente, pelas instituições de formação inicial, a quem cabe a responsabilidade da organização da formação contínua, embora em cooperação com os outros estabelecimentos de ensino. São também criados os anos sabáticos como períodos especialmente destinados aos docentes para a formação contínua.

A partir da análise em que assenta a formação de educadores e professores, podemos ver consignado na Lei, como salienta Silva (2002: 122), uma “forte articulação entre a formação e o seu impacto nos níveis intra-individual, organizacional e social”.

Apesar destas boas intenções, expressas no plano legislativo, em termos práticos, a formação contínua dos professores, no final da década de 80, continuava a ser muito pontual, como aponta o relatório sobre “A situação do professor em Portugal”, referido por Correia (1989). Do mesmo modo, Nóvoa (1992a) considera que, em termos gerais, este esforço não introduziu dinâmicas inovadoras na formação de professores, nem do ponto de vista organizativo e curricular, nem do ponto de vista conceptual.

Mais tarde, surge o Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro, que estabelece o Ordenamento Jurídico da Formação de Educadores e dos Professores, regulamentando a formação destes profissionais com algumas alterações. Há a salientar o Artigo 25.º, onde a formação contínua é concebida como um direito e um dever e o Artigo n.º 26.º, n.º 1, que define os seguintes objectivos fundamentais:

- a) melhorar a competência profissional dos docentes nos vários domínios da sua actividade;
- b) incentivar os docentes a participarem activamente na inovação educacional e na melhoria da qualidade da educação e do ensino;
- c) adquirir novas competências relativas à especialização exigida pela diferenciação e modernização do sistema educativo.

Através destes princípios, podemos identificar, como vectores fundamentais da formação contínua, a melhoria da qualidade de ensino, a aquisição e o desenvolvimento de competências profissionais dos professores e a promoção da inovação educacional. Fica, deste modo, confirmada a importância atribuída à formação contínua como elemento-chave para a formação do professor em permanente evolução, construindo, assim, uma verdadeira carreira profissional.

Posteriormente, o Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, define o Estatuto da Carreira Docente (ECD), onde a formação é relacionada com a avaliação de desempenho

dos professores, a progressão na carreira e a mobilidade (cf. Artigos 15.º, 43.º e 44.º do ECD). Este quadro legal virá, porém, a ser alterado pelo Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de Janeiro e pelo Decreto Regulamentar n.º 11/98 de 15 de Maio, o qual vem regulamentar, mais pormenorizadamente, o processo de avaliação do desempenho docente, em que o tempo de serviço, o relatório e os créditos resultantes da frequência da formação contínua são os requisitos estabelecidos pelo Ministério da Educação para a mudança de escalão.

Entretanto fora publicado o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (RJFCP), aprovado pelo Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro, tendo-se completado assim, “a construção do edifício formativo da formação contínua de professores” (Pacheco e Flores, 1999: 140).

Este documento legal, que vem no seguimento da LBSE, foi, como anteriormente já referimos, alterado e actualizado com a publicação de outros normativos legais (Lei n.º 60/93, de 20 de Agosto, Decreto-Lei n.º 274/94, de 28 de Outubro, Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de Novembro e Decreto-Lei n.º 155/99, de 10 de Maio).

O RJFCP define os objectivos e os princípios a que a formação deve obedecer (Artigos 3.º e 4.º), assim como as áreas em que deve incidir (Artigo 6.º) e as modalidades de acções de formação contínua a oferecer (Artigo 7.º), dispondo, assim, os professores de um conjunto de possibilidades e de alternativas que podem adoptar um carácter mais tradicional, como os Cursos de formação, os Módulos, a frequência de Disciplinas Singulares no Ensino Superior e os Seminários, ou optar por um leque de modalidades de carácter inovador, como os Círculos de Estudos, as Oficinas de formação e os Projectos.

Outro ponto a salientar são as entidades formadoras consignadas no Artigo 15.º, apresentando-se como instituições que asseguram a formação contínua: a) instituições de ensino superior, b) os centros de formação das associações de escolas, c) os centros de associações profissionais ou científicas e d) os serviços de administração central ou

regional de educação. Além destas entidades, “o estatuto da entidade formadora pode ser atribuído a outras instituições cuja intervenção seja considerada relevante para o processo de formação contínua de professores”.

No que diz respeito aos formandos, o RJFCP, no Artigo 33.º, consagra os seus direitos e estabelece um mecanismo de formação baseado na oferta e na procura por parte dos professores, incitando a uma relação individualizada. Como destaca Estrela (2003: 117), “já o regime jurídico da formação (1992) se abre a uma concepção desenvolvimentista e personalista da formação”.

Neste enquadramento legal, há a salientar a Lei n.º 60/93, de 20 de Agosto, que regulamenta a actividade dos Centros de Formação das Associações de Escolas (CFAE). O ano de 1993 é, deste modo, um momento marcante no que refere à história recente da formação contínua de professores. Como sublinha Barroso (2002: 282), os CFAE são “a novidade no sistema”. A maioria dos discursos produzidos na altura da publicação do RJFCP estava profundamente marcada por grande expectativa que “contribuiu para uma espécie de idolatração de uma inovação instituída” (Silva, M. 2002: 46). Segundo Canário (1994: 20), “os centros de formação, pelo conjunto de recursos humanos, financeiros e materiais, que mobilizam, pelos efeitos esperados, ao nível das escolas e professores, pela importância que lhes é conferida pelas autoridades educativas, configuram-se não como «mais uma inovação», mas como uma mudança de cariz estratégico, relativamente ao futuro quer do sistema escolar, quer da (re)construção da profissionalidade docente”.

No entanto, um contexto que inicialmente parecia favorável ao controlo da formação por parte dos professores e pelas escolas passou a ser controlado “fundamentalmente por processos indirectos” (Barroso e Canário, 1999: 41), nomeadamente na formalização das normas de acreditação das acções, o que condicionou

fortemente a percepção da formação contínua pelos professores e pelas escolas. Também prejudicou, segundo os autores, o desenvolvimento de estratégias de formação mais orientadas para colectivos de professores ou para as escolas, no seu conjunto. Assim, como sustentam Barroso e Canário (1999: 46), “as «associações de escolas» (...) não passaram de um somatório de escolas, sem qualquer identidade de interesses comuns”, limitando-se apenas a dar resposta a uma solicitação normativa da Administração. Barroso (2002) acrescenta, ainda, que estes Centros se têm “situado, predominantemente, do lado da oferta de formação, aproximando-se, assim, das outras entidades formadoras: ensino superior e associações. Imitam as entidades que oferecem formação. E até aqui são as que mais têm oferecido” (Barroso, 2002: 282).

O Decreto-Lei n.º 274/94 cria o Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC), em substituição do Conselho Coordenador da Formação Contínua de Professores. Este normativo legal, no seu Preâmbulo, refere, como preocupações centrais, a eficiência e a eficácia da formação, no sentido de “atribuir-se maior exigência dos formadores, de modo a criar condições para uma maior qualidade e eficácia da formação. Por último, limitam-se os efeitos da formação na progressão da carreira apenas à formação que tenha repercussão no desempenho profissional do docente”.

Decorridos mais de três anos, após a entrada em vigor do RJFCP, surge o Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de Novembro, “que pretende assumir-se como um contributo para a construção de uma nova perspectiva e de uma nova filosofia para a formação contínua de educadores e professores, dando especial realce à valorização pessoal e profissional do docente, em estreita articulação com o trabalho que desenvolve a nível do seu estabelecimento de educação ou de ensino” (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de Novembro). Mais tarde, surge o Despacho Conjunto n.º 364-A/97, de 15

de Outubro, com o objectivo de definir novas modalidades de formação, ou seja, os Círculos de Estudos, as Oficinas de Formação e os Projectos.

Após este Despacho Conjunto, já foram publicadas posteriores alterações (a última constitui o Decreto-Lei n.º 155/99, de 10 de Maio), o que demonstra a permanente mutação da regulamentação, no âmbito da formação contínua de professores.

Pela análise destes documentos legais, podemos verificar que a formação contínua tem sido bastante valorizada do ponto de vista político-administrativo e tem vindo a adquirir uma importância crescente. Como afirmam Pacheco e Flores (1999: 140),

“Do ponto de vista normativo, o ordenamento jurídico da formação contínua representa um passo importante que é dado no sentido da institucionalização da formação, na lógica da descentralização funcional e territorial, uma vez que se reconhece, pela primeira vez, como pré-requisito para a progressão na carreira”.

Porém, como salientam os mesmos autores, os programas FOCO e FORGEST e, mais recentemente, o PRODEP, que asseguram a operacionalização da formação, têm optado por medidas marcadamente administrativas, atendendo apenas a critérios de carácter organizacional dependentes das medidas conjunturais. Neste sentido, Campos (2002: 29-30) sublinha que “existe um sistema de financiamento específico da formação especializada e contínua por parte dos centros de formação contínua de professores, quer sejam do ensino superior ou não, quer sejam públicos ou privados”.

O Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua assegura o processo de acreditação de todas as acções de formação contínua e dos cursos de formação especializada das entidades formadoras. Só deste modo esta formação é co-financiada pelo Estado e conta para a progressão na carreira docente. Se não visar tais efeitos, a formação não está sujeita a quaisquer condições, definidas politicamente. Deste modo, as suas diferentes modalidades “privilegiam mais a presença do que a participação dos

professores e contribuem para uma formação deslocada das práticas dos professores e distante da estratégia nuclear da observação/investigação” (Pacheco e Flores, 1999: 142).

Ora, a melhoria da qualidade educativa passa, indubitavelmente, pela necessidade de uma formação contínua que contribua para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e, conseqüentemente, dos contextos educativos onde exercem funções. Como refere Formosinho (1991: 238),

“ o aperfeiçoamento dos professores tem finalidades individuais óbvias, mas também tem uma utilidade social. A formação contínua tem como finalidade última o aperfeiçoamento pessoal e social de cada professor, numa perspectiva de educação permanente. Mas tal aperfeiçoamento tem um efeito positivo no sistema escolar se se traduzir na melhoria da qualidade da educação oferecida às crianças. É este efeito positivo que explica as preocupações recentes do mundo ocidental com a formação contínua dos professores”.

Por outro lado, a questão da obtenção de créditos para a progressão na carreira, como previa o ECD, conferidos pelas várias acções de formação, contaminou, desde o princípio, os objectivos da formação contínua, que, segundo Barroso e Canário (1999: 149), “convidaram e estimularam a emergência de estratégias consumistas de formação”. Assim, o ingresso num programa de formação tem resultado, na maior parte das vezes, não de uma vontade de aprender ou de uma necessidade interior de evoluir profissionalmente, mas do cumprimento de uma obrigação para a progressão na carreira. No mesmo sentido, para Estrela (2001: 38),

“a associação da formação contínua à progressão na carreira, se permite a expansão do sistema, introduz factores de distorção em relação à procura da formação, criando altas probabilidades de ela obedecer a uma lógica «bancária» de contabilidade de créditos e não à lógica do desenvolvimento do docente e da escola, assim como introduz factores de disfuncionamento nos centros de formação obrigados a satisfazerem a procura de créditos das escolas associadas”.

Um outro aspecto diz respeito à avaliação de desempenho que resulta da análise, por uma equipa especializada, constituída no Conselho Pedagógico, de um documento que o professor elabora “em termos sintéticos” – o Relatório Crítico “da actividade por si desenvolvida no período de tempo de serviço a que se reporta a avaliação do desempenho”, que tem de ser, “acompanhado da certificação das acções de formação concluídas”. Verifica-se, na maior parte das vezes, que o importante não é o desempenho e o empenho docente, mas a confirmação burocrática dos deveres cumpridos. A avaliação tornou-se, desta forma, numa mera tarefa de rotina administrativa”, o que não equivale a uma avaliação rigorosa” (Pacheco e Flores, 1999:189).

Perante esta realidade, e de acordo com Estrela (2001: 35), podemos afirmar que “uma das principais mudanças, nos últimos dez anos, diz respeito ao aparecimento e evolução de um quadro jurídico que veio preencher um vazio no que diz respeito à definição de uma política de formação contínua de professores”, que conferiu, assim, uma importância crescente à formação contínua. No entanto, os diversos diplomas, além de apresentarem uma linha de continuidade, indiciam também alguns pontos de recuo, como faz notar Estrela (2001). A título de exemplo, refere o desaparecimento, no Decreto-lei n.º 249/92, de 9 de Novembro, do período de indução, que foi considerado como a inovação mais notável introduzida pelo Decreto-lei n.º 344/89 de 11 de Outubro, assim como das técnicas e das tecnologias de comunicação, na reformulação de 1996 (Decreto-Lei n.º 207/96 de 2 de Novembro). No entanto, como salienta a autora, verificam-se alguns pontos de nítida mudança positiva.

Assim, através da leitura dos normativos, verifica-se que são exigidas novas responsabilidades aos professores, mas também lhes é reconhecida dignidade profissional, ao serem definidos os seus direitos e deveres específicos. Além disso, são introduzidas várias inovações, destacando-se a aproximação à escola e aos problemas

vivididos pelos professores, a descentralização funcional e territorial do sistema de formação contínua e o associativismo das escolas e dos professores (Estrela, 2001). A mesma autora argumenta que:

“a legislação existente consagra um conjunto de princípios, objectivos e formas organizativas da formação que dão grandes margens de liberdade às escolas e aos centros de formação, para encontrarem formas criativas que permitam aproximar a formação dos professores e dos projectos educativos da escola, dando resposta às suas necessidades e anseios, ao mesmo tempo que favorece a criação de uma cultura colegial dos professores, de que o projecto de escola seria o elemento catalizador” (Estrela, 2003: 109).

Para além desta apreciação, globalmente positiva da legislação existente, Estrela (2001: 37) chama a atenção para a existência de “algumas ambiguidades e contradições que podem explicar as razões da dificuldade de implementação dos seus objectivos no terreno, das diferenças entre o que se diz e o que se faz, de algum desencanto que transparece no discurso formal e informal de muitos dos formandos e formadores. Ambiguidades e contradições que iriam ser reforçadas pelo sistema de financiamento da formação”.

Como, ainda, faz notar Estrela (2003: 112), “ a falta ou diminuição de financiamentos da União Europeia canalizados para a formação contínua, que se adivinham, pode fazer temer o futuro da formação”. Na opinião da autora, “essa escassez pode trazer efeitos benéficos, no sentido de obrigar a um esforço de racionalização do sistema e de reequacionamento dos problemas e das prioridades da formação”, o que já é possível observar em alguns relatórios dos Centros de Formação, os quais, “para subsistirem, não poderão continuar a elaborar planos de formação marginais às escolas e que é preciso que esses planos se tornem coerentes e integrem sistematicamente as necessidades de desenvolvimento dos professores e as necessidades de envolvimento

organizacional das escolas” (Estrela, 2003: 53), esboçando já uma orientação para o futuro.

O Conselho Nacional de Educação (CCPFC, 2002: 83), no sentido de “avaliar” o sistema da formação contínua de professores e tendo por base o trabalho desenvolvido por uma comissão especializada, apresentou um parecer realçando como pontos positivos do actual sistema de formação “a) a cultura de formação que se tem vindo a desenvolver entre os professores; b) a assunção da formação tanto por parte dos centros de formação, que a propõem e realizam, como por parte dos órgãos centrais, que a organizam e gerem; c) o papel que a formação contínua tem tido na transformação do sistema educativo; d) a decisão política de alocação de verbas avultadas à formação contínua; e) e o princípio de articular a progressão na carreira docente com a formação contínua”.

Por outro lado, como aspectos críticos identificou os seguintes: “i) a falta de um sistema de avaliação da formação contínua de professores e dos processos nela desenvolvidos, ii) a falta de rigor no levantamento de necessidades de formação de professores, de forma a organizar a formação a partir dos projectos de escola, das áreas de actividade profissional e das motivações e interesses de desenvolvimento profissional; iii) e o relacionamento da formação com o trabalho que o professor desenvolve dentro da classe ou na gestão institucional”.

A importância atribuída à escola como espaço privilegiado de formação de professores resulta da necessidade do desenvolvimento profissional do professor ter como referência o contexto de trabalho. Como refere Nóvoa (1992a), a mudança educativa depende dos professores e da sua formação, assim como das mudanças na escola e no seu funcionamento. A formação centrada na escola, ao articular a formação e o trabalho profissional, possibilita que os professores e as escolas mudem em simultâneo e de uma forma interactiva.

Vários estudos produzidos, mostram, porém, que a formação contínua parece desempenhar pouca influência na alteração das práticas educativas dos professores, resultando daí uma motivação pouco expressiva para a formação.

O mais recente estudo sobre a formação contínua de educadores e professores dos ensinos básico e secundário é o “Estudo de Avaliação da Eficácia Formativa no âmbito da Acção 5.1 – Formação Contínua não Especializada no Ensino Básico e Secundário - Principais Conclusões e Recomendações”, relativo aos anos de 2002 e 2003, realizado pelo Instituto de Estudos Sociais e Económicos (IESE).

Este estudo centrou-se na análise da acção dos CFAE e nas interacções estabelecidas entre os professores, as escolas e o sistema de formação contínua não especializada, desenvolvida nos contextos geográficos de abrangência de cada CFAE.

Reportando-nos às principais conclusões e recomendações produzidas, elencaremos alguns aspectos críticos do sistema e algumas estratégias de (re)conceptualização e redimensionamento da formação, tendo em vista a superação dos mesmos.

Sobre o item “necessidades formativas”, consubstanciam-se, estas, basicamente, em pedidos concretos de formação ou identificação de áreas de formação do interesse dos professores e, de um modo geral, traduzem muito mais as aspirações e necessidades individuais do que as colectivas. Tal constatação é relatada no estudo da seguinte forma: “(...) as necessidades de formação reportam muito mais a aspirações individuais e interesses individuais do que a problemas concretos que a escola enquanto organização tenha diagnosticado (...)”

Associada ao item anterior, “necessidades formativas”, encontra-se a “motivação para a frequência da formação”. Na verdade, é constatado que a pouca motivação para a frequência da formação se justifica por uma multiplicidade de factores, aí pesando, de

forma determinante, a relação intrínseca entre a frequência de acções de formação e a aquisição de créditos para a progressão na carreira, o que gera uma selecção aleatória das acções de formação. O estudo refere-se a este aspecto afirmando que “os docentes acabam por frequentar muitas vezes acções irrelevantes para o seu desempenho profissional”.

De facto, o carácter obrigatório da formação, traduzido na obtenção de créditos, revela-se o requisito máximo para a avaliação e progressão na carreira, facto que condiciona e atribui a este exercício uma lógica contraditória e inversa dos objectivos proclamados pelo Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores.

É esta lógica individualista da formação, que se associa a uma pouco evidenciada motivação para a mesma, que não permite um fundamentado diagnóstico das necessidades formativas e dificulta quer um planeamento quer uma avaliação rigorosos.

Para o conjunto das fragilidades aqui expostas, são evidenciados, no estudo, algumas reflexões e apontados caminhos que defendem um sistema de formação contínua mais coerente e enquadrado num processo de construção dialéctica entre as reais necessidades formativas e a adequação dos processos de formação.

A reformulação do sistema de avaliação de desempenho dos docentes é um aspecto bastante evidenciado no estudo, já que o presente modelo de avaliação não se constitui como um processo de auto-reflexão e avaliação, conducente à construção de uma verdadeira carreira profissional. Por um lado, “ a inexistência de um plano individual de formação para cada docente, orientado pelas suas necessidades e pelas especificidades da escola, resultantes do seu projecto educativo e constituindo-se como elemento fundamental de uma efectiva avaliação de desempenho”, e, por outro, “uma reduzida identificação dos docentes com os objectivos e estratégias da escola onde

leccionam como resultado da elevada mobilidade dos mesmos” são factores desmobilizadores e inibidores da construção e desenvolvimento profissionais.

Deste modo, as motivações para a formação, reveladas pelo estudo são coerentes com o quadro que foi referido, anteriormente, e são as seguintes:

- a obtenção de créditos para a progressão na carreira;
- a existência de necessidades específicas e individuais face à problemática educativa;
- a aquisição de competências para o exercício de cargos e funções na escola.

Os CFAE, conhecedores das reais fragilidades do sistema de formação contínua, têm visto a sua acção reforçada através da emissão de alguns pareceres do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua com o objectivo de incrementar as modalidades formativas de contexto, como sejam as Oficinas, os Projectos e os Círculos de Estudos. Também a estrutura financiadora nacional (Prodep) tem priorizado a aprovação financeira dos Planos de Formação cujas acções reflectam as modalidades centradas nas práticas e nos contextos profissionais. A implementação destas modalidades interactivas tem dado à formação um carácter mais próximo das necessidades dos professores, uma vez que as mesmas decorrem, quase sempre, de propostas concretas dos docentes ou das escolas e prevêm uma metodologia de aplicação, de reflexão e de reorientação das práticas profissionais dos professores. O estudo produzido pelo IESE constata também essa situação, dizendo que:

“a prioridade atribuída às modalidades centradas nas práticas decorre da percepção geral de que esta formação regista maiores níveis de eficácia, na medida em que na formação são produzidos produtos que os docentes podem utilizar nas suas actividades profissionais e que sendo centrada nas práticas profissionais a formação é transformadora dessas mesmas práticas. Por outro lado, esta formação dá, por

vezes, origem a projectos ou alimenta projectos já existentes na escola, conferindo-lhe resultados mais visíveis que as outras modalidades de formação”.

Na opinião dos docentes, a formação exerce um impacto de maior preponderância nas suas competências e na sua situação profissional do que na escola. O estudo revela alguns impactos sobre as competências dos docentes e a sua situação profissional, identificando como primordiais os efeitos em competências mais genéricas, elencados em seguida:

- aumento da sua apetência pela formação;
- introdução nas suas práticas de novos métodos pedagógicos;
- actualização de competências nos saberes disciplinares que já detinham;
- desenvolvimento de competências no domínio da construção de material didáctico;
- desenvolvimento da sua capacidade de trabalho em equipa e desenvolvimento de redes e parcerias;
- aumento da sua capacidade de valorização das aprendizagens não formais detidas pelos alunos;
- progressão na carreira profissional.

O mesmo estudo revela, ainda, que “os educadores de infância, os professores do 1º Ciclo e do 2º Ciclo do Ensino Básico identificam uma maior intensidade em grande parte dos efeitos resultantes da formação profissional”.

Por sua vez, quanto aos impactos da formação na escola, são reconhecidos os seguintes efeitos:

- desenvolvimento de novos materiais didácticos;
- aumento da utilização na sala de aula de metodologias e instrumentos de ensino inovadores;

- aumento da motivação dos alunos face à aprendizagem;
- aumento da utilização das TIC no processo de ensino-aprendizagem;
- aumento do trabalho de equipa.

As áreas ou domínios da formação onde os efeitos são mais visíveis, na opinião das entidades formadoras, são:

- formação em TIC;
- formação dirigida à gestão flexível do currículo e às reformas curriculares;
- implementação de bibliotecas;
- qualificação dos órgãos directivos das escolas na área da administração escolar

e na assumpção de cargos nas bibliotecas escolares.

Apesar de serem referidos os impactos ou efeitos mais visíveis, recolhidos através da análise das realidades estudadas, o estudo evidencia, de forma inequívoca, uma lacuna central em todo o processo, da qual resulta a inexistência de um plano de avaliação da formação. Na opinião dos autores do estudo, é urgente a concepção e implementação de um sistema de monitorização da formação onde se defina uma metodologia, instrumentos e indicadores de avaliação e um modelo de apresentação de resultados.

Na generalidade dos casos em que existe um consultor de formação, é a este actor que cabem as principais responsabilidades em matéria de acompanhamento e avaliação da formação, mas exclusivamente das modalidades centradas nas práticas profissionais.

De um modo geral, a avaliação da formação realizada pelas entidades formadoras reduz-se à aplicação de um questionário de avaliação respondido pelos formandos no final de cada acção. Os resultados desses questionários são analisados e compõem um documento anual, designado Relatório de Avaliação Interna. Dele

constam, igualmente, os relatórios de avaliação dos formadores e o tratamento estatístico de outros dados da formação realizada ao longo do ano.

Em síntese e de acordo com as recomendações apontadas pelo estudo, caberá aos CFAE, que representam 60% das entidades formadores e são responsáveis por 72% da formação realizada (dados referentes a 2002/2003), um redimensionamento da sua acção e co-responsabilização, quanto ao desenvolvimento da Escola, enquanto organização aprendente que precisa adequar-se às exigências e desafios de uma sociedade mais moderna e global. Impõe-se, portanto, reflectir sobre as práticas formativas, sobre a influência da formação no desempenho dos professores, no seu desenvolvimento pessoal e profissional e no desenvolvimento organizacional da escola, reforçando a sua acção geradora de sucesso educativo real e eficaz nos alunos, em particular, e na comunidade educativa, em geral. Para que estes princípios se concretizem, é preciso conjugar esforços, criando as condições necessárias ao desenvolvimento de um sistema de formação contínua que possibilite:

- consolidar uma articulação efectiva entre a Escola enquanto organização e a formação desenvolvida;
- incrementar práticas de diagnóstico de necessidades centradas na Escola e nos seus projectos educativos;
- desenvolver práticas de planeamento através da construção de planos de formação consistentes e de execução prioritária das necessidades colectivas associadas aos projectos e às estratégias das Escolas;
- atender às necessidades individuais de formação dos docentes, em atenção aos planos individuais dos mesmos;
- dissociar a formação de estratégias de progressão na carreira, através de um reformulado processo de avaliação de desempenho dos recursos humanos da educação.

Do mesmo modo, como refere o relatório do CCPFC (2002: 78), “as modalidades de formação centradas nos contextos escolares ganharam uma expressão percentual crescente, com particular relevo para as Oficinas de Formação”. De acordo com este documento, têm-se incentivado “as modalidades de formação centradas na escola e nas práticas profissionais”, nomeadamente, as modalidades «oficina de formação», «projecto» e «círculo de estudos» que, deste modo, têm registado um significativo aumento. Estas modalidades de formação, pelas suas características, apresentam-se “como oportunidades de formação nas quais a teoria é sucessivamente discutida, adaptada e aplicada à realidade específica de cada escola e de cada formando” (Roldão *et al.*, 2000: 14).

Pretende-se que os professores sejam capazes de analisar as situações que ocorrem no seu contexto escolar real, de tomar decisões e, através de uma análise crítica e reflexiva, de participar na construção de soluções inovadoras para os seus problemas/necessidades. Deste modo, estas modalidades permitem criar situações de reflexão na acção e a partir da acção, através de diferentes estratégias, com a finalidade de mudar as práticas docentes.

Assim, a formação contínua passa a valorizar as novas modalidades de formação, numa tentativa de enfraquecer a dimensão escolarizada desta, apesar do «curso de formação» ser ainda a modalidade que apresenta maior expressão percentual, em termos de realização.

Como salientam Pacheco e Flores (1999:138),

“a opção por cada uma destas estratégias decorre de vários factores. Assim, a concepção e implementação destas modalidades dependem não só dos paradigmas e princípios que são perfilhados num dado momento, mas também das estratégias valorizadas nos locais de formação, às quais correspondem diferentes formas de

articulação dos saberes e distintas perspectivas de construção da trajectória de formação de cada professor”.

Neste sentido, a construção de um plano de formação “não deve ser conseguido através do número e da variedade das acções disponibilizadas mas sim através da expressão das necessidades dos formandos, cabendo ao centro a organização de situações e a utilização de instrumentos que permitam a expressão dessas expectativas e desejos” (Roldão *et al.*, 2000: 14). Para isso, é imprescindível “conhecer os interesses, as expectativas, os problemas da população a formar, para garantir o ajustamento óptimo entre programa – formador – formando” (Rodrigues e Esteves, 1993: 20).

3 - Concepções e Práticas de Formação

A formação de professores, enquanto caso particular da formação adultos, não fica imune às transformações que o mundo atravessa. Neste sentido, a educação permanente afigura-se como um conceito importante no estudo da formação contínua de professores, pois permite valorizar o potencial de desenvolvimento pessoal e profissional de todos os processos formativos – formais ou informais, iniciais ou contínuos, em que os docentes se envolvem ao longo das suas vidas. Como salienta Canário (1991: 221), isso justifica conferir à formação contínua um carácter estrategicamente prioritário. Na delimitação do campo do conceito, várias são, porém, as posições assumidas.

Marcelo (1999: 137), por exemplo, adopta o conceito de desenvolvimento profissional em vez de formação contínua, dando-lhe uma conotação de “evolução e continuidade” e superando a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores. O mesmo autor refere, a propósito da importância da formação na sociedade actual, três factores que a estão a influenciar, ou seja, “o impacto

da sociedade da informação”, “o impacto do mundo científico e tecnológico” e a “internacionalização da economia” (Marcelo, 1999).

No entanto, permanecem ainda várias incertezas e interrogações sem resposta acerca da melhor forma de formar professores. “Formação em que momento? Para quem? Com quem? Com que finalidade(s)? Através de que estratégias? Que considerar prioritário? Propor aos formandos ou dar respostas aos seus pedidos? Iniciar a formação a partir de quê? (Cortesão, 1991: 93). Foi por esta razão que Nóvoa (1999) considerou a formação de professores como a área mais sensível das mudanças em curso no sector educativo, justificando que não se trata apenas de formar profissionais, pois, como sublinha, “aqui produz-se uma profissão” (Nóvoa, 1999: 26).

O próprio conceito de formação é susceptível de múltiplas perspectivas, até porque, “durante algum tempo, os termos aperfeiçoamento, formação em serviço, formação contínua, reciclagem, desenvolvimento profissional ou desenvolvimento de professores foram utilizados como conceitos equivalentes” (Marcelo, 1999: 136).

De facto, nas décadas de sessenta e setenta do século XX, a formação estava associada à noção de treino (de saberes, de competências e de destrezas), que teve uma forte influência na formação de professores, através das acções de carácter pontual e de actualização, constituindo aquilo a que se chamou “reciclagem de professores”.

A esta visão redutora e mais tradicional contrapõe-se um novo conceito de formação que aponta para a ideia de aprendizagem permanente ligada ao desenvolvimento dos professores (Hargreaves e Fullan, 1992; Marcelo, 1999; Pacheco e Flores, 1999; Day, 2001, 2003, 2005), numa perspectiva de evolução e continuidade, afastando-se de uma noção simplista de reciclagem (De Landsheere, 1978), ou de um mero complemento da formação inicial (Marcelo, 1999).

Marcelo (1999: 25-26), relativamente à formação de professores, identifica três níveis ou etapas delineadas e definidas pelo seu conteúdo curricular: “ «fase de formação inicial» é a etapa de formação formal numa instituição específica de formação de professores, na qual o futuro professor adquire conhecimentos pedagógicos e de disciplinas académicas, assim como realiza as práticas de ensino (Marcelo, 1989); “ «fase de iniciação» corresponde aos primeiros anos de exercício profissional do professor, durante os quais os docentes aprendem na prática, em geral através de estratégias de sobrevivência (Marcelo, 1991); “ «fase de formação permanente», é a última fase e inclui todas as actividades planificadas [ou não] pelas instituições ou até pelos próprios professores de modo a permitir o desenvolvimento profissional e aperfeiçoamento do seu ensino (Marcelo, 1992) ”.

Apesar desta distinção, o autor considera as diferentes fases como fazendo parte do *continuum* do percurso formativo do professor, não podendo ser separadas. Neste contexto, ainda segundo Marcelo (1999: 26), a formação de professores constitui-se como um campo de conhecimento e investigação, que estuda os processos,

“através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem”.

Tal implica considerar os professores não como consumidores de conhecimento ou sujeitos passivos, mas como sujeitos activos, capazes de gerar conhecimento e de valorizar o conhecimento desenvolvido por outros, o que exige a superação de uma formação de tipo essencialmente transmissivo, apostando, sim, e sobretudo, nas potencialidades dos professores.

Este conceito configura-se como o mais apropriado para traduzir a concepção do professor como profissional do ensino, na medida em que, para além de uma conotação evolutiva, valoriza, em particular, uma abordagem da formação de professores que tem em conta o seu carácter contextual, organizacional e orientado para a mudança, superando, assim, a sua dimensão mais individualista de aperfeiçoamento pessoal.

Numa posição semelhante, com a qual concordamos, Pacheco e Flores (1999: 129) concebem a formação contínua como um “processo destinado a aperfeiçoar o desenvolvimento profissional do professor nas suas mais variadas vertentes e dimensões”, encarando-a, numa perspectiva global, como destinada à promoção do desenvolvimento do professor. De acordo com esta abordagem, como salienta Flores (2000: 154), “o termo desenvolvimento implica a ideia de continuidade (e de evolução) incompatível com a visão tradicional de justaposição entre a formação inicial e o aperfeiçoamento profissional”.

Por seu lado, para Garcia Alvarez (1987, cit. por Marcelo, 1999: 136), a formação contínua de professores diz respeito “a toda a actividade que o professor em exercício realiza com uma finalidade formativa – tanto de desenvolvimento profissional como pessoal, individualmente ou em grupo – para um desempenho mais eficaz das suas tarefas actuais ou que o preparem para o desempenho de novas tarefas”. Embora se refira, de modo concreto, à formação de professores em exercício, trata-se de uma definição suficientemente ampla para incluir diversas actividades.

Por sua vez, Rodrigues e Esteves (1993: 44-45) definem formação contínua como:

“aquela que tem lugar ao longo da carreira profissional após a aquisição da certificação profissional inicial (a qual só tem lugar após a conclusão da formação em serviço), privilegiando-se a ideia de que a sua inserção na carreira docente é qualitativamente diferenciada em relação à formação inicial, independentemente do momento e do tempo de serviço docente que o professor

já possui quando faz a sua profissionalização, a qual consideramos ainda como uma etapa da formação inicial”.

Ribeiro (1993: 10) entende a formação contínua como “o conjunto de actividades formativas de professores que vêm, na sequência da sua habilitação profissional inicial e do período de indução profissional (quando existe), e que visa o aperfeiçoamento do seus conhecimentos, aptidões e atitudes profissionais em ordem à melhoria da qualidade da educação a proporcionar aos educandos”.

Nestas concepções de formação (Ribeiro, 1993; Rodrigues e Esteves, 1993), defende-se uma clara distinção entre formação inicial e formação contínua, tida esta como aquela que é realizada pelos docentes profissionalizados. Na mesma linha de ideias, Formosinho (1991) define formação contínua de professores como “a formação dos professores dotados de formação inicial profissional”, visando “o aperfeiçoamento dos saberes, das técnicas, das atitudes necessárias ao exercício da profissão de professor” (Formosinho, 1991: 237).

Day (2001: 203) define também formação contínua, agora “como um acontecimento planeado, um conjunto de eventos ou programa amplo de aprendizagens acreditadas e não acreditadas, de modo a distingui-la de actividades menos formais de desenvolvimento profissional dentro da escola, de redes de parcerias dentro e fora da escola”, tendo como objectivo “proporcionar uma aprendizagem intensiva, durante um período de tempo. E, apesar de poder ser planeada em conjunto, tem geralmente um líder nomeado cuja função consiste em facilitar, mas também estimular, a aprendizagem de uma forma activa” (Day, 2001: 204).

Embora o conceito tradicional de formação contínua, como uma actividade ou um conjunto de actividades isoladas da aprendizagem realizada na escola, ou ainda como principal meio de desenvolvimento dos professores, esteja a desaparecer, Day (2001)

sublinha que, nalgumas escolas, os professores recebem pouca ajuda no sentido do seu desenvolvimento profissional.

Este facto, segundo Day (2001: 204), “ deve-se a uma compreensão inadequada do conceito em questão e à falta de capacidade, e mesmo de vontade, para iniciar um processo de planeamento que estabeleça um equilíbrio apropriado entre as necessidades do indivíduo e as dos sistema”.

Uma das questões que ressaltam da investigação sobre a eficácia da formação contínua, como salienta ainda Day, prende-se com a existência de dois aspectos complementares: “a formação – que nos ajuda a decidir o que fazer; o treino – que nos ajuda a fazer o que é necessário fazer, de uma forma mais consciente, eficaz e eficiente” (Steadman, Eraut, Fielding e Horton, 1995, cit. por Day, 2001: 204). Segundo o autor, esta duplicidade é útil na medida em que implica a existência de diferentes propósitos e orientações de que resultam diferentes tipos de desenvolvimento profissional e, logo, de formas diferenciadas de viver a profissão docente e de se apropriar dela.

3.1 - Modelos de Formação

A formação de professores é situada por Nóvoa (1992b) na encruzilhada do desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional. Assim, e como esclarece o autor “após a formação inicial (anos 70) e a profissionalização (anos 80), chegou a vez de a formação contínua (anos 90) ocupar a ribalta do debate educativo em Portugal” (Nóvoa, 1991: 69).

Nesse contexto, emergiram discursos sobre uma formação contínua de professores centrada na investigação e na reflexão, bem como diversos estudos sobre os modelos de formação de professores. Nóvoa (1991: 68), baseando-se nas reflexões de Zeichner (1983) e de Chantraine-Demailly (1990), constata a existência de dois grandes grupos de

modelos de formação contínua de professores, que devem ser considerados apenas como modelos teóricos de análise:

- “Os modelos estruturantes (tradicional, comportamentalista, universitário, escolar), organizados a partir de uma lógica de racionalidade científica e técnica, e aplicados aos diversos grupos de professores;

- Os modelos construtivistas (personalista, investigativo, contratual, interactivo-reflexivo), que partem de uma reflexão contextualizada para a montagem dos dispositivos de formação contínua, no quadro de uma regulamentação permanente das práticas e dos processos de trabalho” (Nóvoa, 1991: 71).

O autor posiciona-se na linha dos modelos construtivistas, particularmente no “paradigma investigativo” e na “forma interactiva-reflexiva”, baseando a sua opção na necessidade da formação contínua contribuir “para a mudança educacional e para a redefinição da profissão docente” (Nóvoa, 1991: 75), ou seja, de um modelo em que são os próprios sujeitos que mobilizam os recursos técnicos e científicos para a produção de conhecimentos. Não coloca, porém, de parte os modelos estruturantes, considerando-os como mais eficientes a curto prazo, mas que, no entanto, dificultam o trabalho de invenção (e produção) de uma “nova” escola e de um “novo” professor.

Distanciando-se de uma visão mítica da formação, o mesmo autor considera como espaço pertinente da formação contínua os professores em todas as suas dimensões colectivas, profissionais e organizacionais e não o professor individual. Neste sentido, Nóvoa (1991: 66) sugere uma nova visão paradigmática da formação contínua de professores defendendo “três eixos estratégicos”, que incluem a pessoa e a sua experiência; a profissão e os seus saberes e a escola e os seus projectos. Considera que a triologia do desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional configura uma concepção inovadora da formação contínua de professores em oposição aos paradigmas

dominantes. Estas três dimensões não devem, contudo, ser consideradas isoladamente, mas fazendo parte de um todo harmonioso.

No entanto, Nóvoa (1992b) chama a atenção para o facto da “formação contínua de professores ter ignorado sistematicamente as dimensões do desenvolvimento pessoal, confundindo «formar» e «formar-se», por outro lado, não tem valorizado uma articulação entre formação e os projectos das escolas”, inviabilizando, deste modo, que “a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores, na dupla perspectiva do professor individual e do colectivo docente” (Nóvoa, 1992b: 24).

Por isso, torna-se necessário “(re)encontrar espaços de interacção entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida” (Nóvoa, 1992b: 25).

Nesta perspectiva, “a formação contínua não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimento ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (Nóvoa, 1992b: 25). É neste contexto que se torna fundamental “investir a pessoa” e reconhecer o saber da sua experiência.

Nesta lógica Dominicé (1990, cit. por Nóvoa, 1992b: 25) afirma que “devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional) passa pela constatação de que o sujeito constrói o seu saber activamente ao longo do seu percurso de vida”. Do mesmo modo, Goodson (1991, cit. por Nóvoa, 1992b: 25) “defende a necessidade de investir a práxis como lugar de produção de saber e de conceber uma atenção às vidas dos professores”.

É neste contexto que Nóvoa (1992b: 26), apoiado em diversos autores, fundamenta uma formação contínua alicerçada na experiência profissional e na

necessidade de criação de redes de (auto)formação participada, de modo a compreender a globalidade do sujeito. A formação é, neste sentido, assumida como um processo interactivo e dinâmico, onde a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e formando. Podemos, assim afirmar, secundando Nóvoa (1988: 15), que “a formação faz-se na produção e não no consumo do saber”.

É também neste contexto que “o triplo movimento sugerido por Schön (1990) – conhecimento na acção, reflexão na acção, reflexão sobre acção e a reflexão sobre a reflexão na acção – ganha uma pertinência acrescida no quadro do desenvolvimento pessoal [e profissional] dos professores” (Nóvoa, 1991: 64). Como observa Amiguiño (1992: 46), “a aposta no desenvolvimento pessoal justifica-se pelo facto de não ser possível esperar grandes mudanças no campo profissional se, concomitantemente, não forem observadas transformações pessoais capazes de integrar e suportar aquelas”.

No que diz respeito à perspectiva de investir na profissão e nos seus saberes, a formação contínua pode constituir-se num espaço que promova “a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas” (Nóvoa, 1992b: 27). Para isso, a formação contínua deve estimular uma apropriação, pelos professores, dos saberes de que são portadores, no quadro de uma autonomia contextualizada e interactiva que lhes permita reconstruir sentidos da sua acção profissional. Trata-se de uma concepção de formação que permite aos professores uma “releitura da sua experiência” (Perrenoud, 1997).

Esta perspectiva enquadra-se no paradigma investigativo preconizado por Zeichner (1993) e que é defendida por vários autores, ou seja, a prática como “fonte de conhecimento e de reflexão” e a ideia de professores como profissionais reflexivos e

críticos da sua prática. Também Campos (2002: 41) realça a necessidade de definir “o papel do professor como um profissional, e já não tanto como o de um funcionário ou técnico” e, neste sentido, a sua formação ser “uma formação de profissionais intelectuais”.

Deste modo, e como salienta Nóvoa (1992b: 28), “os professores têm de se assumir como produtores da «sua» profissão”. Mas não basta mudar o profissional, é preciso mudar também os contextos em que ele intervém, pois, como faz notar, “as escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições onde trabalham” (Nóvoa, 1992b: 28). Assim, no que concerne à mudança, é aceite que a formação seja concebida como uma das suas componentes, mas não podendo ser vista como condição prévia, isto é, “a formação contínua não se faz «antes» da mudança, faz-se «durante», produz-se nesse esforço de inovação e de procura aqui e agora dos melhores percursos para a transformação da escola” (Nóvoa, 1992b: 28).

A mudança educacional, visando um investimento na escola e nos seus projectos, depende da transformação das práticas pedagógicas em sala de aula e das relações de comunicação no interior da escola. Como refere Nóvoa (1992b: 29), “falar de formação contínua de professores é falar de investimento educativo dos projectos de escola”. Neste sentido, concordamos com Leite (2001: 2), quando refere que “as mudanças têm mais probabilidades de acontecer quando as escolas se tornam «instituições inteligentes»”, sustentando que “a melhoria educacional está relacionada com o desenvolvimento dos professores na investigação sobre os processos concretos de desenvolvimento do currículo” (Leite, 2001: 23).

Uma “escola curricularmente inteligente” é uma “instituição” que, em vez de se limitar a administrar e a distribuir conhecimentos, na lógica de um pensamento linear e

convergente, promove práticas onde se desenvolvem a criatividade e competências de ordem cognitiva, afectiva e social” (Leite, 2003: 124). Deste modo, a escola ”desenvolve processos de auto-análise das experiências de ensino, desenvolve um diálogo horizontal e vertical entre professores, estimula o confronto de opiniões e incentiva e valoriza o envolvimento de professores em processos de investigação sobre as práticas, processos esses, indutores de inovação” (Leite, 2001: 5).

Estes processos têm de ser construídos, negociados e assumidos activamente com a participação e implicação de todos os agentes educativos, pois a experiência – centrada em projectos desenvolvidos com professores – mostra que, nessas condições, a mudança acontece.

Constata-se que a disponibilidade para a mudança, por si só, é insuficiente para a inovação curricular. É urgente e necessária uma formação de professores que os leve a questionarem-se e a questionar as suas práticas e que lhes proporcione aprendizagens sobre novas realidades. Amiguinho (1992: 155) ajuda-nos a reforçar esta ideia, quando sustenta que a formação contínua se constitui como “uma condição necessária ao desenvolvimento da inovação e é aqui que adquire todo o significado para os professores”.

Também Perrenoud (1997: 186), numa reflexão sobre a prática e a inovação, considera que “o profissional mobiliza um capital de saberes e de saber-fazer e de saber-ser que não estagnou, pelo contrário, cresce, constantemente, acompanhando a experiência e, sobretudo, a reflexão sobre a experiência. Aliás a formação contínua mais eficaz consiste muitas vezes em intensificar e fazer partilhar a reflexão sobre a prática”.

Deste modo, nos nossos dias, não se podem estruturar planos de formação que não visem uma verdadeira mudança das práticas profissionais e das dinâmicas institucionais. Contrariamente à formação tradicional, a formação actual deverá transformar o indivíduo,

o grupo e a instituição, não só nos seus saberes, mas também nas suas práticas. Neste sentido, releva-se a importância de ambas serem pensadas conjuntamente, sendo a formação tida como um investimento pelo previsível retorno em benefício dos docentes e, conseqüentemente, da organização.

Marcelo (1999: 139), secundando Escudero (1992), afirma a este propósito que:

“A formação e a mudança devem ser pensadas em conjunto (...) hoje é pouco defensável uma perspectiva sobre a mudança para o aperfeiçoamento da educação que não seja, em si mesma, capacitadora, geradora de sonho e compromisso, estimuladora de novas aprendizagens e, em suma, formativa para os agentes que têm de desenvolver as reformas na prática. Simultaneamente, a formação bem entendida deve estar preferencialmente orientada para a mudança, activar reaprendizagens nos indivíduos e na sua prática docente, que tem de ser, pelo seu lado, facilitadora de processos de ensino e aprendizagem dos alunos”.

Também nós rejeitamos uma concepção meramente cumulativa e instrumental da formação, traduzida na aquisição de saberes profissionais aprendidos “a priori” e, posteriormente, “transferidos/aplicados” para/na prática profissional, onde o formador desempenha o papel central (em vez de o atribuir ao sujeito que aprende). Trata-se de uma concepção “vertical” (Barroso e Canário, 1999) dos processos de mudança, encarando as escolas como lugares de “aplicação” das mudanças, concebidas e pilotadas do exterior por especialistas, o que leva Barroso e Canário (1992: 25) a considerarem que se trata de um processo “marcado por uma dupla exterioridade relativamente quer aos indivíduos, quer aos contextos organizacionais”. No entanto, esta situação acontece, muitas vezes, devido à forma como os professores são entendidos, ou seja, ela decorre de uma certa tendência de desqualificação dos seus locais de trabalho, exigindo-se cada vez “mais” aos docentes, mas acreditando-se neles cada vez menos. Nestas circunstâncias, acaba por se oferecer, aos professores, uma formação que não qualifica, necessariamente,

o seu trabalho pedagógico, mas que, pelo contrário, o “quantifica” face a objectivos que lhes são exteriores.

Neste sentido, Day (2001: 160) salienta que “os adultos aprendem quando lhes são proporcionadas oportunidades regulares para a reflexão, com base nas «experiências vividas». Aprendem fazendo e beneficiam com as situações que combinam a acção e a reflexão”. Contraria, assim, a tendência para encarar o “desenvolvimento” como “treino/formação”, o que se verificou na última década, através de acções de curta duração, pontuais e directamente relacionadas com a implementação da política educativa, e com a avaliação de desempenho, como um meio burocrático de prestação de contas.

Pacheco e Flores (1999: 134), enquadrando a formação contínua na lógica do desenvolvimento profissional do professor, e de acordo com o princípio da articulação dos saberes, distinguem três modelos de formação contínua: modelo administrativo, modelo individual e modelo de colaboração. O modelo administrativo ou transmissivo “pressupõe uma formação planificada e realizada, mais de acordo com as necessidades organizacionais do que com as necessidades pessoais e profissionais” (Pacheco e Flores, 1999: 133), valorizando-se mais a presença do professor do que a sua participação. É uma formação fragmentada, essencialmente tecnicista, que não responde às necessidades dos professores, nem se baseia na prática lectiva. Este modelo de formação contínua articula-se com o paradigma da “deficiência” (Eraut, 1987), que parte da ideia da desactualização do professor. Como salientam Rodrigues e Esteves (1993: 49), “radica nas convicções de que uma dada formação do professor é obsoleta ou insuficiente”. Nesta ordem de ideias, a formação orienta-se por princípios de reciclagem, em que as áreas consideradas como prioritárias são propostas mais pela Administração Central do que pelos professores.

O modelo individual tenta responder às necessidades individuais dos professores, de modo a originar mudanças ao nível da sua prática lectiva. É um “modelo de formação centrado na escola e nas necessidades individuais dos professores (Pacheco e Flores, 1999: 133), que podemos articular com o paradigma do “crescimento” (Eraut, 1987), segundo o qual a formação contínua é orientada na perspectiva do crescimento do professor, numa lógica de experiência pessoal e numa finalidade de desenvolvimento profissional.

O modelo da colaboração resulta da interacção dos modelos administrativo e individual, partindo do princípio de que a formação de professores envolve muitos actores e cada um deles com responsabilidades específicas na sua formação. Perspectiva a articulação dos saberes práticos com os saberes teóricos, enquadrando-os na lógica do desenvolvimento profissional. Segundo este modelo, enquanto os professores se devem co-responsabilizar pelo processo da sua formação, as instituições de ensino superior têm legitimidade para organizar uma formação centrada na escola e os serviços centrais e/ou regionais do Ministério têm a responsabilidade de determinar os critérios e parâmetros globais da formação contínua. Pacheco e Flores (1999), recorrendo a vários autores, como Rodrigues e Esteves (1993) e McClelland e Varma (1996), afirmam que a formação contínua deve responder às necessidades formativas dos professores, independentemente do modelo organizacional aplicado, salientando, ainda, que “um programa de formação contínua deve potenciar a colaboração dos diversos actores do sistema educativo e a realização de projectos de investigação-acção orientados para o desenvolvimento do professor” (Pacheco e Flores, 1999: 135).

Para além dos modelos, apresentados anteriormente, Eraut (1987) conceptualizou o denominado paradigma da “mudança”, segundo o qual a formação contínua tem por princípio a reorientação dos saberes e das competências dos professores, de modo a

acompanhar as necessidades do sistema educativo, ou mesmo antecipar as mudanças da sociedade em geral, (Rodrigues e Esteves, 1993), no âmbito de um processo de negociação e colaboração.

Por último, o modelo da solução de problemas concebe a escola e a sala de aula com espaços onde emergem situações problemáticas, que serão melhor solucionadas quando diagnosticadas pelos professores, dado o seu conhecimento directo dos alunos e do contexto escolar (Rodrigues e Esteves, 1993; Pacheco e Flores, 1999). Neste sentido, “a formação contínua devia orientar-se para o estudo e resolução de problemas assim diagnosticados” (Rodrigues e Esteves, 1993: 51).

Também Ferry (1987: 35), que concebe a formação como “um processo de desenvolvimento individual tendente à aquisição ou ao aperfeiçoamento de capacidades”, propõe três modelos de formação, o modelo centrado nas aquisições, o modelo centrado no processo (ou modelo centrado na *démarche*) e o modelo centrado na análise.

No modelo centrado nas aquisições, a formação orienta-se por uma racionalidade técnica, reduzindo-se a uma mera aprendizagem, e não atende nem aos saberes experienciais nem aos contextos de trabalho. Deste modo, a prática é concebida como uma mera aplicação da teoria/formação e o formando como objecto da formação.

No modelo centrado no processo, pretende-se que a formação favoreça aprendizagens significativas, permitindo a formalização das práticas e potenciando as dimensões formativas experienciadas no contexto de formação, sendo o formando considerado como um agente da sua própria formação.

Por último, no modelo centrado na análise, a formação parte da identificação e análise das situações profissionais significativas para os formandos, potenciando a construção de um projecto de acção adequado ao contexto de trabalho e às possibilidades das situações reais. Neste modelo, existe o confronto entre a formalização da prática e um

campo teórico, como estratégia, com o objectivo de construir novos conhecimentos. O formando é, neste sentido, considerado como observador de situações educativas.

Neste complexo de ideias, Pacheco e Flores (1999: 131) salientam que “as perspectivas de formação presentes nas políticas educativas e nas práticas são o resultado de diferentes paradigmas, embora os professores valorizem mais a sua formação pelo paradigma da deficiência do que pelos paradigmas do crescimento, da mudança e da resolução de problemas”. Pensamos que esse facto se deve, em parte, às exigências de cumprimento do que é determinado pelo Ministério da Educação.

No entanto, em oposição à perspectiva de “carência”, realçamos a posição de Nóvoa (1992b) quando defende a necessidade da formação se estruturar em torno de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas. Esta concepção de formação perspectivada, como prática de reflexão, a partir das situações práticas reais, tem sido abordada por vários autores (Shulman, 1986; Alarcão, 1986; Marcelo, 1999; Nóvoa, 1991, 1992b; Schön, 1992; Zeichner, 1993; Perez Gómez, 1995; Perrenoud, 1997). Trata-se de uma concepção que se afasta do modelo da racionalidade técnica, em que o professor é concebido como um mero técnico, a prática pedagógica como intervenção tecnológica e o modelo de formação se baseia no paradigma processo-produto. A ser assim, o professor devia formar-se no domínio dos conteúdos e competências para que soubesse solucionar problemas práticos recorrendo a normas e técnicas provenientes do conhecimento científico.

Pelo contrário, no modelo da racionalidade prática, por oposição ao modelo anterior, a prática é concebida como processo de investigação na acção, eixo central do currículo da formação docente e lugar de produção do saber. No entanto, como salientam alguns autores, (Marcelo, 1992; Zeichner, 1992; Pérez Gómez, 1995), a reflexão é o conceito mais utilizado pelos investigadores, o que não obsta, porém, a uma dispersão

semântica, bem como a uma diversidade das propostas metodológicas. Por o considerarmos um conceito importante para a formação de professores, salientamos alguns posicionamentos, que, embora não sejam opostos, apresentam enfoques específicos.

Assim, Schön (1992), como já referimos anteriormente, propõe como categorias para descrever o conhecimento prático o conhecimento na acção, a reflexão na acção, a reflexão sobre a acção e a reflexão sobre a reflexão na acção. Pérez Gómez (1995), por sua vez, salienta que a reflexão não é apenas um processo psicológico individual, estudado a partir de esquemas formais, independentes do conteúdo, do contexto e das interacções, mas, sim, que:

“implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afectivas, interesses sociais e cenários políticos” (Pérez Gómez, 1995: 103).

Por seu turno, Zeichner (1993: 21) concebe a prática reflexiva como “a vinda à superfície das teorias práticas do professor, para análise crítica e discussão”. No entanto, reconhece também as suas limitações, chamando a atenção para a “ilusão da reflexão” (Zeichner, 1993: 23) de certas concepções que acabam por subverter a intenção de emancipar o professor como prático reflexivo, quando o mantém em posição submissa. Segundo o autor, uma prática reflexiva deve dar atenção não só à actividade prática do professor, mas também às condições sociais em que ela ocorre. Apresenta uma visão contrária ao professor individualista, pois, como salienta, “não basta atribuir-se individualmente poder aos professores, que precisam de ver a sua situação ligada à dos colegas” (Zeichner, 1993: 26).

Também Giroux (1986) faz referência ao papel dos professores, afirmando que estes podem funcionar como “intelectuais transformativos”, isto é, exercer uma actividade que implica uma forma de pensamento com repercussões ao nível das mudanças sociais, já que são eles os responsáveis pela formação dos estudantes como cidadãos reflexivos, críticos e activos. Por isso, Alonso (2003: 173), assegura que a “capacidade de diagnosticar problemas, de reflectir e investigar sobre eles, construindo uma teoria adequada (teorias práticas) que oriente a tomada de decisões, parecem competências fundamentais aos professores actuais confrontados com uma escola plural, dinâmica e multicultural”.

Neste sentido, afastando-se do modelo de racionalidade técnica, em que o profissional utiliza conhecimentos técnicos com base no conhecimento sistemático e estandardizado que é aplicado, enfatiza-se o modelo da racionalidade prática, segundo o qual, o professor é definido como “profissional reflexivo” (Schön, 1992), como inovador criativo, descobrindo problemas e saídas, inventando e experimentando novas soluções e adaptando-se constantemente.

O mundo pós-moderno coloca novos desafios à educação que, segundo Stenhouse (1984, cit. por Pacheco, 2001), implicam uma nova atitude do professor – o professor investigador. Chama-se investigador àquele professor que demonstra uma atitude investigativa em relação ao próprio trabalho e que, com a ajuda dos outros, consegue resolver problemas práticos que se lhe deparam. Pacheco (2001: 49) citando, ainda, Stenhouse, refere que:

“para que o professor seja investigador deve possuir as características de um profissional ‘amplo’ ou seja, “uma capacidade para o auto-desenvolvimento profissional autónomo, mediante uma sistemática auto-análise, o estudo do trabalho de outros professores e a comprovação da ideia mediante procedimentos de investigação na aula (...) [designando] atitude investigativa uma disposição

para examinar com sentido crítico e sistematicamente a própria actividade prática”.

Assim sendo, espera-se que o professor seja autónomo nas suas decisões, durante o processo educativo, e responsável em relação a todos os que participam no currículo. Por outro lado, chama-se a atenção para a intuição e para a criatividade que o docente deve possuir, pois cada professor utiliza um estilo único e pessoal de ensino (conceito de sentido artístico do ensino), contrariando a normatividade e reforçando o sentido pragmático da acção didáctica.

O professor, para além de ser um conhecedor de técnicas, deve ser capaz de actuar de forma prática, crítica, intuitiva e artística em determinados momentos: no diagnóstico de situações, na selecção e na aplicação das normas e momentos da práxis.

Como destaca Day (2001), um ensino de qualidade exige que os professores (re)analise e revejam regularmente a forma como aplicam princípios de diferenciação, coerência, progressão, continuidade e equilíbrio, não só no “que” e no “como” ensinar, mas também no “porquê”, ao nível dos seus propósitos “morais” fundamentais”. Destacando, ainda, que “os professores não têm de ser profissionais, têm de agir como profissionais” (Day, 2001: 25).

CAPÍTULO II

A ACÇÃO FORMATIVA DOS CENTROS DE FORMAÇÃO DAS ASSOCIAÇÕES DE ESCOLAS

INTRODUÇÃO

A formação como um processo de construção, de aquisição e produção de conhecimentos faz-se ao longo de um percurso, privilegiando-se as suas componentes interactivas, de igual importância e ligadas intimamente. Entre elas, destacam-se os sujeitos, as tarefas, os conhecimentos, os métodos, as estratégias, os equipamentos e os contextos.

De acordo com (Tavares, 1997), só será possível o desenvolvimento destes processos de formação se se conhecer os problemas dos sujeitos, das suas capacidades, dos seus níveis de desenvolvimento físico, biológico, psicológico, social, linguístico, axiológico, cultural e dos seus diferentes estereótipos. Ou seja, é fundamental conhecer, designadamente, como as pessoas são, pensam, agem e se comportam. Sem este conhecimento não será possível pensar, organizar e operacionalizar qualquer modelo de formação. Da mesma forma, não será possível pensar os processos da formação se não levarmos em linha de conta os conteúdos, os métodos, as estratégias, os meios e os contextos e se não conhecermos o suficiente para perceber como se faz esta construção, como se desenvolve e articula de forma harmónica e progressiva.

A problemática da formação de professores, sendo com frequência associada às mudanças educativas, só muito recentemente, em particular nas últimas quatro décadas, passou a constituir uma preocupação dos sistemas educativos.

No que aos contextos educativos diz respeito, a necessidade de formação, em especial e primordialmente dos docentes, constitui um campo onde essas preocupações foram evoluindo, ao longo dos tempos, quase sempre à semelhança e de acordo com a visão do mundo e com a visão do trabalho que emanava dos contextos produtivos e empresariais.

A perspectiva do associativismo docente foi uma ideia que ganhou “corpo”, em 1992, com a criação de dispositivos legais que estabeleceram um modelo de formação contínua centrado nas associações de escolas e nas respectivas realidades contextuais, que abordaremos no ponto seguinte.

1 - Os Centros de Formação das Associações de Escolas

A criação, através do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores, dos Centros de Formação das Associações de Escolas gerou um contexto favorável à emergência de dinâmicas associativas no seio das escolas e dos professores, potencialmente favoráveis à promoção de práticas formativas adequadas “às reais necessidades dos professores em cada momento e em cada contexto social e escolar” (ME, 1992: 58).

A análise e interpretação do Decreto-Lei n.º 249/92, Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores, e as alterações produzidas pelo Decreto-Lei n.º 274/94, de 28 de Outubro, Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de Novembro e Decreto-Lei n.º 155/99, de 10 de Maio, evidenciam um modelo de formação contínua centrado e organizado a partir das escolas, reconhecendo a sua especificidade e autonomia e a

necessidade de se estabelecerem dinâmicas associativas locais, conferindo aos Centros de Formação das Associações de Escolas um estatuto de inovação organizacional. A lógica estrutural subjacente à criação destas entidades formadoras caracteriza-se a partir do entendimento de que a escola é a principal unidade de gestão e de mudança do sistema educativo; de que a mudança da escola exige que cada uma delas se transforme num contexto formativo, articulando inovação, desenvolvimento profissional e mudança organizacional; de que a escola no desenvolvimento dos seus projectos de formação necessita de recursos externos; de que os espaços e equipamentos das diferentes escolas, os seus professores, como formadores, e assessorias qualificadas constituem recursos externos a explorar; de que as escolas têm vantagens em associar-se, na medida em que, assim, potenciam recursos, e que a coordenação da associação de escolas ficará a cargo da estrutura CFAE, que funcionará como suporte das dinâmicas a desenvolver pelas escolas e outras instituições locais.

A construção da autonomia das escolas e a redefinição da identidade profissional dos professores são princípios de desenvolvimento da acção destas entidades formadoras, que se consubstanciam nas **competências** estabelecidas pelo Artigo 20.º. A alínea a) define uma das competências dos CFAE, como a identificação das necessidades de formação das escolas associadas, num processo de recolha e tratamento de informação, na elaboração de instrumentos de observação, permitindo, assim, um conhecimento real dessas necessidades. Simultaneamente, cada Centro deve atender à definição das prioridades nacionais de formação, emanadas anualmente do Ministério da Educação, com o fim de dar cumprimento ao estabelecido no Artigo 40.º (Orientação da formação contínua de professores).

Os Centros de Formação das Associações de Escolas (CFAE), entidades formadoras de base municipal e intermunicipal surgem, pois, como núcleo privilegiado

da política de formação contínua de professores, definida pelo Ministério da Educação, de acordo com o Artigo 18.º, Secção III do Capítulo III do RJFC, que passamos a transcrever:

“Artigo 18.º - **Constituição**

1 - Os estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário de uma mesma área geográfica podem, mediante decisão dos respectivos órgãos de direcção, associar-se com vista à constituição de centros de formação de associações de escolas;

2 - Os centros de formação podem associar escolas públicas, bem como escolas privadas e cooperativas, desde que seja previamente definido o contributo destas em recursos humanos e recursos financeiros;

3 - Salvo casos de contiguidade, só podem agrupar-se escolas das mesmas áreas geográficas, sendo estas, para efeito do disposto no presente diploma, delimitadas por despacho do Ministro da Educação;

4 - O disposto no número anterior não é aplicável à constituição de centros de formação que associem exclusivamente estabelecimentos de ensino particular e cooperativo;

5 - Os Centros de formação associam estabelecimentos de diferentes níveis e modalidades de educação e de ensino, podendo constituir bolsas de formadores de cada um dos níveis e modalidades de educação e ensino que os integram;

6 - Por despacho do Ministro da Educação, serão definidas as condições necessárias à constituição de um centro de formação de associação de escolas públicas ou misto;

7 - O processo de associação de escolas deve ser acompanhado, apoiado e homologado pelo respectivo director regional de educação.”

Sobre os pontos 6 e 7, do Artigo 18.º, remetemos para a Secção V- **Processos de acreditação** e para o Artigo 29.º, Pontos 1 e 2, este com as alíneas a), b) e c) onde se estabelece o processo de Acreditação das entidades formadoras. Esta é requerida ao Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua, devendo, para isso, ser indicado um conjunto de elementos que irão suportar esse pedido, a saber: Plano de actividades e projectos de formação para o período de validade da acreditação; identificação e habilitações dos formadores e respectivas áreas de formação e destinatários das acções de formação.

Em posse do estatuto de entidade formadora acreditada, cujo período de validade é de três anos, renovável, caberá a cada Centro de Formação desenvolver a sua acção, tendo como orientação os objectivos definidos no Artigo 19.º, do respectivo Regime, de que destacamos: o incentivo à autoformação, à prática de investigação e à inovação educacional; a promoção e identificação de necessidades de formação e o fomento do intercâmbio e da divulgação de experiências pedagógicas, bem como a adequação da oferta à procura de formação.

Os Centros de Formação possuem autonomia pedagógica (Artigo 21.º), têm sede numa das escolas associadas (Artigo 22.º) e atendem às orientações do organismo coordenador da formação contínua, o Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC) (Artigo 35.º).

No que respeita à estrutura de **direcção e gestão** (Artigo 24.º), cada CFAE conta com o Director, a Comissão Pedagógica e o Conselho de Acompanhamento da Gestão Administrativo-Financeira.

O Director é eleito pela Comissão Pedagógica, mediante concurso promovido para o efeito, devendo pertencer a uma escola associada e ser um docente profissionalizado, com pelo menos cinco anos de serviço. O director exerce funções por

um período de três anos, com possibilidade de renovação. Do estatuto do director é dado conta no Artigo 27.º.

O detentor deste cargo terá, igualmente, que possuir currículo relevante na área da formação de professores ou na área da supervisão pedagógica e conta com apoio técnico de dois docentes, no máximo, em regime de acumulação.

Ao Director compete (Artigo 26.º), entre outras funções: representar o Centro de Formação, presidir à Comissão Pedagógica, coordenar e gerir o processo de formação contínua dos professores das escolas associadas do Centro, assegurar a articulação com outros estabelecimentos de ensino, designadamente os de ensino superior, tendo em vista a preparação, orientação e gestão das acções de formação contínua, e, além de promover a identificação das necessidades de formação dos docentes e a elaboração do plano de formação do Centro, cabe-lhe, ainda, propor a movimentação das verbas inscritas para o respectivo funcionamento.

A alínea h) estabelece, ainda, no âmbito das competências do Director do Centro, uma função administrativo-financeira, em função da qual, em partilha com o Conselho de Acompanhamento da Gestão Administrativo-Financeira, desenvolverá os procedimentos de planeamento e execução dos montantes financeiros afectos às acções de formação incluídas no respectivo Plano de Formação.

A **Comissão Pedagógica** é um órgão colegial de direcção e gestão do Centro e de entre as suas competências (Artigo 25.º) destacam-se as seguintes:

- “a) seleccionar o Director do Centro de entre as candidaturas apresentadas;
- b) eleger o seu representante no Conselho de Acompanhamento da Gestão Administrativo-Financeira;
- c) emitir recomendações sobre aspectos pedagógicos;

- d) estabelecer a articulação entre os projectos de formação das escolas e o Centro;
- e) aprovar o plano de acção, proposto pelo director do Centro;
- f) escolher os formadores do respectivo Centro;
- g) aprovar os protocolos de colaboração entre o Centro e outras entidades formadoras;
- h) propor o recurso a serviços de consultadoria para apoio ao desenvolvimento das actividades do Centro;
- i) aprovar o regulamento interno de funcionamento, do qual conste, designadamente, o regime de selecção do director do Centro;
- j) acompanhar a execução do plano de acção do Centro, bem como o respectivo orçamento.”

A Comissão Pedagógica pode nomear um consultor de formação, função que deverá ser desempenhada por um indivíduo possuidor de currículo relevante e cuja acreditação pertence ao Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua (Artigo 25.º-A, ponto 1). Das competências atribuídas ao consultor de formação, evidenciamos a colaboração na elaboração do Plano do Centro de Formação, o aconselhamento em aspectos relacionados com o seu funcionamento científico-pedagógico e o acompanhamento no desenvolvimento das acções de formação realizadas nas modalidades de projecto, oficina e círculo de estudos, bem como nos respectivos processos de avaliação.

Ao Conselho de Acompanhamento da Gestão Administrativo-Financeira compete elaborar e aprovar o projecto de orçamento do Centro e exercer o seu controlo orçamental (Artigo 27.º- B).

No plano prático, a realização das acções de formação contínua dependem do **financiamento** da Entidade Financiadora Prodep, programa incluído nos Fundos Estruturais Comunitários, designadamente, Eixo 3 - Sociedade de Aprendizagem Medida 5 (FSE) - Formação de Docentes e Outros Agentes Educativos, Acção 5.1. - Formação Contínua e Especializada nos Ensinos Básico e Secundário, cujo Regulamento foi publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 251, de 29-10-2001, anexo ao Despacho conjunto n.º 984/2001.

A **Acção 5.1.** tem por finalidade apoiar a realização da formação que contribua, nomeadamente, para consolidar uma cultura de desenvolvimento e actualização permanentes dos docentes e outros agentes educativos, com o sentido de melhorar, de forma continuada, o desempenho profissional do pessoal docente e não docente, enquanto responsáveis em processos de mudança e de inovação do Sistema Educativo. Pretende, também, promover as possibilidades que as tecnologias de informação e comunicação fornecem em matéria de ensino e de métodos pedagógicos, bem como de novos processos de organização do trabalho.

No seu ponto 2, determina-se que as **acções de formação** a apoiar devem elevar as qualificações profissionais dos docentes e de outros agentes educativos, promovendo o aperfeiçoamento e a especialização das suas competências profissionais nos vários domínios da actividade educativa. O desenvolvimento de projectos de formação deve levar à construção e consolidação de uma cultura pedagógica e organizacional assente em princípios de cidadania activa, através de processos de inovação e de investigação, numa perspectiva de valorização do ensino experimental e das competências no domínio da utilização das tecnologias de informação e comunicação e da sua integração no processo de ensino-aprendizagem. Deverão incidir em modalidades formativas que favoreçam a formação centrada em contextos escolares e em práticas profissionais,

orientando-as para a resolução de problemas das escolas e para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Devem, ainda, estimular processos de mudança susceptíveis de gerar dinâmicas formativas que favoreçam a construção da autonomia das escolas e a concretização dos respectivos projectos educativos.

A candidatura do Plano de Formação a financiamento, prevê que as acções de formação sejam sujeitas a **acreditação** por parte do Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua, conforme previsto no disposto do Artigo 30.º do RJFCP.

Do processo de acreditação das referidas acções deve constar:

- “a) Designação e programa;
- b) Duração;
- c) Destinatários;
- d) Condições de frequência;
- e) Identificação e habilitações dos formadores;
- f) Local de realização;
- g) Forma de avaliação da acção e dos formandos.”

A alínea a) refere a designação e programa de cada acção de formação, incluindo-se nele as **áreas e modalidades de formação**, estabelecidas pelos Artigos 6.º e 7.º, nomeadamente, quanto às áreas-domínios: “as Ciências da especialidade que constituam matéria curricular nos vários níveis de educação e ensino; as Ciências da educação; a Prática e investigação pedagógica e didáctica nos diferentes domínios da docência e a Formação pessoal, deontológica e sócio – cultural”. Quanto às modalidades, os Cursos de formação; os Módulos de formação; a Frequência de disciplinas singulares em instituições de ensino superior; os Seminários; as Oficinas de formação; os Estágios; os Projectos e os Círculos de estudos.

Os Artigos 8.º e 9.º estabelecem, respectivamente, a organização das acções de formação e o processo de comunicação e divulgação das mesmas.

A alínea c) do Artigo 30.º, refere-se aos **destinatários**, entendendo-se estes como o público-alvo que cada acção servirá. O Artigo 2.º determina o âmbito da sua aplicação, explicitando que as acções de formação se destinam, na sua globalidade, aos docentes profissionalizados da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário em exercício efectivo de funções em estabelecimento de educação ou de ensino público, particular ou cooperativo, nas áreas da educação escolar especial e extra-escolar, do ensino português no estrangeiro e nas escolas europeias. Indica, ainda, os docentes não profissionalizados e as situações legalmente equiparadas ao exercício de funções docentes como público destinatário da formação.

O Regulamento de acesso à Acção 5.1 - Formação Contínua e Especializada nos Ensinos Básico e Secundário (alterado pelo Despacho Conjunto n.º 960/03, de 1 de Outubro), no seu ponto 5, determina “o número mínimo e máximo de formandos a considerar, por turma e por modalidade”, conforme o Quadro n.º 1 que a seguir se apresenta:

Quadro n.º 1
Número de formandos por turma/modalidade

Modalidades de Formação	Mínimo	Máximo
Curso de Formação	20	30
Módulo de Formação	20	30
Oficina de Formação	10	20
Círculo de Estudos	10	15
Projecto	7	15
Seminário	7	15
Estágio	2	5
Jornadas	40	120

Neste âmbito, os professores são designados como formandos, definindo-se através dos Artigos 33.º e 34.º, os seus **direitos e deveres**.

Dos direitos destacam-se a escolha de acções de formação que mais se adequem ao seu plano de desenvolvimento profissional e pessoal; a participação na elaboração do plano de formação do centro a que se encontra associada a escola a que pertence; a contabilização de créditos das acções de formação em que participe; a dispensa da actividade lectiva para efeitos da frequência de acções de formação contínua e a frequência, gratuita, das acções de formação obrigatória.

O docente, enquanto formando, tem o dever de participar nas acções de formação contínua que se integrem em programas considerados prioritários para o desenvolvimento do sistema educativo e das escolas e custear as acções de formação contínua de carácter não obrigatório.

A alínea e) do Artigo 30.º, anteriormente transcrito, estabelece que, no processo de acreditação das referidas acções, terão que ser identificados os **formadores**, bem como as suas habilitações (Artigo 31.º).

O Artigo 32.º define o estatuto do formador de Centro de Formação, destacando-se a atribuição da remuneração devida pelas acções de formação que oriente, a possibilidade de orientar acções de formação para outras entidades, desde que autorizados pela Comissão Pedagógica, e os requisitos legais a levar em conta, como a devida autorização, para monitorar formação em regime de acumulação de funções, não podendo o horário daí resultante ultrapassar o limite legalmente fixado.

A alínea g) (Artigo 30.º) estipula a forma de **avaliação da acção e dos formandos**, definida através dos Artigos 10.º e 11.º, respectivamente. Quanto à primeira, salientamos a análise da sua adequação aos objectivos previamente definidos e a sua utilidade na formação contínua do docente, acrescida da recomendação da criação de

instrumentos de avaliação, com o fim de proceder ao tratamento dos dados recolhidos e de promover a divulgação dos respectivos resultados.

No que à segunda diz respeito, destacamos a natureza individual da avaliação, realizada, preferencialmente, sob forma escrita, sem prejuízo de utilização, cumulativa ou em alternativa, de outros instrumentos, designadamente relatórios, trabalhos, provas, comentários e apreciações críticas.

O Artigo 12.º faz referência à avaliação nas modalidades de estágio e projecto.

O Artigo 13.º determina a “Certificação das acções de formação”, estabelecendo que as entidades formadoras devem emitir certificados das acções de formação contínua que ministram, desde que se encontrem satisfeitas as condições de frequência (a participação do formando tenha correspondido, pelo menos, a dois terços da respectiva duração) e de aproveitamento previamente definidas e divulgadas.

Dos **certificados de formação** devem constar a data, a designação, a duração e a modalidade da acção de formação realizada, bem como a identificação do formando, do formador e da respectiva entidade formadora.

O Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores é, pois, o documento orientador da sua formação contínua e definidor da acção dos Centros de Formação das Associações de Escolas, estabelecida nos objectivos, nas competências, nas estruturas e respectivas valências que o compõem. Foi com o objectivo de dar a conhecer os Centros de Formação e o modo como a sua actividade se desenvolve que temos dissecado exaustivamente a sua legislação de suporte.

A intervenção e colaboração de **outras estruturas do Ministério da Educação**, nos CFAE, estão estabelecidas nos Artigos 41.º e 42.º, definindo-se as suas funções no acompanhamento, validação, avaliação ou inspecção da acção dos Centros de

Formação. São elas as Direcções Regionais de Educação e a Inspeção - Geral da Educação.

2 - A Actividade Formativa dos CFAE

No que às competências atribuídas aos CFAE (Artigo 20.º do RJFCP) se refere, cabem, entre outras, a seguinte: “elaborar planos de formação, podendo estabelecer protocolos de cooperação com outras entidades formadoras”.

O Artigo 13.º do Regulamento de acesso à Acção 5.1 - Formação Contínua e Especializada nos Ensinos Básico e Secundário, anexo ao Despacho Conjunto n.º 984/2001 define, através do seu ponto 1, que “O plano de formação que suporta o pedido de financiamento deve conter, a título indicativo, os seguintes elementos:

- a) as linhas orientadoras do plano de acção formativa;
- b) a fundamentação da sua oportunidade, assente num diagnóstico de necessidades de formação, decorrentes dos projectos educativos das escolas, conjugado com os interesses manifestados pelos formandos;
- c) a caracterização das actividades formativas programadas, referindo os seus objectivos, conteúdos, metodologias, destinatários e o respectivo cenário temporal de realização;
- d) a descrição dos recursos humanos, físicos e pedagógicos envolvidos;
- e) a identificação das parcerias já realizadas ou a desenvolver;
- f) os métodos de selecção e de recrutamento de formandos e de formadores;
- g) as metodologias previstas para a avaliação interna e externa da execução do plano de formação.

O Artigo 14.º do mesmo Regulamento estabelece os requisitos formais que a candidatura deve apresentar ao ser formalizada, mediante a apresentação do Plano de Formação em simultâneo com o respectivo pedido de financiamento.

A acção formativa dos CFAE centra-se, pois, fundamentalmente, na concepção e operacionalização dos Planos de Formação e em outras iniciativas formativas de carácter mais pontual, relevantes para a formação contínua dos professores. Esta compreende o levantamento de necessidades de formação das escolas e professores; a elaboração, em colaboração com cada formador, dos procedimentos de construção das acções de formação e respectiva acreditação através do CCPFC; a divulgação dos Planos; a selecção dos candidatos às acções de formação constantes dos referidos Planos; o desenvolvimento dos procedimentos de realização de cada acção, nomeadamente no que respeita à criação de condições físicas, materiais e temporais para a sua concretização; o acompanhamento do seu desenvolvimento, em colaboração com o Consultor de Formação; e a implementação e concretização do processo de avaliação interna do Plano de Formação.

Tal processo reveste-se de um carácter essencialmente pedagógico e científico, todavia a operacionalização destas funções implica, também, processos de carácter administrativo-financeiro, decorrentes dos pedidos de financiamento e respectivas execuções, dependentes da entidade financiadora Prodep.

A multiplicidade de tarefas e funções decorrentes da acção formativa dos Centros de Formação traduz um acrescentado número de esforços, produzidos pelos recursos humanos que as mesmas mobilizam, nos CFAE, nas Escolas-sede dos mesmos, e nas suas Escolas Associadas, e de recursos materiais e logísticos envolvidos. Todos eles contribuem para a realização das metas e objectivos traçados, nomeadamente com o fim de “elevar as finalidades profissionais dos docentes e de outros agentes educativos

através da promoção e aprofundamento das suas competências profissionais nos vários domínios da acção educativa” e de “facilitar a actualização e aprofundamento de *saberes* e *saberes-fazer* nas dimensões teórica e prática dos vários domínios da actividade docente e favorecer uma formação centrada na Escola, como estratégia de reforço e autonomia e de satisfação dos problemas decorrentes da vida escolar” (Plano de Formação da entidade M, 2005: 4).

O conceito de formação centrada na escola implica o envolvimento do professor, desde a construção até à avaliação da formação, perspectivando-o inserido na sua escola e, assim, como protagonista das necessidades formativas dessa mesma escola. Centra a formação nas práticas dos professores e na elaboração de projectos de formação que visem a sua melhoria. Elege o local de trabalho como o contexto privilegiado em que decorre a formação e apela para a organização e controlo desta por parte dos docentes.

A formação contínua de professores em contexto de trabalho tem implícita uma determinada concepção de professor como profissional. Centrar a formação nas escolas implica conhecer, respeitar e potenciar os conhecimentos, a profissionalidade e as capacidades dos professores. A escola é, nesta perspectiva, um lugar de aprendizagem para os professores, pela partilha de ideias, de capacidades e de experiências que proporciona. Neste campo conceptual, o professor define-se como investigador, como profissional reflexivo e crítico, inserido numa comunidade escolar onde a partilha de conhecimentos é fundamental.

Em Portugal, a concepção de modalidades de formação contínua “centradas na escola”, em ruptura com o paradigma escolar, remonta aos anos setenta. Esse modo alternativo de conceber a formação de professores materializou-se, até aos nossos dias, num sucessivo conjunto de experiências mais ou menos efémeras. Citem-se, a título de exemplo, algumas delas. Assim, começemos por referir o projecto que pretendeu criar, a

nível nacional, um sistema de Centros Regionais de Apoio Pedagógico (CRAP), no sentido de apoiar projectos de Desenvolvimento Curricular, ainda na lógica da denominada reforma Veiga Simão (1973), projecto este que, no entanto, não ultrapassou o estágio experimental. Na sequência desta experiência foram criados, em 1983, os Centros de Apoio Pedagógico (CAP), “um projecto de formação contínua de professores do ensino primário que, de modo sistemático e continuado, pudesse proporcionar aos professores no terreno, um apoio permanente, baseado em Centros de carácter local e âmbito concelhio” (Canário, 1994: 19), procurando quebrar o isolamento profissional e estimular o intercâmbio de experiências e de saberes entre profissionais. Este projecto foi extinto em 1989, depois de uma paragem a partir de 1985.

Vários outros programas foram desenvolvidos a partir de 1985, por acção conjugada do Ministério da Educação e das instituições de ensino superior, marcando, como afirma Nóvoa (1992a: 60-61), a década de 80 “pelo signo da profissionalização em serviço dos professores”. Dos mesmos, Canário (1994: 18) diz que “marcaram um claro retrocesso ao processo de escolarização da formação”, na medida em que foram encarados como formação inicial, desvalorizando, deste modo, quer a experiência dos formandos, quer a articulação com os contextos de trabalho.

Apesar da existência de várias experiências, que nem sempre foram ao encontro dos normativos legais que foram sendo publicados, podemos afirmar, com Canário (1994: 18), que a sua análise nos permite, “na cadeia de projectos e experiências, remontando aos CRAP’s, definir uma tradição de formação contínua centrada nos contextos de trabalho”.

Assim sendo, a criação dos Centros de Formação das Associações de Escolas, a partir da publicação do Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro, que estabelece o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores, longe de partir do zero, dispunha

de um capital de experiências e referenciais de formação, num passado recente, cuja “herança” poderia ajudar a concretizar práticas de formação mais pertinentes e propiciadoras de uma afirmação mais autónoma da profissão docente. No entanto, como refere Canário (1994: 20), neste processo e, no seguimento de várias reformas, “tentar produzir mudanças deliberadas, em larga escala e de modo expedito, ou seja, utilizando a força do decreto e o aparelho do ministério (...) como é sabido, alarga a distância que separa os normativos legais das práticas efectivamente construídas no terreno”, o que é, aliás, comum no nosso País.

Ora, passada mais de uma década, desde o início do actual modelo de Formação Contínua de Professores, com a publicação do RJFCP, onde se definem as regras que regulamentam este sistema e a criação dos CFAE como entidades formadoras, que marca os anos 90 “pelo signo da formação contínua de professores” (Nóvoa, 1992b: 22), os estudos realizados revelam um grande desfasamento entre as expectativas iniciais e as realizações no terreno. Esses estudos têm mostrado que a oferta de formação contínua se tem caracterizado, em grande medida, pela predominância de acções de formação escolarizadas, isto é, centradas nos conteúdos, em oposição às acções de formação centradas nos contextos escolares, numa lógica “bancária” de contabilidade de créditos. Têm, então, predominado os cursos de formação, em que a oferta se baseia num *menu*, não existindo uma avaliação consistente, desligada em geral, das necessidades concretas de cada escola e dos seus projectos educativos (Canário, 1994; Correia, Caramelo e Vaz, 1997; Barroso e Canário, 1999; Ruela, 1999; Roldão *et al.*, 2000).

Do mesmo modo, Estrela (2001), baseando-se em várias investigações empíricas, salienta que estas têm posto em relevo as dificuldades de uma formação que satisfaça os seus destinatários, sobretudo no que diz respeito à difícil articulação entre teoria e prática. Por outro lado, assinala que o discurso resultante,

“tende a dar argumentos de apoio a uma concepção desenvolvimentista e construtivista da formação e, portanto, a valorizar as interações do professor (enquanto adulto em desenvolvimento, dotado de interesses e preocupações que vão evoluindo ao longo da carreira), com os contextos institucionais e sociais do seu trabalho, a sublinhar o papel das representações e das crenças na actividade profissional, a abrir-se a uma pedagogia da existência, de pendor personalista, valorizadora de práticas que favoreçam a autonomia e a assunção de um projecto profissional” (Estrela, 2001: 30-31).

Neste sentido, Rodrigues e Esteves (1993) defendem que deve haver um investimento na formação contínua de professores, associado às suas necessidades e interesses e um maior envolvimento e participação dos mesmos em todas as fases da actividade formativa.

Sendo a escola o contexto de trabalho, o lugar das práticas dos docentes e o espaço de encontro entre professores, é, ou deve ser, também, um espaço de co-formação. Na verdade, a escola é o espaço onde as reflexões individuais, na prática e sobre a prática, se contrastam e se trocam, permitindo o desenvolvimento de processos cooperativos e colectivos de investigação-acção, em que os indivíduos podem transformar as suas aprendizagens em intervenções que as incorporam.

Como destaca Canário (1994: 18), “os indivíduos mudam mudando o próprio contexto em que trabalham”, por isso, “é este processo ecológico de mudança que se deve fazer emergir, adoptando estratégias de formação «centradas na escola»”.

Uma formação centrada na escola, como salienta Barroso (2003: 74), “faz do estabelecimento de ensino o local onde emergem as actividades de formação dos seus profissionais, com o fim de identificar problemas, construir soluções e definir projectos”.

Deste modo, a escola é concebida como um local potencialmente formativo e um espaço que “permite a reflexão e a procura de intervenções para os problemas concretos

desse contexto educativo e dos quotidianos dos professores, aspectos estes agora consignados nos “novos princípios de autonomia e de gestão das escolas” (Leite e Silva, 2000: 139).

Como salienta Barroso (2003), a “formação centrada na escola” constitui um modelo de formação contínua de professores, que está ligado ao desenvolvimento das organizações, justificando-se, por isso, a necessidade “de pensar em simultâneo a formação dos professores e a gestão das escolas, de modo que estas sejam não só uma «organização qualificante» para os alunos, mas também para os professores e outros profissionais que nelas trabalham” (Barroso, 2003: 64).

Além disso, a formação centrada na escola deve ser vista como um dos instrumentos de uma estratégia de mudança organizacional e não apenas como uma modernização das políticas e práticas de formação. Pode dizer-se que a principal finalidade desta formação é, como já referimos, animar e estruturar o processo de mudança, o que passará pela criação de dispositivos e dinâmicas organizacionais, num contexto “real” de trabalho, e pelo envolvimento partilhado do colectivo dos agentes educativos.

Neste sentido, a formação deverá permitir aos professores o conhecimento minucioso e efectivo da sua organização, o diagnóstico dos seus problemas e a mobilização de experiências, saberes e ideias para encontrarem e aplicarem as soluções possíveis, nas situações reais de trabalho. Isto porque, ao nível do desenvolvimento profissional dos professores, a formação deve ir “no sentido da assumpção de protagonismo no controlo e gestão dos espaços institucionais em que se exerce o seu trabalho, ou seja, as escolas; de um protagonismo na mudança e na inovação” (Amiguinho, 1992: 45).

No quadro destas ideias, consideramos que a articulação dos contextos de formação com os contextos de trabalho promove a possibilidade de operar mudanças a partir de projectos inovadores que nasçam no interior da própria escola, pela conjugação de ambos e pela implicação dos próprios professores na construção da sua identidade profissional.

De facto, para que a formação opere mudanças nos professores, ao nível do seu desenvolvimento pessoal e profissional (eixos estratégicos propostos por Nóvoa, 1991), é necessária a sua articulação com os contextos onde os professores estão inseridos e em que intervêm, ou seja, não se pode pensar o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores sem o articularmos com as escolas e com os seus projectos.

Neste sentido, Nóvoa (1992d: 31) salienta que “toda a formação encerra um projecto de acção e de trans-formação, não havendo projectos sem opções”. Relativamente a essas opções, o autor destaca a valorização das pessoas e dos grupos que têm lutado pela inovação no interior das escolas e do sistema educativo. Outras opções passarão pela tentativa de impor novos dispositivos de controlo e de enquadramento, as quais, conforme afirma, levam a fenómenos de resistência pessoal e institucional, provocando a passividade dos actores educativos. Daí que seja necessário “conjuguar a «lógica da procura» (definida pelos professores e pelas escolas) com a «lógica da oferta» (definida pelas instituições de formação), não esquecendo nunca que a formação é indissociável dos projectos profissionais e organizacionais” (Nóvoa, 1992d: 31). Assim e recorrendo novamente às palavras de Nóvoa (1992d: 31), “os sentidos da formação de professores (e da profissão docente) jogam-se neste confronto”.

Acreditamos que envolver os professores em situações centradas na análise e reflexão dos seus próprios percursos pessoais de formação, nos mais diversos contextos, mobilizando-os enquanto recursos e espaços de formação, pode promover o

desenvolvimento do docente que Zeichner (1993) e Schön (1992), entre outros, denominam de “professor reflexivo”. Este conceito traduz a importância não dos professores porem em marcha as “melhores” práticas sugeridas pelos investigadores, mas, sobretudo, de agirem em coerência com as análises que, individualmente, ou em conjunto, vão realizando.

Deste modo, e como propõe Esteves (2002: 30), “mais do que continuar a alimentar uma formação contínua centrada na supressão dos défices de formação dos professores individuais, [é fundamental] reorientar a pesquisa das necessidades de formação para o campo dos projectos curriculares de cada escola no sentido de fazer da formação dos professores um recurso ao serviço de tais projectos”.

Perante estas novas realidades, a preocupação prende-se, agora, com o modo de construir as ofertas formativas, de forma a proporcionar aos professores, dispositivos de formação que facilitem a aproximação entre as situações de trabalho e as situações de formação.

Os CFAE, ao longo da sua acção de quase 14 anos, têm vindo a alargar o seu modo de intervenção, promovendo e implicando as escolas e os seus professores na definição de necessidades formativas cada vez mais próximas dos seus projectos educativos, numa lógica de colaboração, que se quer integrada, e que se concretize através de formação realmente adequada à realidade das respectivas escolas, enquanto construções sociais únicas. Contudo, como demos anteriormente conta, alguns constrangimentos se têm vindo a colocar, no seio do próprio sistema, de acordo com a opinião de alguns autores que têm desenvolvido estudos sobre a formação contínua de professores, em geral, e sobre a acção das entidades formadoras, Centros de Formação das Associações de Escolas, em particular.

3 - A Formação Contínua enquanto Processo de Supervisão

Para Tavares (1997), as concepções da formação, pensadas como abordagens distintas, identificam modelos de formação definidos, que consubstanciam conceptualizações e práticas específicas. Numa primeira abordagem, refere-nos as concepções da formação em que predominam a transmissão de conhecimentos, mais ligadas aos modelos de educação centrados no conhecimento e no professor, em que se ensina aos aprendentes os resultados da ciência e onde a memorização assume um papel preponderante.

Depois, remete-nos para as concepções onde predominam os processos de descoberta e de pesquisa colaborativa e que se ligam aos modelos de educação caracterizados por aprender a aprender, a investigar, a ser autónomo e mais virados para a compreensão.

Por fim, analisa os modelos mistos, que articulam as duas orientações anteriores.

Na perspectiva da formação como construção e produção de saberes, privilegiam-se as concepções de natureza interactiva, colaborativa e mista, uma vez que possibilitam o desenvolvimento progressivo e equilibrado dos sujeitos para a sua autonomia. No entanto, como refere (Tavares, 1997), todas as abordagens, processos e estratégias serão bons e poderão ocorrer em diferentes momentos do percurso de formação, tendo em conta a natureza das matérias, os estilos dos sujeitos e os seus níveis de formação/informação. Há momentos do processo formativo em que deverá predominar a aquisição da formação, ou o estudo, ou a reflexão para assimilação, acomodação e equilibração, adaptação e compreensão, ou, ainda, outros modelos mais virados para a construção de novos conhecimentos, para a criação, para a invenção e para a inovação.

É, especificamente, no âmbito de um modelo de formação centrado na construção de saberes, através de atitudes de partilha e reflexão, onde se promove a (re)definição da acção educativa e a (re)construção do conhecimento, que se desenha a formação contínua de professores como um processo de supervisão.

Neste processo supervisivo, a função do supervisor, neste caso entendido como o formador das acções de formação, é a de ajudar o formando, professor em formação, a tornar-se melhor profissional, de modo a que os seus alunos melhorem a sua aprendizagem. Para isso, deverá assumir um papel de colega, numa relação adulta de ajuda, dialogante, aberta, espontânea, autêntica, cordial e empática. Por outro lado, o formando/professor tem como função colaborar através do desempenho da sua tarefa de “aprender” a ensinar, de desenvolver-se e de ajudar a desenvolver.

Ainda na perspectiva de Flávia Vieira (1993), o supervisor (formador) tem de assumir uma função colaborativa, em que actua como colega com saber e experiência, receptivo ao formando (professor) que orienta, co-responsabilizando-o pelas suas opções, ajudando-o a desenvolver-se através da prática sistemática de reflexão na acção e sobre a acção. Este processo de natureza colaborativa pressupõe que o supervisor desempenhe tarefas de informar, questionar, sugerir, encorajar e avaliar, promovendo, no professor em formação, o desenvolvimento de competências reflexivas, através do diálogo permanente, numa relação que se quer positiva, de confiança, respeito, empenhamento e entusiasmo num clima cordial e empático, próprio de colegas, que, embora com diferentes funções, procuram atingir os mesmos objectivos.

Este processo de supervisão, que se desenvolve através de procedimentos de partilha e de reflexão participada, ocorre, de modo particular, nas modalidades de formação centradas nos contextos escolares, nomeadamente as oficinas de formação, os projectos, os círculos de estudos e os seminários.

A modalidade Oficina, para além do seu carácter eminentemente prático, requer a existência de uma forte componente de socialização, em que cada um dos participantes relata as suas práticas efectivas, as partilha com os colegas e as interroga, e que, a partir desse trabalho, equaciona novos meios, processuais e técnicos, de as pôr no terreno.

A modalidade Projecto, e a metodologia que lhe está associada, pela sua natureza de questionamento sobre o real, apoiada em estratégias de resolução de problemas, constitui-se como uma estratégia de grande alcance na prossecução dos objectivos da formação contínua de professores, bem como na formação centrada na escola e nos contextos, possibilitando a consolidação de atitudes de mudança e de produção de conhecimentos.

O Círculo de Estudos prevê, por parte dos seus participantes, uma forte postura de reflexividade e de partilha e de espírito investigativo e de inovação como meios de produção de novos conhecimentos e consequente aplicação a novas práticas educativas e a novas estratégias, promotoras de sucesso educativo.

Por último, o Seminário tem como objectivo promover o desenvolvimento de competências de investigação, de estudo autónomo e de reflexão crítica. Por isso, envolve o relato, em grupo, de estudos e de investigação desenvolvidos pelos formandos e o seu comentário e debate, promovido pelos pares e acompanhado pelo formador.

A natureza das modalidades de formação centradas nos contextos educativos, como se pode verificar pela descrição produzida, determina, tanto por parte do formador como dos formandos, posturas e funções específicas. Contudo, qualquer que seja o modo como o formador se posiciona face ao seu papel de orientador/supervisor,

legitimará um maior e/ou melhor desenvolvimento da acção de formação e da consecução dos seus objectivos.

Glickmam (1985, cit. por Alarcão e Tavares, 1987) considera que as estratégias a que o supervisor (formador) recorre com mais frequência determinam o seu próprio estilo de acompanhamento ou de prática supervisiva, podendo aquelas ser predominantemente:

- **não directivas**, quando o formador sabe escutar o formando, aguardando que tome a iniciativa, quando o encoraja ou quando contribui para a clarificação das suas ideias, tendo sempre os interesses deste como ponto de partida;

- **de colaboração**, quando, frequentemente, repete o que o formando lhe diz, e o ajuda a resolver problemas, procurando soluções, e quando sintetiza o que foi dito ou feito, ou quando tenta apresentar sugestões;

- **directivo**, quando a sua acção incide em estratégias de orientação, estabelecimento de critérios ou condicionamento da intervenção do formando.

Ainda de acordo com Alarcão e Tavares (1987), todos os estilos anteriormente referenciados se poderão encontrar na prática, em formas mais ou menos híbridas e ecléticas, recebendo diferentes graus de influência de um ou de vários modelos de supervisão.

Tendo presentes os quadros conceptuais até aqui referidos, podemos, então, situando-nos no processo de acompanhamento das acções de formação, procurar caracterizar o perfil do supervisor/formador e do formando/professor.

O supervisor/formador desempenha um papel importante no processo, assumindo o carácter de facilitador e de encorajador da construção dos conhecimentos, num clima de confiança e apoio, no sentido de criar um contexto favorável ao desenvolvimento do formando/professor.

Cabe-lhe, também, um papel de investigador, orientado por um modelo reflexivo de supervisão e numa perspectiva desenvolvimentista, que o levará a assumir uma atitude de questionamento, com o intuito de vir a conhecer e a avaliar a eficiência das práticas produzidas, sugerir futuros caminhos para a acção e promover desenvolvimento através de processos de reflexão-acção.

Nesta perspectiva, o supervisor assume-se como um professor mais experiente, capaz de orientar, acompanhar e avaliar o desempenho dos formandos, de analisar, reflectir e compreender a formação como um processo continuado ao longo da vida.

O formando, entendido como o verdadeiro protagonista do processo supervisivo, é um sujeito em situação de formação, em processo de partilha, reflexão e construção de conhecimento, desenvolvendo-se pessoal e profissionalmente.

Assim, o acompanhamento supervisivo é entendido como uma tarefa globalizante da acção do formador, fundamental, como atrás descrevemos, no âmbito da realização das acções de formação. Tal situação pressupõe um processo de observação estruturado, constituído por três momentos: pré-observação, observação e pós-observação.

Esse processo desenvolve-se através de uma relação triangular, cujos intervenientes são o director do centro de formação, o formador (supervisor) e os formandos (professores em formação). O director do centro de formação é um supervisor que acompanha todo o processo, desde o levantamento das necessidades de formação à construção, em colaboração com o formador, das acções de formação, no que respeita às áreas, modalidades, conteúdos, objectivos, estratégias e tipos de avaliação, configurando estas etapas como o primeiro momento do ciclo de supervisão. O segundo momento, a observação, estrutura-se a partir de um processo contínuo de resolução de problemas, que corresponderá à realização propriamente dita da acção de

formação, permitindo construir o conhecimento, a personalidade e a profissionalidade dos sujeitos intervenientes. Neste momento do ciclo superviso, acentua-se a relação triangular, através de processos de colaboração, de inter-ajuda e de resolução de problemas, recorrendo para isso à comunicação entre os vários intervenientes com o objectivo de clarificar ou superar questões pontuais no desenvolvimento da acção de formação.

O terceiro momento do ciclo superviso identifica-se com o momento da reflexão e avaliação da acção de formação. Visa, por um lado, conhecer o impacto que a mesma terá sobre as práticas pedagógicas dos professores em formação e, por outro, consolidar o processo formativo da referida acção, com vista à sua replicação.

O processo de avaliação é desenvolvido pelos formandos, através do preenchimento de um questionário distribuído pelo centro de formação, e é desenvolvido pelo formador, pela elaboração de um relatório final. Nele, será reflectido e avaliado todo o processo de realização da acção e apreciado o desempenho dos formandos/professores, sendo ponderados a produção de materiais, a elaboração de relatórios ou reflexões escritas, bem como, o nível de participação nas sessões de carácter presencial.

O director do centro de formação, para além de acompanhar o desenvolvimento do momento de pós-observação, quer com os formandos, quer com o formador, desenvolve esse acompanhamento em colaboração com o consultor de formação. A este compete validar os processos científico-pedagógicos inerentes ao desenvolvimento da acção de formação, bem como aferir os dados da avaliação produzida, seja ela proveniente da avaliação dos formandos, seja do relatório final do formador. Cabe ainda ao consultor de formação verificar a proposta de creditação dos formandos feita pelo

formador e validá-la. Esta mesma creditação será ratificada, posteriormente, pela Comissão Pedagógica do Centro, com vista ao processo de certificação dos formandos.

Como facilmente se depreende, a observação assume, deste modo, uma importância vital ao longo de todo o processo formativo dos professores, quer no contexto da formação inicial quer no âmbito da prática lectiva continuada ou formação contínua.

De uma forma ainda mais precisa, Amaral *et al.*, (1996) definem um conjunto de intencionalidades inerentes ao processo de observação de professores, em contexto de prática pedagógica, que também poderão ser verificadas no processo de observação no quadro da formação contínua de professores, e que podem ser sintetizadas do seguinte modo:

- ajudar os formandos (professores) a alcançar uma maior compreensão dos princípios e processos subjacentes à sua prática, de modo a aproximarem as suas representações sobre o seu ensino à realidade desse mesmo ensino;

- desenvolver o grau de consciencialização do formando (professor) sobre o seu papel, enquanto potenciador do desenvolvimento dos alunos;

- obter *feedback* sobre comportamentos, de modo a poder intervir para melhorar ou inovar o seu desempenho;

- reflectir criticamente sobre o seu ensino, por forma a evoluir de um nível intuitivo e rotinizado, para um nível de reflexão crítica;

- transferir, gradualmente, do supervisor (formador) para o formando (professor), a responsabilidade de melhorar a sua prática pedagógica ou a sua intervenção educativa;

- ajudar a desenvolver uma atitude investigativa e reflexiva, através da problematização do real e da construção de hipóteses explicativas.

A propósito do papel da investigação na educação, Ribeiro Gonçalves (1992: 85) afirma que “a investigação é um direito e uma obrigação e por isso a considero como instrumento e processo com componentes teóricos e práticos optimizadores da dinâmica educativa “, que a formação, como a temos vindo a delinear, não pode descurar.

Deverá, assim, a investigação possuir, no entender do autor, a legitimidade de um objecto, já que é entendida como instrumento e processo e, portanto, constituir-se como actividade em que o professor deverá administrar a sua dimensão contextual, “protagonizando-se” como primeiro motor da própria formação, perspectivando, por um lado, o projecto educativo de escola como um instrumento de valor e de eficácia de uma instituição e, por outro, os professores como pessoas autónomas e em permanente formação e desenvolvimento. Daqui resulta que os percursos profissionais desses professores dependerão directamente do seu nível de desenvolvimento.

Por estas mesmas razões, e reconhecendo-se à investigação educativa o seu carácter regulador, deverá a mesma evidenciar a produção, a partilha e a aplicação de saberes, possibilitando a adequação e reformulação necessárias à qualidade da prática docente e da educação em geral.

Assim mesmo, a prática investigativa em educação deverá associar as componentes teóricas e práticas, resultando daí uma articulação coerente, e motivando processos enriquecedores e vivificantes de aprendizagem. A justificação encontrada, pelo autor, para esta construção é o exercício da investigação-acção, rentabilizando-se o mesmo como um importante instrumento para a formação dos professores e consequente qualidade do ensino.

4 - Formação e Identidade do 1.º Ciclo Ensino Básico

Pretendemos, através deste ponto, focar a nossa atenção na formação contínua de professores dirigida ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, contextualizando-a na identidade que é própria dos professores deste nível de ensino, caracterizada por um tipo de ensino centrado num só professor, ou de monodocência, possuidor de um saber científico, pedagógico e didáctico específico e de natureza interdisciplinar. Esta preocupação responde à natureza da investigação que desenvolvemos e cuja especialidade é o 1º CEB.

Na opinião de Alonso e Roldão (2005), a natureza do saber profissional científico legitimador da função de ensinar que ao professor compete, não pode ser associado ao mero domínio de conhecimentos científicos relativos aos conteúdos curriculares, nem reduzido aos conhecimentos científicos e metodológicos do campo das ciências da educação, ainda que os exija e muito. Tão pouco se pode limitar ao praticismo pragmático, directamente resultante do domínio de técnicas e repetição organizada das rotinas de sala de aula.

Já o saber educativo, segundo a mesma autora, inclui e é feito de todos esses elementos, sem poder dispensar nenhum, mas sem se reduzir à lógica aditiva das partes que o integram. Consiste, antes, na mobilização complexa, organizada e coerente de todos esses saberes em torno da situação educativa concreta, no sentido da consecução do objectivo definidor da acção profissional – aprendizagem do aluno.

Com o advento da escola de massas e das aceleradas transformações culturais, económicas e sociais, produzidas nas últimas décadas do séc. XX, estas convicções entraram em crise, apelando para um questionamento da escolarização, da profissionalidade docente e, como consequência, da formação de professores, o que nos leva a interrogar acerca dos seguintes aspectos: Qual o papel da escola na sociedade

actual? Como entender a função docente – e qual o tipo de formação mais adequada para dar resposta aos desafios actuais num futuro de incerteza? Que conhecimentos, competências, atitudes e valores deve possuir o professor do 1.º Ciclo e quais os processos mais adequados para a sua aquisição?

Neste contexto, muito se tem debatido, ultimamente, acerca do “modelo de profissionalidade docente” adequado à natureza da escola na sociedade pós-moderna. Deste debate, realizado tanto a nível científico como das associações profissionais, tem vindo a surgir uma “concepção construtivista e cultural” da profissionalidade, entendida como “o conjunto maior ou menor de saberes e de capacidades (e de valores?) de que dispõe o professor e o conjunto do grupo profissional dos professores, no desempenho das suas actividades, num dado momento histórico” (Sarmiento, 1996, cit. por Alonso e Roldão, 2005: 48-49).

A capacidade de diagnosticar problemas, de reflectir e investigar sobre eles, construindo um corpo de conhecimentos que oriente a tomada de decisões, parecem competências fundamentais aos professores actuais, confrontados com a escola de hoje. A propósito, afirma Roldão (1996: 209):

“A abertura à inovação e à aprendizagem permanentes, a aceitação da diversidade e das diferenças, a partilha e o diálogo com diversos agentes educativos, a promoção de um saber mais holístico, inter e transdisciplinar, entre outras, são capacidades desejáveis para um professor promotor e líder de ambientes de aprendizagem”.

Assim, e secundando Alonso (1991; 1996 e 2003), o perfil do professor actual é o de um profissional apetrechado com os instrumentos teóricos, técnicos e práticos que lhe permitem desempenhar uma prática reflexiva, capaz de dar resposta à diversidade de exigências com que é confrontada a escola de hoje e do futuro. Desta forma, assume-se a escola com a função central de estimular aprendizagens significativas nos alunos,

tendo em vista o seu desenvolvimento integral, enquanto indivíduos e cidadãos. A assumpção de tão complexa função requer que a formação de professores, em geral, e dos docentes do 1.º Ciclo, em particular, promova a mobilização de conhecimentos, capacidades e atitudes a vários níveis, exigindo, sobretudo, que as competências reflexiva, investigativa, criativa e participativa estejam presentes de forma a intervir nos processos de mudança.

Em síntese, pretende-se que o processo formativo forme um professor investigador, reflexivo, colaborador, aberto à inovação e participante activo e crítico em diferentes contextos educativos: sala de aula, escola, comunidade envolvente e comunidade alargada.

Nesta lógica conceptual, uma finalidade fundamental da formação contínua de professores será a de conceber a formação como uma “actividade eminentemente exploratória e investigativa, superando a linearidade aplicativa dos modelos de planificação- execução-avaliação” (Alonso, 1991: 965).

Trata-se de envolver os formandos/professores, em projectos de “investigação-acção colaborativa” (Alonso *et al.*, 2002b), de modo a proporcionar situações de contextualização da teoria e de teorização da prática e da experiência, reforçando as práticas educativas e as condições sociais em que estas se desenvolvem. Isto permite articular a formação com a inovação, o desenvolvimento curricular com o desenvolvimento profissional e, por último, perspectivar a formação contínua como uma construção dinâmica e actual, através da participação conjunta, ainda que com tarefas diferenciadas, quer seja com professores do 1.º Ciclo, quer com professores de outros níveis de ensino.

Esta perspectiva permitirá ultrapassar o individualismo docente, tão marcadamente próprio dos professores do 1.º CEB, cuja centração ocorre na aquisição

individual de conteúdos e técnicas que se operacionalizam no espaço de sala de aula, em vez de na análise e resolução de problemas, que poderão ser investigados e resolvidos de forma colaborativa.

Estão, neste âmbito, o desenvolvimento de modalidades de formação centradas nos contextos escolares, tais como os projectos, os círculos de estudos ou as oficinas de formação que, pelas suas características, já referidas, promovem a reflexão e a troca partilhada de experiências como via fundamental do desenvolvimento profissional dos professores. Sobre este assunto, Pérez Gómez (1993: 48) refere que “aprender a viver e a trabalhar em colaboração é uma exigência ética e epistemológica da própria função pedagógica”.

Para além, deste processo, em que a formação assume um sentido de construção colaborativa, realça-se outro aspecto, igualmente importante, que se consubstancia na identidade profissional do professor do 1.º Ciclo e na sua prática educativa. A monodocência e a complexidade dos saberes diversificados que este profissional tem de gerir na sua função educativa, deverá, cada vez mais, adquirir uma “orientação integradora” (Alonso, 2001; 2002a). A integração de conhecimentos e de experiências educativas provenientes das várias componentes curriculares, de forma interdisciplinar e coerente, continua a ser uma questão bastante importante, decorrente da natureza deste nível de ensino. Efectivamente, não se trata de formar professores especialistas numa ou noutra área do saber, mas, antes pelo contrário, apetrechar professores para serem capazes de mobilizar saberes das diferentes áreas disciplinares para responder aos desafios da realidade actual.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA

INTRODUÇÃO

No Capítulo da “Metodologia”, apresentamos a fundamentação metodológica da investigação realizada, procurando mostrar a forma como se definiram e organizaram os procedimentos da pesquisa e se trataram, leram, analisaram e interpretaram os dados e, ainda, como eles contribuíram para responder aos objectivos gerais desta dissertação.

Ao longo dos vários pontos e subpontos, quisemos de forma ordenada e sequencial, evidenciar o modo como os procedimentos adoptados interagiram nos vários momentos da pesquisa, permitindo que os dados recolhidos fossem progressivamente analisados, de modo a evoluir para uma nova fase de tratamento e análise. Esta dinâmica possibilitou que cada momento decorresse do momento anterior, em permanente interacção e retroacção e, assim, progressivamente, caminhássemos para a consecução dos objectivos do estudo.

Metodologicamente, abordaremos os seguintes pontos: natureza do estudo, campo de estudo, protagonistas do estudo, objectivos da investigação e perguntas de pesquisa, que nortearam e orientaram a acção investigativa. São também explicitados os procedimentos metodológicos utilizados na recolha de dados (1ª e 2ª fases), o tratamento dos mesmos (análise documental dos Planos de Formação, nos dois momentos, e análise de conteúdo das entrevistas) e a sua análise interpretativa, em termos específicos e globais, por triangulação do conjunto dos dados considerados (3ª fase).

1 - Natureza do Estudo

A investigação qualitativa é uma metodologia de investigação que, cada vez mais, é utilizada no estudo de várias questões das Ciências da Educação. É descritiva, devendo a descrição ser rigorosa e resultar directamente dos dados recolhidos. Neste tipo de análise, dá-se uma grande importância à validade do trabalho realizado e tenta-se que os dados recolhidos estejam de acordo com o que os indivíduos dizem e fazem.

Nos estudos desta natureza, como é o caso da presente dissertação, quantificar não é o mais importante, mas sim perceber a situação em estudo. Para Erickson (1989, cit. por Gonçalves, 1998), os estudos em educação procuram encontrar os significados das acções humanas e a compreensão do que é único e particular, não tendo como objectivo alcançar a generalização.

A importância dos métodos qualitativos no estudo de várias questões educacionais é cada vez maior, manifestando muitos investigadores uma atitude positiva crescente face às mudanças que se têm vindo a verificar nas estratégias de investigação.

Para Bogdan e Biklen (1994), o “método qualitativo” é cada vez mais importante no estudo de questões relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem, apresentando as seguintes cinco características:

- a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo-se o investigador em instrumento principal;
- a investigação é descritiva, apresentando-se os dados recolhidos sob a forma de palavras ou imagens;
- os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que pelos resultados ou produtos;
- os investigadores qualitativos tendem a analisar os dados de forma indutiva;

- o significado reveste-se de importância vital e o investigador está interessado no modo como as pessoas dão sentido às suas vidas.

Para que a abordagem qualitativa tenha legitimação metodológica, deve procurar-se a sua validade semântica, hermenêutica e pragmática.

A validade semântica tem a ver com a representatividade, relevância e credibilidade dos dados (devem ser variados e de várias fontes).

A validade hermenêutica está relacionada com a interpretação e análise dos dados (o investigador tem que ser rigoroso).

A validade pragmática resulta da capacidade do investigador se relacionar com os outros intervenientes do acto educativo (o investigador tem que saber relacionar-se, negociar com as pessoas – ordem negociada –, legitimar as entrevistas e dar a conhecer a importância destas).

2 - Campo de Estudo

O presente estudo, de natureza qualitativa e heurística, centra-se na oferta formativa (formação proposta e formação realizada) dos 12 Centros de Formação das Associações de Escolas do Algarve, durante o ano de 2005.

Para tal, procedemos à caracterização dos respectivos Planos de Formação e, contextualizadamente, tentámos conhecer e compreender as orientações de natureza conceptual, motivacional e formativa que estiveram na sua origem, no pressuposto de que, para que a formação seja relevante para os professores e para a escola, necessário se torna que esta se desenvolva segundo uma lógica de projecto, o que pressupõe uma filosofia de formação, de princípios orientadores e de prioridades.

Os Centros de Formação das Associações de Escolas (CFAE), entidades formadoras de base municipal e intermunicipal, surgem como núcleo privilegiado da

política de formação contínua de professores definida pelo Ministério da Educação, de acordo com o Artigo 18.º (Constituição), Secção III (Centros de Formação das Associações de Escolas) do Capítulo III do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (RJFCP). A lógica estrutural, subjacente à criação destas entidades formadoras, define-se pelo entendimento de que a escola é a principal unidade de gestão e de mudança do sistema educativo; de que a mudança educativa exige que cada escola se transforme num contexto formativo, articulando inovação, desenvolvimento profissional e mudança organizacional; de que a escola, no desenvolvimento dos seus projectos de formação, necessita de recursos externos; de que os espaços e equipamentos das diferentes escolas, os seus professores, como formadores, e assessorias qualificadas constituem recursos externos a explorar; de que as escolas têm vantagens em associar-se, na medida em que, assim, potenciam recursos, e, por fim, que a coordenação da associação de escolas ficará a cargo da estrutura CFAE, que poderá funcionar como suporte das dinâmicas a desenvolver pelas escolas e outras instituições locais. Os objectivos e as competências destas entidades formadoras estão definidos nos Artigos 19.º e 20.º do RJFCP, respectivamente.

Os Planos de Formação dos CFAE são documentos elaborados anualmente, em que se apresenta um conjunto de acções de formação e/ou outras iniciativas formativas, financiadas ou não, destinadas a Pessoal Docente e Não Docente de um determinado espaço geográfico, concelho ou concelhos, configurado nos estabelecimentos de ensino/escolas/agrupamentos associados, públicos, privados ou cooperativos. Esta oferta formativa alicerça-se tanto nas necessidades ou interesses de formação das escolas e dos professores, como na tentativa de responder às prioridades de formação definidas a nível nacional pelo Ministério da Educação. Saliente-se a alínea c) do Artigo 20.º do RJFCP que refere que uma das competências dos CFAE é “ elaborar planos de

formação, podendo estabelecer protocolos de cooperação com outras entidades formadoras.”

No caso da nossa investigação, os Planos de Formação, objecto de tratamento e análise, incluíram apenas as acções de formação e outras iniciativas de natureza formativa destinadas aos professores (Pessoal Docente) das escolas associadas nos 12 Centros, com incidência particular nas destinadas aos professores do 1º Ciclo. Esta opção prende-se com o facto da especialidade do Curso de Mestrado, de que este trabalho se constitui como dissertação, se centrar no 1º Ciclo do Ensino Básico.

3 - Protagonistas do Estudo

Constituíram-se como protagonistas deste estudo as dozes entidades de formação designadas por Centros de Formação das Associações de Escolas do Algarve (CFAE) e três Professores com função de Directores de outras tantas dessas entidades, escolhidos de acordo com critérios de dimensão e localização e/ou nível de consecução do Plano de Formação. Entenda-se, neste contexto, as acções realizadas em 2005.

4 - Objectivos do Estudo

Considerado o objecto de estudo desta investigação, definiram-se os seguintes objectivos:

- Conhecer as propostas formativas dos CFAE do Algarve, no ano de 2005, de forma a identificar:

- a) as acções que respondem às prioridades nacionais de formação;
- b) as acções que vão ao encontro das necessidades evidenciadas pelas escolas e pelos professores;
- c) as acções que se configuram como resposta a outras situações.

- Conhecer o conjunto de acções e outras actividades formativas, efectivamente realizadas pelos CFAE, em 2005;

- Comparar a oferta formativa incluída nos Planos de Formação dos CFAE e as acções e outras actividades de natureza formativa realizadas e a natureza das situações a que as mesmas responderam;

- Conhecer o nível da resposta entre a oferta e a procura da formação contínua pelos professores, tendo por referentes quer os objectivos do sistema educativo quer os processos endógenos de mudança das escolas e dos professores.

5 - Perguntas de Pesquisa

Decorrentes da problemática e dos objectivos desta investigação, colocaram-se nos as seguintes questões, que orientaram a pesquisa. Essas questões foram as seguintes:

a) Que actividades formativas são propostas nos Planos de Formação dos CFAE (acções de formação, actividades de parceria, palestras, colóquios ou outras)?

b) Quantas dessas actividades – ou outras – foram realizadas?

c) Quantas acções são dirigidas ao Pessoal Docente?

d) Quantas e quais respondem às prioridades nacionais de formação?

e) Quantas e quais reflectem interesses/necessidades das escolas e dos professores?

f) Quantas se enquadram noutras situações?

g) Que áreas/domínios da formação privilegiam?

h) Que modalidades formativas são evidenciadas?

i) Qual é o público-alvo eleito?

j) Como são avaliados os Planos de Formação, atendendo às acções previstas e às efectivamente realizadas?

l) Que efeitos tem essa avaliação?

6 - Procedimentos Metodológicos

No que aos procedimentos metodológicos respeita, iremos, de imediato, descrever os processos de recolha, de tratamento e de análise interpretativa dos dados.

6.1 - Recolha de Dados

A recolha dos dados foi desenvolvida em duas fases, através de dois procedimentos distintos: análise documental e entrevista.

1ª Fase

Para a concretização da referida recolha de dados, foi solicitado, através de ofício dirigido a todos os Directores dos CFAE do Algarve, os Planos de Formação tanto em proposta (1º Momento) como realizados (2º Momento). A resposta a esta solicitação foi atempadamente atendida e, de posse dos referidos Planos, procedemos à sua análise documental, com o fim de conhecer a respectiva oferta formativa (acções de formação propostas e realizadas).

2ª Fase

Realizámos uma entrevista semi-estruturada a três dos Directores dos Centros de Formação, tendo em vista a clarificação das questões emergentes da análise documental desenvolvida. O recurso à entrevista semi-estruturada teve por objectivo permitir aos entrevistados explorarem, de forma flexível e aprofundada, os seus relatos e dar-lhes, deste modo, oportunidade de verbalizarem os aspectos relativos à actividade formativa das entidades que dirigem.

Segundo Bogdan e Biklen (1994: 134), a entrevista é utilizada para “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”.

Pretendeu-se, assim, compreender os dados no contexto de que fazem parte, percepcionando as razões ou motivações que aos mesmos subjazem.

Os critérios utilizados para a escolha dos três Directores a entrevistar, basearam-se no conhecimento das entidades formadoras e da sua actividade formativa e foram os seguintes: dimensão/localização das entidades formadoras e, ainda, a coerência encontrada entre a proposta e a realização dos respectivos Plano de Formação.

Segundo Quivy e Campenhoudt (1998: 157), “não basta saber que tipo de dados deverão ser recolhidos, é também preciso circunscrever o campo das análises empíricas no espaço geográfico, social e no tempo”, que foi o que procurámos fazer.

Desta forma, foi seleccionado o Director do CFAE (A), por ser a entidade de maior dimensão, em número de estabelecimentos de ensino associados e de docentes destinatários da formação, e que apresenta um maior número de acções de formação propostas e realizadas; o Director da entidade (I), que, em oposição à primeira, é a de menor dimensão e com um público-alvo limitado, o que se traduz, portanto, num número reduzido de propostas e de acções de formação concretizadas. Por último, foi escolhido o Director do Centro (J), de dimensão intermédia, integrado numa área geográfica, significativamente populosa, em que existe um número bastante razoável de escolas e de docentes dos vários níveis de ensino. Para além deste critério, o Plano de Formação desta entidade, proposto e realizado em 2005, teve uma execução de 100%.

As entrevistas são fonte de informação acerca de aspectos não directamente observáveis. Assumem grande importância e interesse, na medida em que permitem

obter um grande número de informações, num curto intervalo de tempo, informações essas que constituem uma importante base para os trabalhos de investigação.

De acordo com Quivy e Campenhoudt (1998: 74) “os métodos de entrevista caracterizam-se por um contacto directo entre o investigador e os seus interlocutores e por uma fraca directividade por parte daquele”.

Em conformidade e atendendo, até, à natureza do estudo, optámos pela entrevista semi-directiva, tendo elaborado o respectivo guião orientador (Anexo n.º 64). Esse guião é constituído por seis blocos (A a F), tendo sido definidos objectivos específicos para cada um deles, de acordo com a informação que se pretendia recolher, como se pode ver no Quadro nº 2.

Quadro nº 2
Blocos e Objectivos do Guião da Entrevista

Designação dos blocos	Objectivos Específicos
A – Legitimação da Entrevista	- Legitimar a entrevista; - Motivar os entrevistados.
B – Caracterização dos (as) Directores (as) dos CFAE.	- Recolher dados pessoais e profissionais dos entrevistados.
C – Construção dos Planos de Formação.	- Recolher dados sobre a concepção/construção dos Planos de Formação de 2005.
D – Caracterização da oferta formativa dos três CFAE e o seu nível de concretização.	- Recolher dados para a caracterização da oferta formativa dos três CFAE. - Conhecer o nível de concretização da oferta formativa destas três entidades.
E – Caracterização da oferta formativa destinada ao 1º Ciclo do EB e o seu nível de concretização.	- Conhecer a formação destinada ao 1º Ciclo do EB. - Conhecer o nível de concretização da oferta formativa destinada a este nível de ensino.
F – Avaliação do Plano de Formação	- Conhecer a avaliação do Plano de Formação.

Elaborado o guião, os entrevistados foram por nós contactados previamente, pois “a entrevista é sempre pedida pelo investigador, e não pelo interlocutor” (Quivy e Campenhoudt, 1998: 74), e as entrevistas realizadas de acordo com as respectivas

disponibilidades de tempo e horário, no período entre 11 e 22 de Janeiro de 2007. Foram, no momento, informados dos objectivos e propósitos da investigação, sendo-lhes garantida a confidencialidade e o sigilo das informações prestadas.

Alguns autores chamam a atenção para vários cuidados a ter durante a preparação e a realização de qualquer entrevista. Esses cuidados prendem-se com o respeito que todos os entrevistados devem merecer do entrevistador, nomeadamente a nível dos seus valores, quadros de referência e opiniões, devendo este, por isso, não distorcer assuntos e saber ouvir com atenção.

É importante que o entrevistador tenha em conta que os respondentes podem ter opiniões que entrem em conflito com as suas, pelo que é fundamental que tenha presente que “o seu papel, enquanto investigador, não consiste em modificar pontos de vista, mas antes em compreender os pontos de vista dos sujeitos e as razões que os levam a assumi-los” (Bogdan e Biklen, 1994: 138).

Em congruência, na realização das entrevistas tivemos os seguintes cuidados:

- utilizámos uma linguagem adequada;
- colocámos questões simples e acessíveis;
- informámos os entrevistados da duração provável da entrevista;
- garantimos o anonimato para que não se sentissem constrangidos a responder;
- pedimos autorização para fazer o registo magnético da entrevista.

O guião da entrevista foi utilizado com uma certa flexibilidade, de acordo com o decorrer das conversas com os entrevistados, de forma a permitir, por um lado, o aprofundamento das questões e, por outro, a garantir-lhes a liberdade de responderem nos seus próprios termos e perspectivas. Foram incluídas algumas perguntas de reforço com o objectivo de aprofundar alguns aspectos não suficientemente abordados pelos entrevistados e/ou que a consecução dos objectivos da investigação impunham.

6.2 - Tratamento dos Dados

O tratamento dos dados dependeu, naturalmente, da natureza dos documentos/instrumentos de recolha de dados utilizados, tal como de imediato explicitaremos.

6.2.1 - Planos de Formação

Procedemos à análise documental dos Planos de Formação dos 12 Centros de Formação das Associações de Escolas do Algarve, relativos ao ano de 2005, análise que decorreu em dois momentos. O primeiro incidiu sobre as propostas de Planos dos Formação, aprovadas nas Comissões Pedagógicas das respectivas entidades e submetidas à aprovação financeira do Prodep (Medida 5. Acção 5.1 – Formação Contínua não especializada dos Ensino Básico e Secundário). O mesmo procedimento recaiu sobre os Planos de Formação efectivamente realizados pelos 12 CFAE (2º momento). De salientar que foram objecto de análise todas as actividades formativas propostas e realizadas, financiadas ou não.

O método de análise documental utilizado enquadra-se numa perspectiva qualitativa e tem como base a presença ou ausência de características ou modos, segundo os quais os elementos do “*corpus* documental” estão articulados uns aos outros. A operacionalização de tais procedimentos metodológicos exigiu que fossem categorizados os aspectos sobre que decidimos fazer incidir a análise dos documentos em estudo, já que a sua categorização visava organizar, simplificar, para potenciar a apreensão, e, se possível, explicar o *corpus* em análise. A construção do sistema de categorias foi desenvolvido *a priori*, atribuindo-lhe a designação de dimensões de análise. Essas dimensões foram: Linhas Orientadoras/Fundamentação do Plano, Objectivos, Metodologia, Acções de Formação, Outras Iniciativas Formativas, Parcerias, Recursos e Avaliação do Plano (Anexo n.º 1). A sua definição permitiu-nos

detectar a presença ou a ausência dessas dimensões no “*corpus*”, procedendo, para isso, à comparação dos respectivos Planos.

Os dados foram categorizados, de acordo com o respectivo “conteúdo”, isto porque, segundo Vala (2003: 104), “ a análise de conteúdo é uma técnica de tratamento de informação, não é um método. Como técnica pode integrar-se em qualquer dos grandes tipos de procedimentos lógicos de investigação e servir igualmente os diferentes níveis de investigação empírica”.

Assim, em conformidade com o procedimento atrás descrito, foram escolhidas as dimensões (Acções de Formação e Outras Iniciativas Formativas), por serem estas as categorias mais frequentes em todos os Planos em análise, e que se nos apresentaram como mais relevantes para a investigação. Os aspectos a considerar na elaboração dos Planos de Formação estão definidos no Artigo 13.º do Regulamento de acesso à Acção 5.1 – Formação Contínua e Especializada nos Ensinos Básico e Secundário, anexo ao Despacho Conjunto n.º 984/2001, sendo, por vezes, pouco fundamentados, tornando-se incipiente o seu conteúdo.

Tomada esta decisão, foram construídas grelhas de análise, cuja categorização e dimensões definidas permitiram o progressivo tratamento da informação disponível. A informação organizada em cada grelha deu origem, por sua vez, à criação de quadros de síntese da mesma. Assim, para o primeiro momento da análise de cada Plano de Formação, foram consideradas as seguintes dimensões: Acções de Formação Propostas, Área-domínio, Modalidade, Destinatários, Outras Actividades Formativas Propostas e Observações.

A organização da informação, com base nestas categorias, possibilitou o conhecimento da oferta formativa de cada entidade do estudo, bem como identificar a sua natureza, no que às áreas-domínios, às modalidades e aos seus destinatários diz

respeito, e, ainda, referenciar outras actividades formativas e observações relevantes. Foram construídas 12 grelhas de análise e respectivos quadros de síntese (Anexos nºs 2 a 13).

Das principais vantagens da análise documental, reconhecidas através deste trabalho, realça-se o distanciamento a que o investigador está obrigado, face às interpretações espontâneas e, em particular, às suas próprias expectativas. Com efeito, não se trata de utilizar as referências ideológicas próprias ou normativas para julgar as dos outros, mas sim de analisá-las, a partir de critérios que incidam mais sobre a organização interna do *corpus* do que sobre o seu conteúdo explícito. Foi com este pressuposto que foram criadas novas grelhas de sistematização de dados, listando, cada uma delas, todas as acções dos 12 Planos, analisados de acordo com as dimensões que passamos a enumerar:

- **áreas-domínios de formação:** A (Ciências da Especialidade); B (Ciências da Educação); C (Prática e Investigação Pedagógica e Didáctica) e D (Formação Pessoal e Deontológica) (Anexos nºs 14 a 17);

- **modalidades de formação,** designadamente aquelas que estavam referidas nos respectivos Planos: Cursos, Oficinas, Projectos e Círculos de Estudo (Anexos nºs 18 a 21);

- **destinatários da formação:** Pré-escolar (PE); Pré-escolar e 1º Ciclo (PE e 1º C); 1º Ciclo (1º C); Pré-escolar e Ensino Básico (PE e EB); Ensino Básico (EB); Ensino Básico e Ensino Secundário (EB e ES); Ensino Secundário (ES) e Todos os Níveis de Ensino (Td Niv Ens.) (Anexos nºs 22 a 29).

Esta sistematização dos dados permitiu-nos conhecer o volume de formação proposto, ou seja, as acções propostas e a sua distribuição de acordo com a natureza das várias dimensões de análise e avaliar a sua predominância, tanto em relação às áreas-

domínios tratadas e às modalidades de formação privilegiadas, como quanto à sua distribuição pelos destinatários.

Seguidamente e porque, relembramos, esta dissertação respeita a um Curso de Mestrado cuja especialidade é o 1º Ciclo, construímos uma grelha, onde foram listadas as acções de formação destinadas aos docentes dos vários níveis de ensino, onde o 1º Ciclo se incluía (Anexo nº 30). Essas acções foram, depois, sistematizadas por áreas e modalidades de formação (Anexo nº 31). Este procedimento permitiu-nos conhecer o volume das acções de formação em que os professores do 1º Ciclo tiveram possibilidade de participar, bem como a sua natureza. Ainda com o sentido de evidenciar e caracterizar a oferta formativa destinada exclusivamente ao 1º Ciclo, listámos as acções propostas e procedemos à sua leitura por áreas-domínios e modalidades (Anexo nº 32).

O tratamento e a análise, bem como os instrumentos criados e descritos para o primeiro momento, designado por “Oferta formativa”, foram repetidos para o segundo momento, definido por “Acções realizadas” (Anexos nºs 33 a 63).

6.2.2 - Entrevistas

Assentando a entrevista numa comunicação entre entrevistador e entrevistado, desenvolve-se a mesma com um propósito sério, apanágio de uma conversa intencional (Santos, 1987), tentando “conciliar alguma profundidade com a razoável liberdade que é dada ao entrevistado para exprimir as suas ideias e replicar às questões postas pelo investigador” (Neto, 1998: 10).

As três entrevistas foram gravadas e todas as informações recolhidas foram analisadas fielmente, tendo sido respeitado tudo o que foi transmitido, transcrito e registado, na tentativa do seu entendimento e da sua compreensão integrais.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994: 205), “a análise de dados é o processo de busca e de organização sistemática de transcrição de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. A análise envolve (...) descoberta dos aspectos importantes do que vai ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros”.

Durante as entrevistas, houve o cuidado de as não dirigir, não as restringir e não prescindir de qualquer referência por parte dos entrevistados. Contudo, sentimos, por vezes, necessidade de apelar ao poder de síntese de dois dos entrevistados, com vista à clarificação do conteúdo das suas respostas e, assim, ir ao encontro dos objectivos definidos.

Dando início à análise de conteúdo das entrevistas, começámos por transcrever, na íntegra, as gravações realizadas, obtendo-se, assim, os três protocolos, designados por, E1, E2 e E3. Dado o volume de informação, colocaremos em Anexo, a título exemplificativo, apenas o protocolo (Anexo n.º 65) e os documentos respeitantes às diferentes fases da análise de conteúdo de uma das entrevistas, escolhida aleatoriamente (Anexos nºs 66 a 68). Anexamos, também, o Quadro Geral de comparação dos dados das três entrevistas (Anexo n.º 69).

Seguidamente, procedemos à sua leitura e realizámos o primeiro tratamento de cada entrevista (Anexo n.º 66), consistindo em eliminar as questões colocadas e em elidir os segmentos dos discursos dos respondentes que se afastavam dos objectivos da investigação.

No passo imediato, procedemos à pré-categorização de cada *corpus* da informação, com a respectiva divisão em unidades de sentido, isto é, nas diferentes unidades semânticas que a compunham (Anexo n.º 67), de acordo com os

procedimentos preconizados por Bardin (1977). A análise de conteúdo, segundo esta mesma autora, tem uma forte componente de descoberta dos conteúdos “escondidos” sob a realidade imediata, pois parte-se de uma situação do senso comum e caminha-se para uma objectividade controlada, através de indicadores.

Neste momento, procedemos à construção de uma grelha de categorização da informação, composta por categorias e subcategorias, a qual, na sua versão final, ficou constituída como o Quadro n.º 3 no-lo mostra.

Como podemos constatar, a grelha de categorização compreende as 8 seguintes categorias: Caracterização dos(as) Directores(as) dos CFAE; Construção dos Planos de Formação; Caracterização da Oferta Formativa dos três CFAE; Nível de concretização da Oferta Formativa; Caracterização da Oferta Formativa destinada ao 1º Ciclo; Nível de concretização da Oferta Formativa do 1º CEB; Características da formação dos professores do 1º CEB e Avaliação do Plano de Formação.

Cada categoria compreende um conjunto variável de subcategorias, como se pode verificar no já referenciado Quadro n.º 3.

Numa breve análise ao teor das categorias e subcategorias definidas, podemos afirmar estar perante uma construção gradual e progressiva dos assuntos desenvolvidos nas entrevistas. A primeira categoria (Caracterização dos(as) Directores(as) dos CFAE) possibilitou o conhecimento dos três Directores dos CFAE, protagonistas privilegiados neste momento da pesquisa. Evolui-se, a partir daqui, para processos de caracterização sucessivos, indo do mais geral para o mais particular, para voltarmos, mais adiante, a caracterizar aspectos mais gerais com a última categoria “Avaliação do Plano de Formação”.

Quadro n.º 3
Grelha de Categorização da Informação

Grelha de Categorização da Informação	
Categorias	Subcategorias
1. Conhecimento dos (as) Directores (as) dos CFAE	1.1. Habilitações Académicas
	1.2. Tempo de Serviço
	1.3. Situação Profissional
	1.4. Tempo de Serviço como Director(a) do CFAE
2. Construção dos Planos de Formação	2.1. Concepção
	2.2. Operacionalização
	2.3. Preocupações na sua elaboração
	2.4. Divulgação do Plano de Formação
	2.5. Definição do calendário/horário das acções
3. Caracterização da Oferta Formativa dos três CFAE	3.1. Acções de formação dirigidas a Pessoal Docente
	3.2. Acções que responderam às prioridades nacionais de formação
	3.3. Acções que responderam às necessidades das escolas e dos professores
	3.4. Acções que responderam a outras situações
	3.5. Áreas-domínios privilegiados
	3.6. Modalidades formativas privilegiadas
	3.7. Destinatários da formação
4. Nível de concretização da Oferta Formativa	4.1. Acções realizadas
	4.2. Áreas-domínios privilegiados
	4.3. Modalidades formativas privilegiadas
	4.4. Outras situações formativas
	4.5. Leitura crítica dos dados
5. Caracterização da Oferta Formativa destinada ao 1º Ciclo	5.1. Acções de formação propostas
	5.2. Acções que responderam às prioridades nacionais de formação
	5.3. Acções que responderam às necessidades das escolas e dos professores
	5.4. Acções que responderam a outras situações
	5.5. Áreas-domínios privilegiados
	5.6. Modalidades formativas privilegiadas
6. Nível de concretização da Oferta Formativa do 1º CEB	6.1. Acções realizadas
	6.2. Áreas-domínios privilegiados
	6.3. Modalidades formativas privilegiadas
	6.4. Outras situações formativas
	6.5. Comparação proposta -realização
7. Características da formação dos professores do 1º CEB	7.1. Temáticas
	7.2. Modalidades
	7.3. Assiduidade
	7.4. Iniciativa
	7.5. Participação
	7.6. Impacto
8. Avaliação do Plano de Formação	8.1. Tipo de avaliação
	8.2. Impacto
	8.3. Ilações tiradas
	8.4. “Carência” de formandos
	8.5. Medidas tomadas (designadamente quanto ao 1º CEB)

A confirmar esta metodologia de análise, estão as categorias: Construção dos Planos de Formação; Caracterização da Oferta Formativa dos CFAE e Nível de concretização da Oferta Formativa; Caracterização da Oferta Formativa destinada ao 1º Ciclo e Nível de concretização da Oferta Formativa do 1º CEB. A finalizar cada uma destas duas últimas Categorias foi criada uma subcategoria que prevê a comparação entre os dois momentos (proposta-realização).

Assim, com o propósito de continuar a particularizar o conhecimento da acção formativa das entidades dirigidas por estes Directores e de nos apropriarmos de um conhecimento mais aprofundado das acções relativas ao 1º Ciclo, por ser esta a especialidade deste Curso de Mestrado, foi definida a Categoria (Características da formação dos professores do 1º CEB). As subcategorias respectivas possibilitaram recolher informação sobre o modo como estes docentes se posicionam face à formação contínua, tanto ao nível dos temas e modalidades que privilegiam, como quanto à natureza do seu envolvimento e participação, ou ao impacto da formação nas suas práticas educativas.

A categoria “Avaliação do Plano de Formação”, já referenciada, e as suas subcategorias encerram o processo de caracterização global da acção destes três CFAE, permitindo-nos conhecer os seus processos avaliativos e a apropriação que deles é feita, em termos das ilações e das medidas tomadas. Construída a grelha acabada de analisar, procedemos à categorização das unidades de sentido das três entrevistas (Anexo n.º 68).

A última fase de tratamento dos dados consistiu na elaboração do Quadro Geral de Comparação de Dados (Anexo n.º 69). Deste constam, as Categorias e Subcategorias definidas e os Traços Caracterizadores que as compõem e que constituem, de forma sintética, as diferentes unidades de sentido. Em cada subcategoria são quantificados os

traços caracterizadores/unidades de sentido, por respondente, possibilitando o cálculo total do número de respostas (Total 1) e do número de respondentes (Total 2).

Aos procedimentos metodológicos atrás descritos, refere-se Bardin (1977: 93) como sendo: “Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (qualitativos ou não), que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”.

A concluir, resta-nos afirmar que, para validar todo o processo de análise de conteúdo, recorreremos ao denominado “método dos juízes externos”, tendo solicitado a um perito em Ciências da Educação que o analisasse, nas suas diferentes fases. As suas sugestões e opiniões possibilitaram-nos introduzir algumas alterações processuais e substantivas nos procedimentos levados a cabo, em função da pertinência e relevância das mesmas.

Por último, “transformámos” as diferentes subcategorias em quadros de sistematização da informação, que serviram de base e suporte à análise interpretativa dos dados.

6.3 - Análise Interpretativa dos Dados

A análise interpretativa dos dados desenvolveu-se em três etapas distintas, de acordo com a natureza dos documentos e instrumentos de pesquisa utilizados, a saber:

1ª etapa - Análise interpretativa - e por comparação - dos dados tratados e coligidos na análise documental dos 12 Planos de Formação dos CFAE do Algarve (1º e 2º Momentos), evidenciados através de quadros síntese (1ª Fase);

2ª etapa - Análise interpretativa dos quadros de sistematização dos dados das Entrevistas aos 3 Directores dos CFAE (2ª Fase);

3ª etapa - Análise interpretativa global, por triangulação, do conjunto dos dados considerados nas duas fases anteriores.

Segundo Bardin (1977), esta fase exige a paciência necessária para se fazer a “desocultação” daquilo que está escondido, latente – o não dito. Refere-se, portanto, ao momento de “fazer falar” os dados centrados em aspectos de interpretação e comparação, alimentado de momentos de inferências e juízos de valor.

Recorremos, pois, nas análises interpretativas realizadas, à inferência, por consistir num procedimento que nos permite dar uma significação fundamentada às informações encontradas no “texto”, tirar conclusões e ver “para além” do conteúdo. Ao mesmo tempo, ajudou-nos a objectivar as condições de produção que estiveram na sua base.

CAPÍTULO IV

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS DADOS

INTRODUÇÃO

Como no Capítulo anterior deixámos expresso, a apresentação, análise e interpretação dos é composta por três etapas.

Na primeira apresentaremos analítico-interpretativamente os dados respeitantes a análise das acções propostas e efectivamente realizadas pelos 12 Centros de Formação das Associações de Escolas do Algarve, no ano de 2005.

Na segunda procederemos à análise interpretativa da informação resultante das entrevistas aos três Directores de outros tantos CFAE do Algarve, seleccionados de acordo com critérios atempadamente descritos.

Por fim, na terceira etapa, procederemos, à maneira de síntese holística, e por triangulação, à análise interpretativa do conjunto dos dados.

1ª ETAPA – ANÁLISE DOS PLANOS DE FORMAÇÃO DOS DOZE CENTROS DE FORMAÇÃO

O processo de análise dos dados sistematizados na 1ª Etapa, referente aos Planos dos doze Centros de Formação, foi desenvolvido em dois momentos: acções de formação propostas e acções de formação realizadas.

Os procedimentos adoptados são coincidentes e revestem a seguinte forma:

1 - Análise interpretativa dos quadros de síntese global (acções propostas/acções realizadas) em termos das áreas-domínios de formação, modalidades de formação e destinatários;

2 - Propostas/realizações das acções de formação dos Centros de Formação (A, I e J);

3 - Acções de formação propostas/realizadas pelos restantes nove Centros de Formação;

4 – Oferta formativa/Acções realizadas destinadas, exclusivamente, ao 1º CEB.

1 - Acções de Formação Propostas

Num primeiro momento, procedemos à sistematização dos dados referentes às acções de formação propostas por cada um dos Centros de Formação e cuja “síntese” constitui o Quadro n.º 4.

Quadro n.º 4
Síntese dos Dados dos doze Centros de Formação – 1º Momento

Área - Domínio				Modalidade				Destinatários								T o t a l
A	B	C	D	C u r s o	O f i c i n a	C. E s t u d o s	P r o j e c t o	PE	PE e 1°C	1º C	PE e EB	EB	EB e ES	E S	Td Niv Ens	
29	48	86	7	85	74	8	3	3	10	7	17	16 *	50 **	6	61	170

* 3 Acções destinam-se apenas aos 2º e 3º Ciclos do EB

** 10 Acções destinam-se apenas aos 2º e 3º Ciclos do EB e ao ES; 9 Acções destinam-se apenas ao 3º Ciclo do EB e ao ES

No Quadro de Síntese dos dados dos doze Centros de Formação (1º Momento), foram consideradas as seguintes categorias: Áreas-domínios da formação, Modalidades

de formação e Destinatários da formação. Estas categorias foram definidas de acordo com os suportes legais da formação contínua, designadamente o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores e as Cartas Circulares emitidas pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua.

Como se pode verificar, são 170 as acções de formação propostas pelos 12 Centros de Formação, a cuja análise, contextualizada e fundamentada, procederemos de imediato, por categoria, tentando, através da respectiva leitura interpretativa, compreender as razões que estiveram na base da opção por estas propostas de formação.

1.1 - Áreas-domínios de Formação

No que à categoria área-domínio da formação diz respeito, foram consideradas as áreas constantes no Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (Decreto-Lei n.º 249/92, alterado pelo Decreto-Lei n.º 274/94, de 28 de Outubro, mais tarde pelo Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de Novembro e, por último, pelo Decreto-Lei n.º 155/99, de 10 de Maio).

As áreas de formação em referência inscrevem-se no Artigo 6.º, Secção I do Capítulo II do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores, que a seguir se transcreve: “ a) Ciências da especialidade [que] constituam matéria curricular nos vários níveis de educação e ensino (...); b) Ciências da Educação; c) Prática e Investigação Pedagógica e Didáctica nos diferentes domínios da docência; d) Formação Pessoal, Deontológica e Sócio-cultural.” Mais correntemente, a área d) é designada apenas como “Formação Pessoal e Deontológica”.

Analisando os dados sistematizados na categoria “área-domínio da formação”, a área C (Prática e Investigação Pedagógica e Didáctica) foi aquela em que maior número de acções (86) foi proposto, seguindo-se-lhe a área B (Ciências da Educação), com 48

acções. A área A (Ciências da Especialidade) apresentou 29 Acções e a área D (Formação Pessoal e Deontológica) foi a menos representativa, com apenas 7 acções.

O número mais significativo de propostas de acções de formação verifica-se na área C (Prática e Investigação Pedagógica e Didáctica), que contabiliza 86 propostas e que se fundamenta em duas razões distintas, mas complementares. A primeira decorre das prioridades nacionais de formação, emanadas, anualmente, do Ministério da Educação, em articulação com a entidade financiadora Prodep. Esta determinação é feita observando as competências da entidade que acredita as acções de formação, isto é, o Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua de Professores.

Para 2005, ano a que se referem os dados recolhidos, tendo em vista um adequado desempenho profissional dos professores e, conseqüentemente, uma mudança do processo educativo dos alunos, foram definidas as seguintes áreas de formação prioritárias (Ofício Circular n.º 27/04 de 21/06/04 da Estrutura de Apoio Técnico Regional do Prodep):

- *Tecnologias de Informação e Comunicação*, tendo em vista “uma adequada formação dos professores da disciplina de Introdução às Tecnologias de Informação e Comunicação, a reconversão dos professores sem funções lectivas atribuídas para a docência destas áreas e a habilitação de todos os docentes com as competências necessárias à utilização correcta dos equipamentos e à exploração de “software” educativo na sala de aula e em todo o processo organizacional da escola.”

- *Didáctica e ensino da Matemática, das Ciências Experimentais e do Português*, “bem como de todos os novos programas do Ensino Secundário.”

- *Técnicas de domínio de situações críticas*, tanto na sala de aula como em situações de liderança.

- *Educação para a cidadania*, “nomeadamente nos domínios da educação ambiental, práticas de consumo, participação cívica e política dos cidadãos nas suas comunidades.”

Nestas prioridades para 2005, destacaram-se, por um lado, a comunicação e a informação tecnológicas, como meios privilegiados para a inovação das práticas de ensino e, por outro, a pedagogia e a didáctica, como os domínios onde o papel do professor se torna mais relevante e crítico e em que, através de uma prática reflexiva e consciente, se traduzem a escolha e adequação dos processos e meios, a inovação e a investigação, promovendo-se, assim, o sucesso das práticas educativas dos professores e, conseqüentemente, dos alunos.

Desta forma, competiu às entidades formadoras viabilizarem através dos seus planos de formação, a oferta formativa adequada a esta recomendação. Constituem exemplos do que acabamos de afirmar, as seguintes propostas de acções de formação, inscritas na área C (Prática de Investigação Pedagógica e Didáctica) (Anexo n.º 16). No âmbito das TIC: *Organização e criação de um sistema de informação para o professor, através das TIC: construção de páginas web de conteúdos educativos; Criação de projectos multimédia em Flash e Excel: folha de cálculo como ferramenta de apoio ao professor*. No âmbito das Didácticas e da Pedagogia: *A planificação/dinamização de actividades de ar livre nas aulas de Educação Física de acordo com os novos programas; Produção de materiais pedagógicos no âmbito dos Novos Programas de Matemática do Ensino Secundário; e Didáctica da Língua Portuguesa*.

Analisada a recomendação às entidades formadoras, acerca das prioridades nacionais de formação a desenvolver, consideremos a segunda razão para a existência do elevado número de propostas de acções de formação na área C. Radica a mesma no número significativo de pedidos expressos nas enumerações de necessidades de

formação, provenientes das escolas e dos professores, sobre as tecnologias educativas, nomeadamente a aplicação da informática e dos meios audiovisuais a todos os níveis de ensino. Destacam-se, igualmente, como necessidades formativas expressas, algumas didáticas, caso das do Português e da Matemática, também para os vários níveis de ensino.

É este cruzamento entre a desejada oferta e a necessária procura que justifica o elevado número de propostas apresentadas para esta área de formação.

As 48 propostas da área B (Ciências da Educação) resultaram, quase exclusivamente, das solicitações das escolas e dos professores. É, contudo, uma área que se apresenta referenciada nas prioridades nacionais de formação, designada por “Técnicas de domínio de situações críticas”, tanto na sala de aula como em situações de liderança, nela se incluindo os domínios das Teorias Curriculares, da Psicologia e da Sociologia da Educação, da Educação Especial, da Organização do Sistema Educativo e da Avaliação, entre outros. Daqui se poderá depreender uma acentuada necessidade dos professores conhecerem e poderem contextualizar, teoricamente, muitos dos aspectos que relevam do seu contexto de trabalho, numa tentativa de melhor poderem lidar com a multiplicidade de fenómenos e realidades que coexistem, hoje, na escola.

É com este sentido que se compreende que as entidades formadoras tenham elaborado um conjunto significativo de propostas, com o fim de melhor adequar a oferta à procura e, simultaneamente, responder às recomendações superiores. São delas os exemplos seguintes, incluídos no Anexo n.º 15, referentes às propostas formativas da área-domínio B: *Oficina de formação em diferenciação pedagógica no 1º Ciclo; Planear por competências e avaliar por desempenhos e Estratégias para animação da Sala de Estudo.*

A área de formação A (Ciências da Especialidade) comporta apenas 29 propostas de acções, daqui se podendo inferir, sendo esta uma área que se centra nos conteúdos programáticos e curriculares das diferentes disciplinas ou áreas disciplinares, que os professores continuam a ter como referencial a sua formação académica de base e como recurso mais imediato o manual escolar. Os pedidos mais frequentes de formação nesta área situam-se no campo das expressões para o Pré-escolar e 1º Ciclo, especialmente as Expressões Plástica, Musical, Dramática, ou, mesmo, a Educação Físico-Motora. Os 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e o Ensino Secundário centram-se, particularmente, na Educação Visual e Tecnológica, nas Artes Gráficas e Visuais e Desenho e na Educação Física. Destacamos, também, alguns exemplos de propostas desta área de formação (Anexo n.º 14): *Psicomotricidade no ensino Pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico; Programas de Educação Física - orientações metodológicas e avaliação; e Técnicas de Conformação Cerâmica e Vidragem.*

A área D (Formação Pessoal e Deontológica), com apenas 7 propostas, configurou-se como a menos representativa. No entanto, aparecia indicada como área de prioridade de formação, designada como “Educação para a cidadania, nomeadamente nos domínios da educação ambiental, práticas de consumo, participação cívica e política dos cidadãos nas suas comunidades.”

Embora a sua pouca expressividade se possa explicar pelo facto de ser uma área em que pouco se tem apostado, as razões mais prováveis para esta aparente pouca importância que lhe é atribuída residirão na falta de formadores acreditados para esta área formativa e na pouca ou nenhuma solicitação das escolas e dos professores. As propostas de acções de formação apresentadas pelas entidades formadoras para o ano de 2005, nesta área (Anexo n.º 17), foram: *Autoridade e clima de segurança na Escola; E agora Ruca? Programa de Prevenção de Comportamentos de Risco; e Educação do*

Consumidor no contexto das competências transversais. De referir que estas 3 propostas foram desdobradas em 7 acções de formação.

Globalmente, julgamos poder afirmar que as propostas apresentadas pelas entidades de formação se orientaram num duplo sentido. Por um lado, dar resposta às recomendações superiores do próprio sistema educativo e, por outro, tentar corresponder às necessidades e interesses do público que servem, ou seja, as escolas e os professores, nos contextos geográficos e sócio-culturais onde se encontram inseridos. Poderemos, igualmente, afirmar que nos parece bastante diversificada e abundante a oferta formativa apresentada pelas 12 entidades em estudo, permitindo aos docentes o acesso a diversas possibilidades de aprofundar, reflectir e integrar nas suas práticas educativas novas abordagens e novas estratégias e meios, mais facilitadores e inovadores de um ensino e de uma aprendizagem, mais enriquecidos e mais adequados ao avanço do saber e do conhecimento em geral. Será desta forma que a escola e os seus agentes melhor se apetrecharão para responder aos desafios de uma sociedade em constante mudança, cujos desafios são cada vez mais exigentes.

1.2 - Modalidades de Formação

Quanto à categoria “modalidades de formação”, tomámos como referência o definido pelo Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores e, também, os respectivos regulamentos, emitidos pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, em vigor desde 17 de Maio de 1999.

Para a análise e leitura interpretativa das modalidades de formação, ir-nos-emos ater apenas às modalidades presentes no total das propostas apresentadas pelas diferentes entidades, isto é, os Cursos, as Oficinas, os Círculos de Estudo e os Projectos. Para nos orientarmos nesta análise, recorreremos aos regulamentos das respectivas

modalidades, emitidos pelo CCPFC, com o sentido de, através da sua caracterização conceptual, melhor compreendermos a sua natureza e efectiva abrangência.

A modalidade Curso tem como função global possibilitar a construção de conhecimentos, capacidades e competências por parte dos professores, no sentido da promoção do desenvolvimento, da auto-formação e da inovação educacional. Os seus objectivos principais visam:

- a actualização e o aprofundamento de conhecimentos, nas vertentes teórica e prática;
- a aquisição e o desenvolvimento de capacidades e de instrumentos de análise e a problematização das experiências dos professores em formação;
- o aperfeiçoamento das competências profissionais.

Assim sendo, esta modalidade poderá ser usada em qualquer das áreas de formação enunciadas no Artigo 6.º do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores, devendo contemplar as exigências de qualidade e de actualização científica na abordagem dos conteúdos de ensino e, simultaneamente, as exigências de envolvimento pessoal (conceptual e relacional) que a actividade docente implica.

A modalidade Curso é geralmente determinada, entre outros aspectos, pela percepção das necessidades de formação, desencadeadas pelo desenvolvimento das ciências e das tecnologias, das políticas educativas, do desenvolvimento curricular, das funções e do desenvolvimento sócio-profissional do professor e dos contextos educativos.

Os conteúdos abordados nos cursos são definidos em coerência com os objectivos desta modalidade e configuram diferentes tipos de conhecimento. Pela sua natureza, e pelos modos mais correntes de realização, os cursos contemplam, predominantemente conteúdos dirigidos ao “saber” e ao “saber-fazer”.

Nas Oficinas, pela sua natureza, evidencia-se tanto um trabalho desenvolvido em regime presencial como um trabalho em regime autónomo. Realizadas, sobretudo, em função de componentes do saber-fazer prático ou processual, orientam-se pelos seguintes objectivos:

- delinear ou consolidar a acção ou produzir materiais de intervenção, concretos e identificados, definidos pelo conjunto de participantes, como a resposta mais adequada ao aperfeiçoamento das suas intervenções educativas;
- assegurar a funcionalidade (utilidade) dos produtos obtidos na oficina, para a transformação das práticas;
- reflectir sobre as práticas desenvolvidas;
- construir novos meios, processuais ou técnicos.

Em conformidade com os objectivos desta modalidade de formação e dada a sua natureza interactiva, sendo embora aplicável a qualquer das áreas de formação enunciadas no Artigo 6.º do RJFC, a Oficina ajusta-se, predominantemente, à área C (Prática de Investigação Pedagógica e Didáctica), nos diferentes domínios da docência.

O Círculo de Estudos enquadra-se nos modelos e métodos sociais da formação, exigindo, por um lado, uma relação estreita entre o formando e a sua realidade e, por outro, a partilha e a capacidade de interrogação sobre a cultura do grupo no qual se integra. Assim, perante o emergir de questões problemáticas, poderá o mesmo desencadear a busca e o trabalho colectivos, que poderão até constituir-se como gérmen de um projecto, através de uma estratégia de rede de círculos de estudos, favorecendo o conhecimento da complexidade da acção nas situações educativas. Dos objectivos que norteiam esta metodologia de formação, sobressaem, pela sua relevância, os seguintes:

- implicar a formação no questionamento e na mudança das práticas profissionais;

- incrementar a cultura democrática e a colegialidade;
- fortalecer a autoconfiança dos participantes;
- consolidar o espírito de grupo, a capacidade para interagir socialmente e para praticar a interdisciplinaridade.

Tal como ficou expresso na caracterização desta modalidade de formação, a mesma prevê, por parte dos seus participantes, uma forte postura de reflexividade e de partilha, de espírito investigativo e de inovação, como meios de produção de novos conhecimentos, geradores de desenvolvimento profissional e promotores de sucesso.

A modalidade Projecto – e a metodologia que lhe está associada –, quer pela sua dialéctica, quer pela sua contribuição para “instaurar entre o actor e o seu meio uma relação que se transforma em acção” (Barbier *et al.*, 1993), revela-se como uma forma de resolução de problemas, sejam eles sócio-profissionais, sócio-comunitários, sócio-escolares ou relativos ao universo dos alunos, mas também como uma forma de construção de saberes e de saberes-fazer, no âmbito do currículo. Pela sua natureza de questionamento sobre o real e apoiada em estratégias de resolução de problemas, esta modalidade de formação mostra-se como uma dimensão estratégica de grande alcance na prossecução dos objectivos da formação contínua de professores, bem como na formação centrada na escola e nos contextos, possibilitando a consolidação de atitudes de mudança e de produção de conhecimentos.

Esta modalidade constitui-se, na verdade, como uma metodologia de formação por excelência, salientando-se, pela sua relevância, os seguintes objectivos da mesma:

- desenvolver metodologias de investigação/formação centradas na realidade experimental da vida escolar e/ou comunitária;
- incrementar o trabalho cooperativo em equipa e o diálogo pluri e interdisciplinar;

- favorecer a capacidade para resolver problemas e desenvolver planos de acção;
- aprofundar a capacidade para relacionar o saber e o fazer, a aprendizagem e a produção;
- potenciar a integração afectiva, a socialização e a realização de interesses pessoais e grupais.

Feita a caracterização conceptual das modalidades de formação, passamos, de imediato, a análise interpretativa dos dados das mesmas.

Assim, na formação centrada nos conteúdos, foi a modalidade Curso a que esteve mais representada, com um total de 85 acções. Ilustraremos, de seguida, esta constatação com um conjunto de acções de formação propostas, no seu âmbito (Anexo n.º 18), organizadas por áreas-domínios da formação. Para a área A (Ciências da Especialidade) as acções: *Programas de Educação Física – orientações metodológicas e avaliação* e *Teatro Escolar e Interdisciplinaridade*; para a área-domínio B (Ciências da Educação), as acções: *Educação Sexual nos 2º e 3º Ciclos do E.B. e E. Secundário e Avaliação das Aprendizagens – As Novas Práticas*; para a área-domínio C (Prática de Investigação Pedagógica e Didáctica) as acções: *Catalogar, classificar e organizar livros em Bibliotecas Escolares* e *Recursos a Materiais/ Equipamentos Didácticos como Instrumentos*; para a área-domínio D (Formação Pessoal e Deontológica), as acções: *E agora Ruca? Programa de Prevenção de Comportamentos de Risco* e *Autoridade e clima de segurança na Escola*.

A formação de natureza contextual foi diversificada, sendo a modalidade Oficina aquela que quase totalizou o número de acções propostas (74). O Círculo de Estudos, com alguma expressividade, compreendeu 8 acções e a modalidade Projecto apenas 3. Contudo, podemos afirmar que, quanto à sua natureza, foram as modalidades centradas nos contextos escolares as que mais propostas apresentaram (85 acções de formação).

Indicamos, de seguida, e como confirmação das considerações tecidas, alguns exemplos de Oficinas propostas pelas entidades do estudo (Anexo n.º 19) e cuja enumeração é feita por áreas-domínios da formação. Na A (Ciências da Especialidade), *Actividades práctico-laboratoriais de Física para o 10º ano – utilização de sensores e calculadoras gráficas* e *Oficina de Cerâmica*; para a B (Ciências da Educação), *Estratégias de superação de dificuldades de aprendizagem – uma abordagem neuro-cognitiva* e *Expressões e Competências Sociais e Organização e Gestão Curricular – Uma Animação Estratégica*; para a área-domínio C (Prática de Investigação Pedagógica e Didáctica), *Webquest – Produção de exercícios pedagógicos para a Internet* e *Será uma planta ou um animal? Taxionomia e classificação de organismos*; e para a D (Formação Pessoal e Deontológica), *Educação do Consumidor no contexto das competências transversais*.

Os temas e conteúdos abordados nas referidas acções pressupõem, na sua essência, a construção de materiais de natureza prática e de aplicação imediata no contexto lectivo. A sua construção, aplicação e verificação permitem, nas sessões de trabalho presencial conjunto, uma reflexão sobre os mesmos e os seus efeitos e a devida reformulação. Esta é, contudo, uma preocupação sempre evidenciada nas necessidades de formação identificadas nos vários níveis de ensino, em especial no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Para além do seu carácter eminentemente prático, a modalidade Oficina requer a existência de uma forte componente de socialização, em que cada um dos participantes relate as suas práticas efectivas, as partilhe com os colegas, as interrogue, e que, a partir desse trabalho, equacione novos meios, processuais e técnicos, de enriquecimento da sua prática educativa.

Esta modalidade, tal como se configura, traz ao professor do 1º Ciclo uma possibilidade importante de quebrar a sua “solidão profissional”, tão marcadamente atribuída à monodocência.

Referiremos, igualmente, alguns exemplos de Oficinas destinadas ao 1º Ciclo do Ensino Básico (Anexo n.º 24) e que, pela sua natureza, possibilitarão uma acção mais partilhada e reflectida entre pares, promotora de maior desenvolvimento profissional e pessoal e integradora de práticas mais inovadoras e actuais: *O ensino experimental das Ciências no E.B.-1º Ciclo; Oficina de formação em diferenciação pedagógica no 1º Ciclo e A Ciência é divertida.*

As modalidades Círculo de Estudos e Projecto inserem-se, igualmente, no âmbito da formação centrada nos contextos escolares, designando-se, por isso, como modalidades interactivas e, embora constituam um número pouco significativo na totalidade das propostas apresentadas, respectivamente 8 e 3, são reveladoras de uma mudança nas práticas profissionais dos professores, já que se trata de metodologias de formação cuja natureza é mais complexa e que exigem atitudes de investigação e inovação. As entidades formadoras têm revelado, acentue-se, uma preocupação acrescida no sentido de, progressivamente, oferecer formação nestas modalidades. Também o CCPFC tem dado prioridade à acreditação destas modalidades de acções de formação, de forma a divulgá-las e a tornar a sua implementação uma prática mais corrente. Contudo, e se nos ativermos no número de propostas apresentadas, apenas 11 para as duas modalidades, podemos considerar ser ainda pouco representativo o seu número. A justificação para tal facto encontrar-se-á, muito provavelmente, na fraca existência de formadores capacitados para a sua dinamização, tornando-se este um forte condicionalismo à implementação e maior disseminação das mesmas.

Elencam-se de seguida, algumas propostas de acções de formação apresentadas pelas entidades em causa, nas referidas modalidades.

No âmbito do Círculo de Estudos (Anexo n.º 20) foram propostas: *Auto-avaliação das Escolas; Projectos Curriculares de Turma – sua articulação com o Projecto Educativo do Agrupamento e com o Projecto Curricular do Agrupamento e Da pesquisa da oralidade à prática pedagógica.*

Na modalidade de Projecto (Anexo n.º 21), foram as seguintes: *Avaliar as aprendizagens, avaliar a avaliação – novas práticas; A planificação/dinamização de actividades de ar livre nas aulas de Educação Física de acordo com os novos programas e Projecto de Educação Ambiental – Escola Ecológica.*

1.3 - Destinatários

O Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (RJFCP) estabelece, no seu Artigo 2.º, o âmbito da sua aplicação, determinando o seu ponto 1 que a formação contínua de professores se destina:

- a) aos docentes profissionalizados da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, em exercício efectivo de funções em estabelecimentos de educação ou de ensino público;
- b) aos docentes profissionalizados que exerçam funções nas áreas da educação especial e extra-escolar;
- c) aos docentes profissionalizados do ensino do Português no estrangeiro e nas escolas europeias, com as necessárias adaptações;
- d) aos docentes profissionalizados que exerçam funções em estabelecimentos de ensino particular ou cooperativo, com as necessárias adaptações;

e) aos docentes não profissionalizados de quaisquer modalidades de educação referidas nas alíneas anteriores, com as necessárias adaptações e em condições a definir por diploma próprio.

Refere ainda este mesmo artigo, no seu ponto 2, que o diploma é aplicável às situações legalmente equiparadas ao exercício de funções docentes.

Considerando a natureza dos destinatários, os dados indiciam a lógica da progressão dos níveis de ensino, ou seja, Pré-escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário, organizados ou agrupados de acordo com as indicações constantes nos Planos de Formação das entidades envolvidas, com o objectivo de agrupar as propostas de acções de formação em função do seu público-alvo.

Ficaram assim organizados os indicadores: PE; PE e 1º C; 1º C; PE e EB; EB; EB e ES; ES e Td Niv Ens, designação a que recorreram quase todas as entidades para indicar as acções destinadas a todos os docentes, indistintamente, do Pré-escolar ao Secundário.

De salientar o enfoque, que, num momento específico desta leitura interpretativa, daremos ao indicador referente ao 1º C, com o objectivo de melhor conhecer a formação proposta para este nível de ensino e a sua natureza, de modo a contextualizar o presente estudo na especialidade do mestrado de que este trabalho constitui a dissertação, como já anteriormente referimos.

Numa primeira análise do Quadro n.º 4, no que a esta categoria se refere, torna-se evidente o elevado número de acções propostas, cujo público-alvo é designado pelo indicador Td Niv Ens (61 acções de formação) (Anexo n.º 29). Seguem-se os indicadores EB e ES, com 50 acções (Anexo n.º 27). Ao PE e EB foram destinadas 17 acções (Anexo n.º 25) e aos PE e 1º C 10 (Anexo n.º 23). Exclusivamente pensadas para

o 1º C é apresentado um conjunto de 7 acções (Anexo n.º 24). De registar 16 acções para o EB (Anexo n.º 26) e somente 6 para o ES (Anexo n.º 28). Já o PE registou apenas 3 (Anexo n.º 22).

Destes dados poderemos inferir que os Centros de Formação apresentaram, predominantemente, propostas de acções de formação que englobaram todos os níveis de ensino, do Pré-Escolar ao Ensino Secundário. Tal facto poderá querer significar que as temáticas abordadas foram abrangentes e convergiram entre si, possibilitando, desta forma, uma interacção mais alargada entre todos, permitindo, ao mesmo tempo, um conhecimento mais aprofundado das respectivas realidades educativas. Simultaneamente, promover-se-iam práticas profissionais continuadas inter-ciclos, em que o desenvolvimento pessoal e a ética profissional são valores significativos na cultura profissional docente. Numa análise mais aprofundada, poderemos afirmar que, apesar das mais-valias encontradas na natureza destas propostas de acções de formação, a abrangência nelas verificada poderá não atender às especificidades intrínsecas de cada ciclo ou nível de ensino, no que refere às áreas didácticas próprias, bem como comprometer a sua adequação aos últimos destinatários, os alunos. Quase se pode afirmar que este tipo de propostas formativas se dirige, quase exclusivamente, ao professor e à sua capacitação para a profissão.

Contudo, verifica-se que existiu uma progressiva tendência para apresentar propostas de acções que agrupassem ciclos sequenciais, potenciando os saberes e os processos reflexivos dos seus intervenientes e permitindo abordagens científico-pedagógicas e didácticas com carácter de complexidade crescente, perspectivada nos vários níveis de ensino presentes. A demonstrar tal situação, estão as 50 acções de formação dirigidas ao EB e ES, bem como as 17 direccionadas ao PE e EB, as 16 ao EB e ainda as 10 destinadas ao PE e 1º C. De referir, ainda, que as propostas de acções

para níveis de ensino específicos, tais como Pré-Escolar, 1º Ciclo e Ensino Secundário são em número pouco significativo, respectivamente 3, 7 e 6. Saliente-se que o 1º Ciclo foi o nível de ensino que apresentou um maior número individual de propostas (7) e também aquele que esteve presente em mais indicadores. Ou seja, os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico puderam ter acesso a um conjunto mais vasto de acções de formação, já que se encontravam também incluídos nos indicadores PE e 1º C, PE e EB, EB, EB e ES e, ainda, no indicador Td Nív Ens.

Atendendo a este facto, podemos afirmar que o número de propostas de acções de formação a que o 1º Ciclo do Ensino Básico pôde ter acesso foi de 139, sendo que 109 são propostas únicas (Anexos n.º 30 e 31), não repetidas.

Tal circunstância, possibilitou, por um lado, em especial ao 1º C, em que o presente estudo especialmente se focaliza, uma vasta oferta formativa, diversificada tanto nas áreas-domínios da formação como nas modalidades formativas, o que representa uma mais valia importante, ao permitir um vasto recurso didáctico-pedagógico e científico, através da multiplicidade de abordagens oferecidas a este nível de ensino. Por outro, é de acentuar o carácter por vezes demasiado heterogéneo destas acções, em que o 1º Ciclo perde as suas características monodocentes, diluindo-se, assim, a importância que nele devem assumir as metodologias de ensino e os materiais a utilizar, bem como as características interdisciplinares das suas práticas, não apenas ao nível da construção, relação e sistematização de saberes, mas também do desenvolvimento da aprendizagem e da aquisição de conhecimentos essenciais à construção de outros saberes.

A complementar esta reflexão, afirme-se que acreditamos que as características reconhecidas neste nível de ensino, bem como as práticas educativas que a ele se associam, se revêm, de forma mais apropriada, em propostas de acções inseridas na

área-domínio C (Prática e Investigação Pedagógica e Didáctica), em modalidades de formação centradas nos contextos, nomeadamente as Oficinas e os Projectos, e em associação com públicos cujas características estejam mais próximas destes. Refira-se, particularmente, o Pré-Escolar e o 2º Ciclo ou, até mesmo, o 3º Ciclo.

Pretendemos, ainda, e tendo sempre como finalidade reflectir de modo, o mais aprofundado possível, acerca das características da oferta formativa exclusiva deste nível de ensino (1º Ciclo), voltar a analisá-la interpretativamente e de forma contextualizada.

Com o objectivo de produzir uma “amostragem” representativa do conjunto dos doze Centros de Formação em estudo, apresentamos no ponto seguinte, a análise interpretativa dos dados da oferta formativa de três dessas entidades, cujos critérios de incidência foram definidos e estão explicitados, no mesmo ponto. Realçamos que, ao tomarmos esta opção metodológica, tivemos presente a preocupação de fazer referência, também, à formação proposta e destinada ao 1º CEB nas entidades que seguidamente se analisam.

1.4 - Propostas de Acções de Formação de 3 Centros de Formação

Dos 12 Centros de Formação em estudo, foi o A, o que propôs maior número de acções de formação (Anexo n.º 2), num total de 35, abrangendo todos os níveis de ensino (Quadro n.º 5). Esta entidade está localizada na capital do distrito, sendo a que abrange maior número de escolas e professores.

De acordo com os dados sistematizados no Quadro n.º 5, as referidas propostas distribuíram-se de forma variada, quer pelas áreas-domínios e modalidades, quer pelo público a quem se destinam.

Quadro nº 5
Acções de Formação Propostas pelo Centro de Formação A

Área - Domínio				Modalidade				Destinatários								Total
A	B	C	D	C u r s o	O f i c i n a	C E s t u d o s	P E r j e c t o	PE	PE e 1ºC	1ºC	PE e EB	EB	EB e ES	ES	Td Niv Ens	
9	11	15	0	17	13	5	0	1	2	2	5	2	8*	3	12	35

* 3 Acções destinam-se apenas aos 2º e 3º Ciclos e ao ES; 2 Acções destinam-se apenas ao 3º Ciclo e ao ES

De salientar que, no plano das áreas-domínios, foi a C (Prática e Investigação Pedagógica e Didáctica), com 15 propostas, a que mais se destacou, correspondendo, aproximadamente, a 43% do total das mesmas. Também a área B (Ciências da Educação) apresentou um número significativo de propostas (11), representando 31,4% do seu total. As restantes 9 propostas inscreveram-se na área A (Ciências da Especialidade), traduzindo quase 26% do respectivo total.

No que refere às modalidades de formação, as 35 propostas de acções de formação desta entidade distribuíram-se pelas modalidades Curso, Oficina e Círculos de Estudo, não se registando nenhuma na modalidade de Projecto. Em valores absolutos, foi o Curso, que configurou mais propostas (17), embora quanto à sua natureza, as que se centram nos contextos escolares, como as Oficinas e os Círculos de Estudo, tivessem dado origem a 18 propostas formativas.

Relativamente aos destinatários das acções, o maior número delas inscreveu, de forma predominante, os níveis de ensino agrupados sequencialmente, isto é, as acções que se destinam aos níveis de ensino que seguem o progressivo desenvolvimento da escolaridade, organizada em ciclos ou níveis de escolaridade. Desta forma, as acções de formação dirigem-se, predominantemente, a mais do que um ciclo ou nível de ensino,

agrupando os mesmos de forma sequencial. Reconhece-se uma mais valia pedagógica, didáctica e científica neste procedimento, pois permite, aos grupos destinatários das referidas acções, trabalhar conteúdos, experimentar estratégias e desenvolver competências, que são globalizantes da sua acção educativa. Esta situação permite, simultaneamente, um enriquecimento mútuo na partilha de saberes e conhecimentos.

As acções apresentadas estão sistematizadas no Quadro n.º 5, que passamos a analisar: o Pré-Escolar e o Ensino Básico tiveram 5 propostas, o Ensino Básico e o Ensino Secundário, 8 e Todos os Níveis de Ensino, 12 propostas. De salientar que para o 1º Ciclo do Ensino Básico são apresentadas apenas 2 propostas exclusivas deste nível de ensino, tendo tido, contudo, os seus docentes a possibilidade de participar em 26 delas.

A dimensão “Outras Iniciativas Formativas” não registou qualquer proposta, no Plano de Formação deste Centro.

O Centro de Formação I foi o de menor expressão, em termos de propostas de formação (2) (Anexo n.º 10), conforme se pode confirmar pelo Quadro n.º 6. Esta situação fica a dever-se ao facto desta entidade se inserir num concelho de baixa densidade populacional e, conseqüentemente, com poucos estabelecimentos de ensino e poucos professores.

Embora escassas, as suas propostas formativas procuraram responder, de forma o mais aproximada possível, às necessidades manifestadas pelos seus públicos, conciliando-as com as prioridades nacionais de formação, emanadas do Ministério da Educação/ Prodep.

Quadro n.º 6
Acções de Formação Propostas pelo Centro de Formação I

Área - Domínio				Modalidade				Destinatários								Total
A	B	C	D	C u r s o	O f i c i n a	C E s t u d o s	P r o j e c t o	P E	PE e 1ºC	1ºC	PE e EB	EB	EB e ES	ES	Td Niv Ens	
0	1	1	0	0	2	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	2

Numa análise mais fina, constata-se que o Centro de Formação I, (Quadro n.º 6), apresentou apenas 2 propostas, sendo uma na área-domínio B (Ciências da Educação) e uma na área-domínio C (Prática e Investigação Pedagógica e Didáctica). Ambas foram Oficinas e destinaram-se ao PE e EB, tendo os professores do 1º Ciclo acesso a qualquer uma delas. Esta entidade não possui Ensino Secundário e registou uma proposta na dimensão “Outras Iniciativas Formativas”, designada como “Encontros de (Y)” que visa integrar, no início de cada ano lectivo, os novos professores do concelho, dando a conhecer o trabalho que é desenvolvido pelas escolas.

Do conjunto das doze entidades, destacam-se, para além das duas já analisadas, pelas razões descritas, os Centros de Formação B e J que apresentaram 19 propostas de formação, cada um (Anexos n.ºs 3 e 11). Privilegiámos na nossa análise o Centro de Formação J (Quadro n.º 7), por ser aquele que, para além de possuir um número bastante significativo de propostas de formação, à semelhança da entidade B, apresenta características específicas. Situa-se num Concelho litoral, que, embora geograficamente de pequeno tamanho, apresenta elevada densidade profissional, de origem variada, significando, portanto, muita e diversificada população escolar, muitas escolas, muitos professores, logo, um elevado número de acções propostas. Estas propostas decorrem, em grande parte, da identificação das necessidades formativas dos professores das

escolas associadas do referido Centro, que, em atenção à natureza da população escolar existente, poderão ser relevantes na problemática do nosso estudo.

Quadro nº 7
Acções de Formação Propostas pelo Centro de Formação J

Área - Domínio				Modalidade				Destinatários								Total
A	B	C	D	C u r s o	O f i c i n a	C. E s t u d o s	P r o j e c t o	P E	PE e 1°C	1°C	PE e EB	EB	EB e ES	ES	Td Niv Ens	
2	4	13	0	5	11	1	2	0	1	0	2	2 *	5	0	9	19

* 1 Acção destina-se apenas aos 2º e 3º Ciclos

As 19 acções de formação propostas incidem, particularmente, na área-domínio C, com 13, sendo bastante reduzido o número de acções inscritas nas áreas-domínios B e A, respectivamente, 4 e 2 acções.

As modalidades de formação privilegiadas são as de natureza contextual, ou seja, 14 propostas, no seu conjunto, distribuindo-se 11 pela Oficina, 2 pelo Projecto e apenas uma pelo Círculo de Estudos. Para a modalidade Curso propõem-se 5 acções de formação.

Realça-se, nesta oferta formativa (Quadro n.º 7), uma acentuada adequação entre as áreas de formação e as modalidades formativas, sendo que é a área C (Prática de Investigação Pedagógica e Didáctica), pela sua natureza, a que melhor se “adequa” ao desenvolvimento das modalidades em contexto escolar. Incluem-se, nessa área de formação, as Didácticas Específicas e as Tecnologias de Informação e Comunicação, como exemplificaremos de seguida, através da enumeração de algumas propostas de acções apresentadas pela entidade J, na modalidade Oficina: *A Matemática nas*

primeiras idades; Será uma planta ou um animal? Taxionomia e classificação de organismos; Sistema de Informação Escolar para a Internet e Aplicações pedagógicas de Software Educativo, e na modalidade Projecto: A planificação/dinamização de actividades de ar livre nas aulas de Educação Física de acordo com os novos programas e Avaliar as aprendizagens, avaliar a avaliação – novas práticas.

No que refere aos destinatários, as 19 acções propostas dirigiram-se, genericamente, a quase todos os níveis de ensino, sendo de relevar as 5 propostas destinadas ao Ensino Básico e Ensino Secundário e as 9 que constituem o indicador Todos Níveis de Ensino. De assinalar que não houve qualquer proposta dirigida exclusivamente ao 1º CEB, contudo os seus professores, no conjunto das propostas de acções do Centro de Formação em análise, tiveram possibilidade de participar em 18 acções, por se encontrarem integrados nos vários grupos de destinatários definidos. Esta entidade não apresentou nenhuma proposta para a dimensão “Outras Iniciativas Formativas”.

As restantes entidades apresentaram uma média de 15 acções de formação (Quadro n.º 8).

Quadro n.º 8
Acções de Formação Propostas pelos restantes 9 Centros de Formação

Entidades	B	C	D	E	F	G	H	L	M
Nº de Acções Propostas	19	16	12	11	3	12	16	13	13

Destacam-se, todavia, os Centros de Formação C e H, com 16 propostas cada (Anexos nºs 4 e 9), cuja justificação se centra, particularmente, em critérios de grandeza quanto à área geográfica abrangida e, ainda, em critérios de densidade populacional, daí resultando um significativo número de escolas e de professores, o que legitima o

número de propostas apresentadas. Os restantes Centros apresentam valores muito semelhantes, ou seja, entre as 11 e as 13 propostas de acções de formação (Anexos nºs 5, 6, 7, 8, 12 e 13).

Para além do tratamento e análise dos dados das Acções de formação propostas, que temos vindo a desenvolver, evidenciamos, também, a dimensão “Outras iniciativas formativas”, cujos dados sistematizados, passamos a descrever.

Nos seus Planos de Actividades, os 12 Centros de Formação propuseram, apenas, quatro actividades formativas dirigidas a professores em geral e em colaboração com outros organismos públicos.

- O Centro de Formação (B) propôs duas actividades:
 - Encontro “Trajectos da Língua Portuguesa” em colaboração com a Biblioteca Municipal;
 - Participação no “VI Encontro de Geociência do Algarve”.
- O Centro de Formação (E) uma actividade:
 - Encontros sobre “As Fontes de Informação da União Europeia - A Constituição Europeia”, realizados em colaboração com o Centro de Informação Europeia Jacques Delors.
- O Centro de Formação I, como já referido, uma actividade:
 - Encontros de (Y).

Estas iniciativas de formação resultam, quase sempre, de propostas vindas das escolas ou dos professores e, também, de protocolos ou parcerias que os Centros mantêm com outras instituições. Não são financiadas e, no seu conjunto, revelam uma postura de abertura, flexibilidade e sentido de inovação, face aos desafios que a sociedade coloca à escola.

1.5 - Oferta Formativa destinada, exclusivamente, ao 1º CEB

Com o objectivo de melhor compreender a natureza das acções de formação propostas e a sua adequação ao 1º Ciclo do Ensino Básico, deter-nos-emos, em função do Quadro n.º 9 (Anexo n.º 32), numa análise mais aprofundada das 7 apresentadas pelas entidades formadoras em 2005, destinadas exclusivamente a este nível de ensino.

Quadro n.º 9
Oferta Formativa destinada exclusivamente ao 1º CEB

Acções de Formação Propostas	Áreas de Formação	Modalidades de Formação
1. O ensino experimental das Ciências no E.B.-1º Ciclo.	A	Oficina
2. As Práticas de Ensino – Aprendizagem da Leitura e Escrita.	A	Curso
3. Organização e Gestão Curricular – Uma Animação Estratégica.	B	Oficina
4. Projecto de Educação Ambiental – Escola Ecológica.	B	Projecto
5. Oficina de formação em diferenciação pedagógica no 1º Ciclo.	B	Oficina
6. Recursos a Materiais/ Equipamentos Didácticos como Instrumentos.	C	Curso
7. A ciência é divertida.	C	Oficina

Estas propostas distribuíram-se, de forma equilibrada, pelas áreas-domínios A (Ciências da Especialidade), B (Ciências da Educação) e C (Prática e Investigação Pedagógica e Didáctica), cabendo 2, 3 e 2, respectivamente, a cada uma. Este equilíbrio denota uma preocupação marcante numa diversificação fundamentada nas abordagens

científicas, possibilitando, mais uma vez, uma oferta diversa e multifacetada, considerada a monodocência que caracteriza este nível de ensino, bem como o carácter globalizante e integrado das aprendizagens que lhe são próprias.

Nesta abrangência, fazem-se conviver as dimensões teórico-científicas dos saberes, ligados estritamente às áreas curriculares, caso das acções n.ºs 1 e 2, ou seja, o estudo do meio e as actividades experimentais em ciências e a aprendizagem da língua materna, e as dimensões de natureza mais instrumentalizante e de carácter mais funcional, com a aplicação de meios processuais e metodológicos, tais como a gestão curricular, o projecto de educação ambiental ou a diferenciação pedagógica, tratados nas acções n.ºs 3, 4 e 5. Os temas e conteúdos aqui propostos revelam uma necessidade evidente de pensar a escola enquanto espaço de organização viva e em desenvolvimento e que deverá responder aos desafios constantes que a sociedade lhe impõe. Retrata-se, desta forma, a emergência de valores como a inclusão, a cidadania, a cooperação e o desenvolvimento de competências sociais e outras, entre elas a sensibilidade para as questões ligadas ao ambiente.

Estas são, na verdade, preocupações de grande significado para os professores que leccionam níveis de escolaridade mais iniciais ou básicos, em especial, o Pré-Escolar e o 1.º Ciclo, até pela diversidade de alunos que a escolaridade básica obrigatória traz à escola.

A finalizar a análise das propostas formativas destinadas, em exclusivo, a este nível de ensino, e no que às áreas-domínios diz respeito, estão as acções de formação n.ºs 6 e 7, cuja natureza pedagógico-didáctica e de investigação recai sobre a utilização de recursos e instrumentos pedagógicos e sobre a didáctica das Ciências. Evidencia-se, através delas, uma dimensão do saber prático, construído através do recurso a meios e equipamentos facilitadores de abordagens mais técnicas ou científicas do conhecimento.

No que respeita às modalidades formativas, relevamos a centração nas modalidades de contexto, como mais dirigidas aos níveis iniciais da escolaridade básica, em especial ao 1º Ciclo, e cujas abordagens e conteúdos se configuram nas áreas do saber e do saber-fazer através de processos de construção, aplicação/adequação de materiais e instrumentos aos contextos educativos em que os docentes interagem. Mais uma vez, se vêem valorizadas as componentes de reflexividade, de investigação e de produção de novos saberes, como competências fundamentais aos docentes de qualquer nível de ensino e, particularmente, do 1º Ciclo do Ensino Básico. A justificar estas considerações estão as quatro Oficinas e um Projecto, do total das sete acções propostas.

Apenas duas acções pertencem à modalidade Curso, cuja abordagem de natureza mais teórica, se centra nos conteúdos das áreas curriculares ou nos meios de suporte ao desenvolvimento das matérias de ensino. São elas, as propostas nºs 2 e 6.

2 - Acções de Formação Realizadas

Passamos, agora, à análise das acções de formação realizadas pelos 12 Centros de Formação, a partir da sistematização dos dados recolhidos nos documentos de Avaliação Interna, produzidos no final do ano de 2005 (Quadro n.º 10).

Na globalidade, o conjunto das acções de formação realizadas foi substancialmente inferior ao das propostas, analisadas no ponto anterior.

Assim, do total das 170 acções propostas pelas entidades formadoras, para o ano 2005, realizaram-se 135, desdobradas em 145 turmas, ou seja, houve uma realização global de 79,4%, registando-se, pois, um decréscimo de 20,6%, face à oferta formativa dos Centros de Formação das Associações de Escolas do Algarve.

Quadro n.º 10
Síntese dos Dados dos doze Centros de Formação – 2º Momento

Área - Domínio				Modalidade				Destinatários								T o t a l
A	B	C	D	C u r s o	O f i c i n a	C. E s t u d o	P r o j e c t o	PE	PE e 1ºC	1ºC	PE e EB	EB	EB e ES	ES	Td Niv Ens	
30	30	71	4	71	58	4	2	3	7	4	12 *	13 **	37 ***	17	42	135 145 t

*1 Acção destina-se apenas aos 1º e 2º Ciclos do EB

** 1 Acção destina-se apenas aos 1º e 2º C. do EB; 1 Acção destina-se apenas aos 2º e 3º C. do EB

*** 9 Acções destinam-se apenas aos 2º e 3º C. do EB e ao ES; 5 Acções destinam-se ao 3º C. do EB e ao ES

A redução verificada do número de acções propostas para o das levadas a efeito justifica-se, porventura, pelo facto de, em 2005, ter sido efectuado o congelamento da progressão da carreira dos professores, situação que, pela sua natureza, desmotivou grande parte dos docentes quanto à participação em acções de formação, já que a aquisição dos créditos deixou de ser uma prioridade. Tal circunstância legitimará a inferência de que grande parte dos professores participa em acções de formação pelo facto das mesmas serem uma “obrigação” e não por se constituírem como uma mais-valia para o seu desenvolvimento profissional e pessoal. Aliás, esse sentido de “obrigatoriedade” advém do disposto no Artigo 5.º (pontos 1 e 2) do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores, que explicita os efeitos da formação contínua,

instituinte que a frequência das acções de formação tem como finalidade a apreciação curricular para progressão na carreira docente, desde que, à data da sua reavaliação, os professores se encontrem já inseridos na carreira.

Desta forma, apesar da vasta oferta formativa apresentada pelas entidades (170 acções propostas), um grande número de acções de formação não reuniu o número de formandos necessários para a sua realização, impossibilitando, assim, a sua concretização.

À semelhança da análise realizada no ponto anterior, voltamos a considerar as seguintes categorias de sistematização de dados: Área-domínio da formação, Modalidades de formação e Destinatários da formação, de acordo com os suportes legais da Formação Contínua, designadamente o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (RJFCP) e as Cartas Circulares emitidas pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC), como em devido tempo já referimos.

Em conformidade, procederemos à análise contextualizada e fundamentada das 135 acções de formação realizadas, desenvolvidas em 145 turmas, pelas 12 entidades. É nosso propósito conhecer a natureza da formação realizada, quer ao nível das áreas-domínios onde se insere, quer das modalidades em que se desenvolveu, bem como, ainda, dos destinatários a que se dirigiu.

Este propósito fundamenta uma estratégia mais globalizante, presente nos objectivos desta investigação, em que se pretende analisar reflexivamente a oferta formativa dos CFAE do Algarve, no ano de 2005, identificando, também, tanto nas acções propostas como nas realizadas, as que responderam, respectivamente, às prioridades nacionais de formação e às necessidades evidenciadas pelas escolas e pelos professores, bem como, ainda, as que se configuram como resposta a outras situações.

Deste modo, procuraremos conhecer o nível de concretização, entre a oferta e a procura de formação contínua pelos professores, tendo como referentes quer os objectivos do sistema educativo, quer os processos endógenos de mudança das escolas e dos docentes.

2.1 - Áreas-domínios de Formação

Quanto às áreas-domínios de formação, foi a área C (Prática e Investigação Pedagógica e Didáctica), aquela em que se realizou o mais elevado número de acções (71 no total), sendo este valor bastante superior ao das áreas que se lhe seguiram em termos de realização: as áreas A (Ciências da Especialidade) e B (Ciências da Educação) com 30 acções cada. Refira-se que, na primeira (A), se realizou mais 1 acção e que, na segunda (B), diminuiu consideravelmente o número de acções realizadas, se o compararmos com o das propostas (48). No que à área-domínio D (Formação Pessoal e Deontológica) diz respeito, foram realizadas 4 das 7 acções de formação que haviam sido propostas.

A predominância de realização de acções na área C (Prática e Investigação Pedagógica e Didáctica) encontrou fundamento numa continuidade, já bastante demarcada, das acções inscritas na área das Tecnologias de Informação e Comunicação, dado o interesse e a necessidade expressa pelos professores quanto a uma permanente actualização e desenvolvimento de competências neste campo do conhecimento. Inseriram-se, igualmente, na área C as acções das Didácticas Específicas, vitais para o desenvolvimento das competências pedagógicas e didácticas dos professores, entendidas claramente como o motor do desenvolvimento das aprendizagens dos alunos e do seu sucesso educativo.

Dando mais sentido a estas afirmações, passamos a exemplificar com algumas acções realizadas nesta área (Anexo n.º 47), organizadas segundo a natureza das

temáticas. Assim no âmbito das TIC, destacamos: *”Organização e criação de um sistema de informação para o professor, através das TIC; Criação de projectos multimédia em Flash e As Tecnologias de Informação e Comunicação nas áreas curriculares não disciplinares.* Quanto às Didácticas Específicas, refiram-se: *A Implementação didáctica do Novo Programa de Matemática A para o Ensino Secundário; Didáctica da Língua Portuguesa e da Literatura no âmbito da Revisão Curricular do Ensino Secundário e Será uma planta ou um animal? Taxionomia e classificação de organismos.*

As acções realizadas nas áreas-domínios A e B, embora tivessem, como já dissemos, decrescido significativamente na B, representaram, no seu conjunto, uma importante resposta dos professores que as frequentaram. Além disso, sendo de distinta natureza científico-pedagógica, a sua concretização evidencia uma inequívoca vontade de actualização e de aquisição de conhecimentos, feita de saberes mais teórico-práticos, ou, mesmo, de teor mais científico-pedagógico. Na verdade, tanto umas como outras destas acções permitiram a abordagem e tratamento de assuntos ou temas de natureza mais curricular (área A) e de carácter mais investigativo, indiciando a necessidade de haver uma maior compreensão dos fenómenos educacionais (área B), sejam eles fundados em aspectos de carácter mais legal, ou de carácter mais funcional, ao nível das estratégias mais adequadas e dos procedimentos mais indicados, bem como da apropriação de processos inovadores de ensinar e aprender e de possibilitar respostas mais eficazes e que melhor sirvam o sistema educativo e as políticas da educação em Portugal. Dão disto testemunho algumas acções realizadas nestas áreas-domínios. Na área-domínio A (Anexo n.º 45), destacamos as seguintes acções: *Psicomotricidade no ensino Pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico; A Preparação de visitas de estudo*

em Geologia e Paleontologia e Um Olhar sobre a Expressão Plástica no Jardim-de-infância

Quanto à área-domínio B (Anexo n.º 46), podemos enumerar as seguintes: *Oficina de formação em diferenciação pedagógica no 1º Ciclo; Currículos Alternativos: uma resposta à diferença e Educação Sexual na Infância.*

Passando, agora, à área-domínio D (Anexo n.º 48), foram concretizadas 4 das 7 acções de formação propostas, a saber: *Autoridade e clima de segurança na Escola; E agora Ruca? Programa de Prevenção de Comportamentos de Risco e Educação do Consumidor no contexto das competências transversais* (realizada duas vezes por duas entidades).

Também aqui se verificou uma quebra das propostas para as realizações. Esta situação poderá ter justificação nas razões já apontadas no primeiro momento da análise, ou seja, uma reduzida ou quase inexistente oferta formativa, em boa parte devido à escassez de formadores, que contribuirá para uma fraca familiarização com a natureza dos temas desta área, provocando, assim, uma baixa procura.

Se atentarmos nas prioridades de formação (Ofício Circular n.º 27/04, de 21/06/04, da Estrutura de Apoio Técnico Regional do Prodep), definidas para o ano 2005, a que este estudo se reporta, e que voltamos a referir: *Tecnologias de Informação e Comunicação*, com vista a uma adequada formação dos professores da disciplina de Introdução às Tecnologias de Informação e Comunicação, à reconversão dos professores sem funções lectivas atribuídas para a docência destas áreas e à habilitação de todos os docentes com as competências necessárias à utilização correcta dos equipamentos e à exploração de “software” educativo na sala de aula e em todo o processo organizacional da escola; *Didáctica e ensino da Matemática, das Ciências Experimentais e do Português*, bem como de todos os novos programas do Ensino

Secundário; Técnicas de domínio de situações críticas na sala de aula e condutas de liderança e Educação para a cidadania, nomeadamente nos domínios da educação ambiental, práticas de consumo, participação cívica e política dos cidadãos nas suas comunidades e, tendo em vista um adequado desempenho profissional dos professores e, conseqüentemente, uma mudança do processo educativo dos alunos, poderemos afirmar que se mantiveram, confirmando-se, as circunstâncias que possibilitaram a análise expandida no ponto anterior deste Capítulo do estudo.

Efectivamente, houve, por parte das entidades formadoras, como anteriormente referimos, uma relevante oferta formativa nas propostas apresentadas, com o sentido de fazer valer, por um lado, as áreas formativas consideradas prioritárias e, por outro, respeitar e atender às necessidades e/ou interesses manifestados pelos professores/escolas/agrupamentos. Esta situação foi entendida e correspondida pela procura dos destinatários da formação, que se traduziu numa concretização de 79,4% do proposto, o que representa uma resposta bastante satisfatória quanto à observância das áreas formativas prioritárias e à procura da satisfação das necessidades e interesses dos professores-formandos.

Se cotejarmos as áreas de prioridade de formação para o ano do estudo e as áreas-domínios predominantes das acções de formação propostas e realizadas, verificamos, à semelhança do que já havíamos referido, que houve um claro predomínio da área-domínio C (Prática de Investigação Pedagógica e Didáctica), incluindo-se nesta as tecnologias de informação e comunicação e as didácticas específicas, referidas como temáticas prioritárias, logo seguida da área A (Ciências da Especialidade). De igual modo, a prevalência das acções concretizadas na área B (Ciências da Educação) e as prioridades definidas, indicadas como técnicas de domínio de situações críticas na sala

de aula e condutas de liderança, se tornam compatíveis e se desenvolveram em complementaridade.

Só as prioridades formativas entendidas como domínios da educação ambiental, práticas de consumo e participação cívica e política dos cidadãos nas suas comunidades, que se incluem na área-domínio D (Formação Pessoal e Deontológica), apresentaram uma resposta muito pouco significativa, situação já verificada e reflectida, anteriormente.

2.2 - Modalidades de Formação

No que refere às Modalidades de formação, foi a modalidade Curso, centrada nos conteúdos, a mais representada, ou seja, as acções de formação realizadas pelos doze Centros de Formação, nesta modalidade, foram 71. Este valor representa 83,5% dos cursos propostos. Passamos a enumerar, como exemplo, algumas acções de formação realizadas nesta modalidade (Anexo n.º 49), organizados por áreas-domínios. Área A, *O teatro na Escola; Albufeira e Algarve entre duas revoluções: o 5 de Outubro de 1910 e o 25 de Abril de 1974 e Preparação de visitas de estudo em Geologia e Paleontologia*. Para a B, *Dificuldades de Aprendizagem – Conhecer para intervir; Educação para a Cidadania através dos Jogos Cooperativos e Indisciplina na sala de aula*. Na área C, as seguintes: *Organização e criação de um sistema de informação para o professor, através das TIC; Produção de Páginas na Internet e Aplicações Multimédia com Macromédia Flash e Organização de Bibliotecas Escolares e Animação de Leitura*. E, por último, na área D, *Autoridade e clima de segurança na Escola e E agora Ruca? Programa de Prevenção de Comportamentos de Risco*.

A formação centrada nos contextos escolares foi mais diversificada, sendo a modalidade Oficina aquela em que se verificou um mais elevado número de acções

realizadas (58) (Anexo n.º 50). De notar que, comparativamente com o número de acções propostas nesta modalidade, o das realizações apresentou uma quebra significativa, realizando-se 78,3% das oficinas propostas, de que enumeramos, a título exemplificativo, as seguintes, por áreas-domínios: na área A, *A Matemática nas primeiras Idades; Desporto Escolar – Canoagem e Oficina de Cerâmica*; na área B, *Educação ambiental pela arte – Criatividade, Sustentabilidade e Cidadania; Oficina de formação em diferenciação pedagógica no 1º Ciclo e Indisciplina e Gestão de Conflitos*; na área C, *Criação de projectos multimédia em Flash; Competências funcionais – mobilização das TIC no âmbito do Projecto Curricular de Agrupamento e Didáctica da Língua Portuguesa e da Literatura no âmbito da Revisão Curricular do Ensino Secundário*; e na área D, a acção *Educação do Consumidor no contexto das competências transversais*.

Verificou-se, também, um decréscimo no número de Círculos de Estudos (Anexo n.º 51), face às propostas iniciais, tendo-se realizado 4 acções nesta modalidade, o que representa 50% das que foram propostas. As acções concretizadas foram: *Auto-avaliação das Escolas; Organização, Gestão e Animação de Bibliotecas Escolares e Da pesquisa da oralidade à prática pedagógica*.

Quanto à modalidade Projecto (Anexo n.º 52), apenas se concretizaram 2 acções de formação das 3 propostas, o que representa 66,6% de realização. Foram os seguintes os Projectos realizados: *Avaliar as aprendizagens, avaliar a avaliação – novas práticas e Projecto de Educação Ambiental – Escola Ecológica*.

Numa apreciação mais global das modalidades formativas em que se enquadram as acções realizadas, embora se tivesse mantido a tendência manifestada nas propostas quanto à predominância de determinadas modalidades, e tendo por base a sua natureza científico-pedagógica, são de relevar as seguintes situações:

- a modalidade Curso, de natureza teórico-prática, cuja centração é feita sobre os conteúdos, apresentou um decréscimo de 16,5% em termos de realização;

- as modalidades Oficina, Círculo de Estudos e Projecto, modalidades de formação que se centram nos contextos escolares e prevêm metodologias de investigação-acção, apresentaram um decréscimo de 24,8% quanto à realização inicialmente prevista.

Constatados os valores percentuais das acções de formação realizadas, podemos afirmar que se verifica pouca coerência na diminuição relativa a esta categoria, ou seja, o decréscimo no que respeita à natureza das modalidades de formação foi menos acentuado para as modalidades centradas nos conteúdos (16,5%) do que para as modalidades centradas em metodologias interactivas (24,8%). Isto pode ter relação com o contexto profissional vivenciado na altura, congelamento na carreira, que terá desenvolvido nos professores uma menor apetência para a formação e, conseqüentemente, menor investimento na frequência de acções cuja participação e envolvimento seja maior, como é o caso da Oficina ou do Círculo de Estudos.

2.3 - Destinatários

No que refere aos Destinatários das acções, tal como na análise dos Planos de Formação, recorreremos aos indicadores: PE; PE e 1º C; 1º C; PE e EB; EB; EB e ES; ES e Td Niv Ens., de forma a agrupar as acções de formação realizadas em função do seu público-alvo.

Numa primeira análise (Quadro n.º 10), continua a evidenciar-se um número elevado de acções cujo público-alvo é designado pelo indicador Td Niv Ens (Anexo n.º 60), com 42 acções de formação realizadas, embora com uma quebra de 31,2% face às previstas. Seguiram-se, à semelhança das propostas apresentadas, os indicadores EB e

ES com 37 acções realizadas (Anexo n.º 58), registando-se, também aqui, uma acentuada diminuição face às propostas iniciais, ou seja, menos 26%. Das 17 acções de formação propostas no indicador PE e EB, realizaram-se 12 (Anexo n.º 56); 13 concretizaram-se para o indicador EB (Anexo n.º 57), reduzindo 3 às previstas. Para o PE e 1º C, das 10 acções propostas foram realizadas 7 (Anexo n.º.54) e no que ao PE respeita, realizaram-se as 3 acções propostas (Anexo n.º 53).

As grandes alterações registaram-se ao nível dos indicadores ES (Anexo n.º 59) e 1º C (Anexo n.º 55). No primeiro, verificou-se um aumento na ordem dos 283%, ou seja, tendo, de início, sido propostas 6 acções de formação, exclusivamente para o Ensino Secundário, vieram a realizar-se 17. Este aumento fundamentou-se nas orientações emanadas do Departamento do Ensino Secundário (DES) relativamente ao processo de Revisão Curricular do Ensino Secundário e à necessidade de desenvolver formação nas áreas das didácticas para este nível de ensino. Este processo consubstanciou uma parceria estabelecida entre este Departamento e os CFAE, no sentido de cobrir, de forma integral, as necessidades dos professores do Ensino Secundário. Esta situação surgiu já depois do início do ano de 2005, o que levou as entidades formadoras a reformular as suas ofertas formativas, traduzidas em acções de formação como: *O Novo Programa de Biologia – Uma abordagem ao 12º ano*; *Desenvolvimento do Programa de Matemática B para Ensino Secundário*; *Programa de Português para o Secundário* ou *Uma Abordagem ao Novo Programa de Física do 12º ano*, centradas, cada uma delas, nos Programas Curriculares do 12º ano.

A segunda alteração verificou-se ao nível do indicador 1º C. Das 7 acções de formação inicialmente previstas, apenas se concretizaram 4, ou seja, registou-se uma diminuição de 42,9% na formação proposta exclusivamente para este nível de ensino. Poderemos, para esta situação, inventariar algumas razões explicativas, destacando, de

entre elas, o facto do Ministério da Educação e do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, através do Despacho Conjunto n.º 812/2005, terem criado o Programa de Formação Contínua em Matemática para Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, que visou a formação destes docentes, de modo a que pudessem promover, nos seus alunos, o desenvolvimento de mais e melhores aprendizagens em Matemática. Tal situação abrangeu vários professores deste nível de ensino, impossibilitando-os de participar em outras acções de formação contínua. No entanto, julgamos que a razão que mais justificará a baixa procura de formação neste nível de ensino terá sido o então verificado congelamento da carreira docente, que criou, desde logo, um impasse significativo na vida profissional dos professores, gerando desmotivação e até mesmo total desinteresse pela formação.

Contudo, e apesar da pouco expressiva concretização de acções exclusivas deste nível de ensino, os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico participaram num conjunto mais vasto de acções de formação (100), sendo 87, únicas, não repetidas, já que os mesmos frequentaram outras, incluídas nos indicadores PE e 1º C, PE e EB, EB, EB e ES e, ainda, no indicador Td Nív Ens (Anexos nºs 61 e 62).

Mais adiante, deter-nos-emos sobre a número e a natureza das acções de formação realizadas (Anexo n.º 63), exclusivamente para o 1º Ciclo, com o objectivo de analisar e conhecer, contextualizadamente, essa realidade.

À semelhança do que fizemos quanto às acções propostas, passamos de seguida, a analisar interpretativamente os dados das três entidades (A, J e I), representativas do conjunto dos 12 CFAE, no que refere às acções de formação realizadas em 2005, incluindo as destinadas ao 1º CEB.

2.4 - Acções de Formação Realizadas por 3 Centros de Formação

No plano da realização, tal como se constatou no respeitante às propostas, tomados os 12 Centros de Formação como referentes, a entidade A foi a que realizou maior número de acções de formação, num total de 24 (Anexo n.º 33). As razões deste facto terão também a ver com a existência de um maior número de escolas e, conseqüentemente, de um mais elevado número de professores, de todos os níveis de ensino. Contudo, comparando os valores das acções propostas e das realizadas, podemos constatar que houve um decréscimo de 31,5%, tendo sido, portanto, levadas a efeito 68,5% das acções inicialmente previstas, conforme se pode confirmar pelo Quadro n.º 11.

Salientamos que os valores encontrados e analisados se referem exclusivamente à formação financiada pelo Programa de Desenvolvimento para Portugal (Prodep) através da Medida 5. Acção 5.1. – Formação Contínua e Especializada nos Ensinos Básico e Secundário.

Sobre a distribuição das 24 acções de formação realizadas, pelas Áreas-Domínios, Modalidades e Destinatários, podemos constatar o seguinte: a área-domínio C (Prática e Investigação Pedagógica e Didáctica) foi a que mais se destacou com a concretização de 10 acções, o que correspondeu a 41,7% do total das propostas. Seguiu-se a área A (Ciências da Especialidade), com 8 acções de formação realizadas, ou seja, 33,3% da totalidade das mesmas, e a área B (Ciências da Educação), com a efectivação de 6 acções, correspondendo a 25%, não se verificando qualquer realização na área D (Formação Pessoal e Deontológica), tal como se já havia verificado nas propostas referentes a esta entidade.

Se analisarmos, comparativamente, os valores das acções propostas e das acções realizadas por este Centro de Formação, verificamos que, embora se tivesse registado

um decréscimo significativo em todas as áreas-domínios contempladas, as áreas B e C foram as que mais diminuíram em termos de realização, verificando-se uma quebra de 5 acções para cada uma delas. Por sua vez, no que respeita à área A, apenas não foi realizada 1 acção inicialmente prevista.

Quadro n.º 11
Acções de Formação Realizadas pelo Centro de Formação A

Área - Domínio				Modalidade				Destinatários								Total
A	B	C	D	C u r s o	O f i c i n a	C. E s t u d o s	P r o j e c t o	PE	PE e 1ºC	1º C	PE e EB	EB	EB e ES	ES	Td Niv Ens	
8	6	10	0	14	9	1	0	0	2	2	0	2	5 *	3	10	24

* 1 Acção destina-se apenas aos 2º e 3º Ciclos do EB e ao ES; 1 Acção destina-se apenas ao 3º Ciclo do EB e ao ES

Quanto às Modalidades de Formação, as 24 acções realizadas situaram-se, sobretudo, à semelhança do verificado quanto às propostas, na modalidade Curso, com 14 realizações. Segue-se a modalidade Oficina, com 9 acções realizadas, e o Círculo de Estudos, apenas com 1. Se nos reportarmos à natureza das modalidades formativas, poderemos afirmar que a que se centra nos conteúdos, ou seja o Curso, foi favorecida, contrariando a tendência verificada no que às propostas diz respeito, em que se privilegiava as modalidades centradas nos contextos escolares (Oficinas e Círculos de Estudo), em cujo âmbito era “oferecido” um número mais elevado de propostas (18 acções). No plano da realização, são, como se constata, apenas 10 as acções relativas a estas modalidades. De referir, ainda, que não houve qualquer realização na modalidade de Projecto, até porque também não havia sido proposta qualquer acção nesta modalidade interactiva.

Na categoria Destinatários, as 24 acções de formação realizadas, por este Centro, incidiram, maioritariamente, no indicador Td Niv Ens, com 10 acções. As restantes estão assim distribuídas: EB e ES, conjuntamente, com 5, sendo apenas 3 destinadas ao 1º Ciclo; 2 e 3 acções realizadas, respectivamente para o EB e para o ES; e 2 para o PE e 1º C. Não houve registos para o PE e EB. As 2 acções de formação propostas em exclusivo para o 1º C foram ambas realizadas.

Como já foi referido, as 24 acções de formação realizadas correspondem, apenas, à formação financiada.

O Centro de Formação A levou a efeito também um conjunto significativo de acções de formação não financiada, resultante de pedidos das escolas e dos professores, que se integra na categoria Outras iniciativas Formativas (Anexo n.º 33).

Assim, as 9 acções de formação não financiada distribuem-se, predominantemente, pelas Áreas-domínios D (Educar para a sustentabilidade; Educação para a saúde – prevenção da toxicodependência; Educar pela Arte e Crescer - Aprender a desenvolver); A (Ajudas em ginástica; Ténis Escolar e União Europeia) e B (Estratégias para a Animação da Sala de Estudo e Escola da Noite).

Quanto às Modalidades de formação, foram 7 Cursos; 1 Oficina e 1 Círculo de Estudos, a saber: Educar para a sustentabilidade (Curso); Ajudas em ginástica (Curso); União Europeia (Curso); Educação para a saúde – prevenção da toxicodependência (Curso); Crescer - Aprender a desenvolver (Curso); Ténis Escolar (Curso); Escola da Noite (Curso); Estratégias para a Animação da Sala de Estudo (Oficina) e Educar pela Arte (Círculo de Estudos).

Os Destinatários destas iniciativas formativas distribuíram-se da seguinte forma:

- 1º C (Educar pela Arte) – 1 acção;

- PE e 1º C (Educação para a saúde – prevenção da toxicod dependência) – 1 acção;

- PE e EB (Crescer - Aprender a desenvolver, destinada apenas ao 1º e 2º Ciclos do E. B.) – 1 acção;

- EB e ES (Educar para a sustentabilidade; União Europeia; Ténis Escolar e Escola da Noite; Estratégias para a Animação da Sala de Estudo e Ajudas em ginástica, estas duas últimas destinadas apenas aos 2º, 3º Ciclos e Secundário) – 6 acções;

Para uma leitura comparativa dos dados referentes às acções propostas e realizadas, no que à entidade A concerne, considerámos todas as acções concretizadas, financiadas ou não (Quadro n.º 12), por pensarmos que só desta forma poderemos ter uma percepção total da capacidade de concretização do planeado pelos Centros de Formação.

Realçamos que adoptámos este procedimento apenas para este Centro e para este momento da análise, não se registando qualquer alteração para a Síntese Global dos dados dos 12 Centros de Formação.

Reconhecido como o Centro de Formação mais representativo do Distrito (mais escolas e mais professores), esta entidade evidencia, na globalidade, valores bastante aproximados em termos de acções previstas e realizadas (35 e 33, respectivamente), salvaguardando-se que, quanto às segundas, foram consideradas as acções financiadas e não financiadas. O contributo que este Centro deu à formação contínua de professores, pensada como prática efectiva de desenvolvimento pessoal e profissional e de inovação, no âmbito dos sistemas e políticas educativas, foi bastante relevante, pelo que, supomos, terá concorrido de forma eficiente para a construção dos sucessos escolar e educativo, tanto dos alunos como das instituições escolares que os servem.

No conjunto global das realizações, no que respeita à formação não financiada, e no plano das áreas-domínios, acrescentaram-se 3 acções à área A, 2 à área B e 4 à área D. Esta última foi significativamente ampliada, pois não havia qualquer registo nas 24 acções financiadas e já referenciadas.

Quadro n.º 12
Acções de Formação Realizadas pelo Centro de Formação A (financiadas + não financiadas)

Área - Domínio				Modalidade				Destinatários								Total
A	B	C	D	C u r s o	O f i c i n a	C. E s t u d o s	P r o j e c t o	P E	PE e 1ºC	1ºC	PE e EB	EB	EB e ES	ES	Td Niv Ens	
11	8	10	4	21	10	2	0	0	3	3	1 *	2	11 **	3	10	33

* 1 Acção destina-se apenas aos 1º e 2º Ciclos do EB

** 3 Acções destinam-se apenas aos 2º e 3º Ciclos do EB e ao ES; 1 Acção destina-se apenas ao 3º Ciclo do EB e ao ES

O referido aumento, dado a natureza desta área-domínio, poderá significar a identificação destas necessidades de formação, em momentos em que os professores se deparam com situações reais, decorrentes da sua prática, carecendo dessas respostas em tempo útil. Daí a pertinência do desenvolvimento deste tipo de actividades formativas, que respondem à realidade factual dos professores e das escolas e que poderão ocorrer para além do pedido de financiamento formal.

Embora este contributo seja bastante significativo, continua a destacar-se a modalidade de Curso como a mais privilegiada (mais 7 Cursos realizados, não financiados).

Como já referimos, são as modalidades de natureza centrada nos contextos escolares aquelas que mais impacto poderão ter nos seus destinatários e, conseqüentemente, a provocarem, nas suas práticas profissionais, processos de mudança

e inovação mais efectivos. Registaram-se, mais 1 Oficina e 1 Círculo de Estudos realizados, não financiados, num total de 12 para as modalidades interactivas.

O público-alvo das acções realizadas, na generalidade, foi muito heterogéneo. Foi dada primazia aos indicadores EB e ES e Td Niv Ens (respectivamente, 11 e 10 realizações), registando-se um acréscimo de 2 acções nos indicadores (PE e 1º C) e (PE e EB). Destacamos a realização de mais 1 acção, exclusivamente para o 1º C, o que totaliza 3 realizações.

A entidade J, com a concretização de 19 acções de formação (Anexo n.º 42), foi a segunda com maior número de realizações, tendo igualado as propostas formativas previstas, realizando, assim, 100% do Plano de Formação de 2005, situação retratada no Quadro n.º 13, que a seguir se apresenta.

Quadro n.º 13
Acções de Formação Realizadas pelo Centro de Formação J

Área - Domínio				Modalidade				Destinatários								Total
A	B	C	D	C u r s o	O f i c i n a	C. E s t u d o s	P r o j e c t o	PE	PE e 1ºC	1º C	PE e EB	EB	EB e ES	ES	Td Niv Ens	
2	3	14	0	7	10	1	1	0	0	0	2 *	1 **	6 ***	1	9	19

* 1 Acção destina-se apenas aos 1º e 2º Ciclos do EB; ** 1 Acção destina-se apenas aos 1º e 2º Ciclos do EB; *** 2 Acções destinam-se apenas aos 2º e 3º Ciclos do EB e ao ES.

Analisando o Quadro n.º 13, pode concluir-se que das 19 acções de formação realizadas, 14, ou seja, uma maioria bastante significativa, se inscrevem na Área-domínio C (Prática e Investigação Pedagógica e Didáctica), correspondendo apenas 3 acções à área B (Ciências da Educação) e 2 à área A (Ciências da Especialidade). De salientar, também que, comparativamente com as acções propostas, este Centro realizou exactamente aquilo que havia previsto no que respeita à categoria mencionada.

No âmbito das Modalidades de formação, as acções cuja natureza se centrava nos contextos escolares alcançaram também e, como previsto no Plano respectivo, uma significativa representação na totalidade das realizações. Foram 12 as que se concretizaram, distribuindo-se 10 pela modalidade Oficina, 1 pela modalidade Círculo de Estudos e 1 pela modalidade Projecto. O Curso, enquanto modalidade de natureza mais teórico-prática, traduziu-se em 7 acções de formação. Esta situação diferiu pouco do previsto no Plano de Formação da entidade, no que refere às modalidades formativas e às acções propostas.

Sobre os Destinatários da formação, a entidade cumpriu, quase integralmente, as propostas apresentadas, ou seja, realizou 9 acções de formação para Td Nív Ens; 6 para o EB e ES, de que apenas 4 incluíram o 1º Ciclo; 2 para o PE e EB; 1 para o EB e 1 para o ES. Não houve, neste plano, qualquer acção proposta ou realizada, destinada, exclusivamente, ao 1º Ciclo do Ensino Básico.

No âmbito das “Outras Iniciativas Formativas”, foi realizado o “I Encontro de Toponímia do Algarve”, em parceria com a Câmara Municipal, situação a que os professores de todos os níveis de ensino tiveram acesso.

Numa leitura interpretativa global e comparativa dos dados de um e outro momento da análise documental, a entidade J revelou bastante coerência e uma firme consistência no contributo à formação contínua de professores, através de um plano de formação cuja concepção e concretização se adequou muito positivamente aos professores e às escolas associadas, que representa. Esta situação pode fundamentar-se num conhecimento bastante razoável das escolas, dos docentes e das necessidades ou interesses que os mesmos vivenciam. Esse conhecimento adveio, certamente, de um levantamento de necessidades e expectativas formativas, bem alicerçado nas realidades escolares e educativas, conduzindo a acções de formação que responderam de maneira

adequada quer científica, quer pedagógica ou didáctica, ou, mesmo, institucional àquele território educativo.

O Centro de Formação I insere-se numa área geográfica do interior do Distrito, com pouca densidade populacional, pelo que associa poucos estabelecimentos de ensino e, conseqüentemente, poucos professores, abrangendo apenas os níveis de ensino Pré-escolar e o 1º, 2º e 3º Ciclos do EB. Entende-se, assim, que seja a entidade de menor expressão formativa. Realizou as 2 acções de formação propostas (Anexo n.º 41), conforme se pode confirmar pelo Quadro n.º 14, que a seguir se apresenta.

Quadro n.º 14
Acções de Formação Realizadas pelo Centro de Formação I

Área - Domínio				Modalidade				Destinatários								Total
A	B	C	D	C	O	C	P	PE	PE e 1ºC	1ºC	PE e EB	EB	EB e ES	ES	Td Niv Ens	
0	1	1	0	0	2	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	2

Como se pode verificar pelos dados aqui organizados, o Centro de Formação I distribuiu as acções realizadas pelas áreas-domínios B e C. Quanto às modalidades formativas, recorreu à Oficina, sendo o público-alvo das 2 acções todos os professores em leccionação nas escolas existentes, daí o indicador usado ter sido o PE e EB, incluindo-se nele os docentes do 1º Ciclo.

Para a dimensão “Outras Iniciativas Formativas”, o Centro I realizou os “IV Encontros Temáticos de (Y)”, dirigido aos professores de todos os níveis de ensino, pais e encarregados de educação do concelho.

Ainda, e como referência ao nível de ensino em que este estudo preferencialmente se centra, podemos afirmar que o 1º Ciclo, no conjunto das 45 acções

de formação realizadas pelas entidades A, J e I, beneficiou de 3 acções exclusivas e teve possibilidade de participar em outras 29.

As restantes 9 entidades (Anexos nºs 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 43 e 44) apresentaram uma média de realização de 10 acções de formação, valor significativamente abaixo da média de acções propostas, que tinha sido de 15 (Quadro n.º15).

Quadro n.º15
Acções de Formação Realizadas pelos restantes 9 Centros de Formação

Entidades	B	C	D	E	F	G	H	L	M
Nº de Acções Realizadas	13 (19 Turmas)	8 (10 Turmas)	11	9	3	6	15 (17 Turmas)	13	12

A análise dos dados do Quadro n.º 15 permite-nos referir que, apesar de ter havido um decréscimo de 35 nas acções realizadas, comparativamente com as das propostas elaboradas, houve o desdobramento de 10 acções de formação em mais 10 turmas, registando-se a realização de um total de 135 acções de formação, em 145 turmas.

Foram, também, realizadas por alguns Centros, Outras Iniciativas Formativas, que enumeramos:

- Centro de Formação B, Encontro – “Trajectos da Língua Portuguesa”, em colaboração com a Biblioteca Municipal, e o “VI Encontro de Geociência do Algarve”;
- Centro de Formação E, Encontros sobre “As Fontes de Informação da União Europeia - A Constituição Europeia”, realizados no âmbito de colaboração com o Centro de Informação Europeia Jacques Delors;
- Centro de Formação M, Seminário “Dificuldades de Aprendizagem de Leitura e Escrita”, 2 Sessões dirigidas a Professores de todos os níveis de ensino.

2.5 - Acções de Formação Realizadas, exclusivamente, pelo 1ºCEB

Foram 4 as acções de formação realizadas em 2005 e destinadas, exclusivamente, a este nível de ensino, tal como o Quadro n.º 16 no-lo mostra (não foi incluída 1 acção, não financiada).

Quadro n.º 16
Acções de Formação Realizadas, exclusivamente, pelo 1º CEB

Acções de Formação	Áreas de Formação	Modalidades de Formação
1. O ensino experimental das Ciências no E.B. – 1º Ciclo.	A	Oficina
2. Oficina de formação em diferenciação pedagógica no 1º Ciclo.	B	Oficina
3. Projecto de Educação Ambiental – Escola Ecológica.	B	Projecto
4. A ciência é divertida.	C	Oficina

Revestindo as modalidades de Projecto e Oficina, as quatro acções inseriram-se nas áreas A (Ciências da Especialidade), 1; B (Ciências da Educação), 2; e 1 na C (Prática e Investigação Pedagógica e Didáctica). Traduziram, 3 delas, uma abordagem actual sobre as ciências experimentais e ambientais, decorrendo daí novos conhecimentos e aprendizagens, em que se integram procedimentos científicos e de exercício da cidadania, tão necessários à vida quotidiana do indivíduo e da sociedade. Abordagens estas que, por si sós, motivam os professores a integrarem novas práticas e novos saberes no seu desempenho profissional, em particular em níveis etários mais baixos, caso do 1º Ciclo do Ensino Básico. Talvez por isso tivessem as mesmas interessado aos seus destinatários.

A quarta acção realizada, na área B e na modalidade Oficina, aborda questões ligadas à individualização do ensino, através de processos de diferenciação pedagógica.

Podemo-la entender como resposta às necessidades que estes professores sentem, quotidianamente, no desenvolvimento de aprendizagens significativas e activas, em que os saberes interdisciplinares e integrados são imperativos na monodocência. A heterogeneidade dos alunos e os diferentes níveis de saberes que trazem para a escola requerem que os docentes deste nível de ensino possuam um significativo conhecimento profissional, social e ético da função que desempenham.

2ª ETAPA – ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS DADOS DAS ENTREVISTAS

3 - Representações dos(as) Directores(as) dos Centros de Formação

A partir da sistematização de dados, consubstanciada no Quadro Geral de Comparação de Dados (Anexo n.º 69), construímos diferentes quadros, correspondentes às Categorias e Subcategorias emergentes da análise de conteúdo das entrevistas, sendo eles que nos irão servir de base à análise interpretativa das representações dos três entrevistados seleccionados para esta fase do estudo.

3.1 - Caracterização dos(as) Directores(as) dos CFAE

A categoria Caracterização dos Directores(as) de CFAE integra quatro subcategorias, a saber: habilitações académicas, tempo de serviço, situação profissional e tempo de serviço como Director(a) de Centro.

O conhecimento contextualizado dos entrevistados, permite, em nosso entender, conhecer como cada um se apropriou e desenvolveu no seu trabalho, assim como compreender melhor as motivações, as razões e até as decisões que foram tomadas com vista à concepção das ofertas formativas e das suas realizações, reflectidas nos respectivos Planos de formação.

3.1.1 - Habilitações Académicas

Como se pode verificar pelo Quadro n.º 17, as habilitações académicas destes Directores(as) dos Centros de Formação estão bastante bem identificadas. Os três são licenciados, embora em diferentes áreas de formação, sendo ainda detentores, um deles, de Mestrado e Doutoramento em Ciências da Educação e, outro, da parte curricular do Mestrado em Sociologia.

Quadro n.º 17
Habilitações Académicas

Curso	E1	E2	E3	Nº Respondentes
Licenciatura em História / Mestrado e Doutoramento em Ciências da Educação	1			1
Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas, variante de Estudos Portugueses e Franceses		1		1
Licenciatura em Filosofia / Parte curricular de Mestrado em Sociologia			1	1

O nível das habilitações académicas dos detentores do cargo de Director(a) de Centro é bastante pertinente no desempenho das funções que lhe estão cometidas. As competências estabelecidas para os mesmos estão fixadas no Artigo 26.º do RJFCP, destacando-se as alíneas “ c) Coordenar e gerir o processo de formação contínua dos professores das escolas associadas”; d) “Promover a identificação de necessidades de formação dos docentes e a elaboração do plano de formação do centro” e, ainda, e) “Assegurar a articulação com outros estabelecimentos de ensino, designadamente, os de ensino superior, tendo em vista a preparação, orientação e gestão de acções de formação contínua”. Neste sentido, a aquisição de graus académicos superiores, garantirá um aprofundado conhecimento científico e de investigação, bem como uma consciência profissional mais alicerçada, possibilitando, a quem os detém, o exercício de funções exigentes e de cargos de elevada capacitação conceptual, associados ao sentido da responsabilidade, da isenção e da representação.

Estas competências entroncam, claramente, nos objectivos criados para as entidades que dirigem, definidos no Artigo 19.º do RJFCP, nomeadamente nas alíneas a), b), c), d) e e). Destacam-se, de entre eles: o incentivo à autoformação, à prática de investigação e à inovação educacional, a identificação e a resposta às necessidades de formação, manifestadas pelos estabelecimentos de ensino associados, de todos os níveis educativos, bem como a promoção do intercâmbio e divulgação de experiências pedagógicas e, também, a adequação da oferta à procura de formação.

3.1.2 - Tempo de Serviço Docente

Na sequência do que acabámos de afirmar, os sujeitos entrevistados, como se pode constatar através do Quadro n.º 18, têm uma carreira já longa. Dois já ultrapassaram os 30 anos de serviço e o outro tem mais de 20 anos como docente.

O Estatuto do Director, Artigo 27.º, do RJFCP, no seu ponto 1, refere a obrigatoriedade de um professor profissionalizado, com pelo menos cinco anos de bom e efectivo serviço, como requisito para a eleição para este cargo.

Quadro n.º 18
Tempo de Serviço Docente

Anos de serviço	E1	E2	E3	Nº Respondentes
36 anos	1			1
21 anos		1		1
33 anos			1	1

3.1.3 - Situação Profissional

Decorrente do que atrás foi referido, a Situação Profissional dos docentes entrevistados e detentores do cargo de Director de CFAE é a de todos pertencerem ao Quadro de Nomeação Definitiva, conforme é patente no Quadro n.º 19.

Quadro nº 19
Situação Profissional

Situação	E1	E2	E3	Nº Respondentes
Quadro de Nomeação Definitiva	1	1	1	3

3.1.4 - Tempo de serviço como Director (a) de Centro

Quanto ao Tempo de Serviço como Director(a) do Centro, o mesmo é variável. Através da leitura do Quadro nº 20, podemos constatar que o entrevistado E3 tem catorze anos de serviço como Director do respectivo Centro. Atendendo ao disposto no Decreto-Lei nº 249/92, de 9 de Novembro, onde se estabelece o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores e se consubstancia a criação das Entidades Formadoras CFAE, podemos afirmar que este Director está no exercício do cargo desde o seu início. Já o respondente E1 tem metade desse tempo, 7 anos. Tratando-se de um cargo de eleição, é susceptível que tal aconteça. Da mesma forma, ocorrerão outras variáveis que condicionarão a variabilidade do exercício do cargo. O respondente E2 apenas o exerce há ano e meio. Esta situação é explicada pelo próprio da seguinte maneira: *“acompanhei desde o início, quer a constituição do Centro, quer depois todo o desenvolvimento (...) como Presidente do Conselho Executivo fazia parte, por inerência, da Comissão Pedagógica do mesmo.”*

Quadro nº 20
Tempo como Director(a) do Centro

Tempo como Director (a)	E1	E2	E3	Nº Respondentes
Sete anos	1			1
Ano e meio		1		1
Catorze anos			1	1

3.2 - Construção dos Planos de Formação

A conceptualização da oferta formativa dos CFAE, cujos Directores foram entrevistados, os procedimentos utilizados na operacionalização dessa oferta formativa, bem como as preocupações presentes nos referidos processos, constituem o objecto de análise da presente dimensão.

A construção da oferta formativa e o modo como nela se articulam e integram as propostas formativas emergentes dos projectos educativos das escolas/agrupamentos, as necessidades de formação expressas pelos professores e as prioridades nacionais definidas pelo Ministério da Educação consubstanciam os planos de formação das Entidades em estudo.

3.2.1 - Concepção

De acordo com os dados sistematizados no Quadro nº 21, podemos assegurar que, para os três respondentes, as necessidades e os interesses expressos pelas escolas foram determinantes na definição da construção dos planos de formação. Esta sua afirmação é reforçada por um deles (E2), quando afirma que foram “*também auscultados os Departamentos Curriculares e o Conselho Pedagógico*” dos dois Agrupamentos que integram o respectivo CFAE, como forma de melhor evidenciar as necessidades, problemas ou mesmos interesses de formação dos professores e dos estabelecimentos de ensino associados do Centro. É também por ele afirmado que “*as linhas orientadoras a nível nacional*”, no que se refere especificamente às prioridades nacionais de formação, determinaram conceptualmente a construção da oferta formativa. Por seu lado, os respondentes E1 e E3 privilegiam a “*Comissão Pedagógica do Centro*” como o “*espaço de interacção*” e decisão adequado à concepção do plano de formação.

A propósito, refira-se que a Comissão Pedagógica é composta pelo Director do Centro de Formação, pelos Presidentes dos Conselhos Pedagógicos das escolas/agrupamentos associados e pelo Presidente do Conselho Executivo da escola onde funciona o Centro (Artigo 24º do RJFCP- Estrutura da direcção e gestão).

Quadro nº 21
Concepção do Plano de Formação

Concepção do Plano	E1	E2	E3	Nº Respondentes
Necessidades e interesses expressos pelas escolas.	1	1	1	3
Auscultados os Depart. Curriculares e o Conselho Pedagógico.		1		1
Pela Comissão Pedagógica do Centro.	1		1	2
Linhas orientadoras a nível nacional		1		1

Das competências da Comissão Pedagógica (Artigo 25º, alíneas c), d) e e)) destacam-se, sobre a dimensão em análise, as seguintes: “Emitir recomendações sobre aspectos pedagógicos”; “estabelecer a articulação entre os projectos de formação das escolas e o director do centro” e “aprovar o plano de acção, proposto pelo respectivo director”. Sendo este um órgão colegial, será nos momentos em que o mesmo reúne que se analisam e se tomam as decisões inerentes às dimensões formativas de planeamento, de execução e avaliação dos Planos de Formação, de acordo com a alínea j) do referido Artigo 25.º, nomeadamente no que refere ao acompanhamento da execução do plano de acção do Centro, bem como do respectivo orçamento.

3.2.2 - Operacionalização

Passando ao âmbito da Operacionalização do Plano de Formação, fase em que ele é objectivamente determinado (Quadro nº 22), percebemos que este processo

apresentou algumas variantes, de acordo com os respondentes em causa, decorrendo as mesmas da natureza intrínseca dos seus campos de acção.

De acordo com os dados, “*os projectos de formação das escolas*” ou “*a resposta a necessidades/problemas das mesmas*” são questões determinantes na concretização da oferta formativa, para os respondentes E1 e E2. Podemos daqui inferir que os mesmos valorizam, preferencialmente, na construção dos seus planos de formação, a satisfação de necessidades ou problemas emergentes das escolas associadas na constituição dos respectivos Centros. Esta atitude está em conformidade com o disposto no Artigo 20º do RJFCP, que define as competências dos CFAE, ao estabelecer, na sua alínea c), “a coordenação e apoio de projectos de inovação dos estabelecimentos de educação e ensino associados”.

Quadro nº 22
Operacionalização do Plano de Formação

Operacionalização do Plano	E1	E2	E3	Nº Respondentes
Priorizando os Projectos de Formação.	1			1
Dar resposta a uma necessidade/problema da Escola.	1	1		2
Iniciativas do Centro consideradas prioritárias no quadro do sistema educativo.			1	1
Disponibilidade dos formadores externos.		1	1	2
Solicitações emanadas pelos profissionais do M. da Educação.			1	1

O respondente E3 considerou que, quer “*as iniciativas do Centro ditas prioritárias no quadro do sistema educativo*”, quer “*as solicitações emanadas do Ministério da Educação*” foram as que mais contribuíram para a construção da sua oferta formativa. Depreendemos, pelo conteúdo destas respostas, posturas algo diferenciadas no que respeita ao papel formativo das entidades que dirigem: umas centradas em respostas mais contextualizadas nos seus espaços territoriais, outra mais

focalizada em questões de prioridade, ou de política educativa de âmbito nacional. Contudo, foi referido pelos respondentes E2 e E3 que “*a disponibilidade dos formadores externos*” foi também um factor que pesou na determinação das suas ofertas de formação. Embora coincidentes nesta opinião, depreendemos que as razões que os levaram a indicar tal situação tiveram motivos distintos. Enquanto que, para o respondente E2, esta situação decorre da interioridade do Centro que dirige e, desde logo, da dificuldade em conseguir atrair formadores disponíveis para o efeito, já o respondente E3 manifestará essa preocupação pelo facto de, como atrás já foi referido, destacar as questões de política educativa como aquelas que lhe são mais prioritárias na construção da oferta do seu Centro. Assim sendo, será indispensável a existência de formadores externos que possibilitem tais abordagens e que detenham o reconhecimento por parte do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, através de registo do formador.

3.2.3 - Preocupações na Elaboração do Plano de Formação

As questões evidenciadas na subcategoria anterior ganham consistência através da análise dos dados referentes à subcategoria Preocupações na elaboração do Plano de Formação (Quadro nº 23).

O aspecto que é mais destacado, como preocupação, na elaboração das respectivas propostas formativas é comum aos três respondentes, é “*ter a certeza que é um plano à medida das escolas*”. Esta asserção vem ao encontro de outras afirmações já analisadas nas duas subcategorias anteriores. Efectivamente, é predominante a convicção de que a formação contínua deve constituir-se como resposta às reais necessidades, problemas ou interesses manifestados pelos destinatários da mesma, os professores e as escolas, acreditando-se que professores melhor formados possibilitarão

respostas educativas mais adequadas aos contextos escolares onde desenvolvem a sua profissão.

Saliente-se, também, como questão de preocupação, na elaboração do plano de formação, a manifestada pelo respondente E1, no que respeita aos “*princípios da razoabilidade e da ilegibilidade das despesas correspondentes/custos da formação*”. Esta preocupação decorre, naturalmente, de recomendações do Prodep, como entidade financiadora, e que estão inequivocamente associadas às propostas e às realizações dos planos de formação dos CFAE.

Quadro nº 23
Preocupações na Elaboração do Plano de Formação

Preocupações na elaboração do Plano	E1	E2	E3	Nº Respondentes
Ter a certeza que é um plano à medida das Escolas.	1	1	1	3
Princípios da razoabilidade e da ilegibilidade das despesas correspondentes/custos da formação.	1			1
Facilitar a actualização e diversificação de conhecimentos.			1	1
Favorecer o debate sobre problemas decorrentes da prática pedagógica			1	1
Incentivar a troca de experiências, de atitudes de partilha entre os colegas.			1	1
Credibilizar os investimentos formativos dos profissionais da educação.			1	1
Contribuir para a valorização da profissão docente e do pessoal da educação de uma forma geral.			1	1
Fomentar a abertura à inovação.			1	1
Cooperar com a comunidade envolvente no desenvolvimento de actividades formativas, numa perspectiva de formação ao longo da vida e de exercício da cidadania.			1	1
Criar condições para a emergência de culturas organizacionais mais ajustadas a exigências de actualização da escola.			1	1

As demais preocupações sistematizadas no Quadro nº 23, tais como “*facilitar a actualização e diversificação de conhecimentos*”; “*favorecer o debate sobre problemas*

decorrentes da prática pedagógica”; “incentivar a troca de experiências, de atitudes de partilha entre os colegas”; “credibilizar os investimentos formativos dos profissionais da educação”; “contribuir para a valorização da profissão docente e do pessoal da educação de uma forma geral”; “fomentar a abertura à inovação”; “cooperar com a comunidade envolvente no desenvolvimento de actividades formativas, numa perspectiva de formação ao longo da vida e de exercício da cidadania” e “criar condições para a emergência de culturas organizacionais mais ajustadas a exigências de actualização da escola” são exclusivamente manifestadas pelo respondente E3.

Ora, estabelecendo o Artigo 19.º do RJFCP (Objectivos dos CFAE), nas suas alíneas a) e d), o incentivo à autoformação, à prática de investigação e à inovação educacional e o fomento ao intercâmbio e à divulgação de experiências pedagógicas, constata-se que o respondente E3 evidenciou preocupações que estão consignadas naquele documento legal, orientador da formação contínua de professores, e que elencou outras preocupações de marcada importância nos processos formativos dos docentes. Foram, assim, acentuadas as dimensões de profissionalidade e de desenvolvimento, de partilha e cooperação e de valorização e inovação e a necessidade de repensar a escola através de uma cultura de formação que se prolongue ao longo da vida, alicerçando o saber e o conhecer como instrumentos essenciais às exigências actuais de progresso e desenvolvimento social e do mundo. Contudo, a transversalidade destas questões distancia-nos da objectividade real da construção de uma oferta formativa sobre uma realidade concreta, carente de respostas precisas e de efeito mais ou menos imediato, que urge atender e cuja acção deve fazer sentir-se num espaço e tempo que são os presentes.

3.2.4 - Divulgação do Plano de Formação

A divulgação do Plano de Formação, sistematizada no Quadro nº 24, é entendida como um fase determinante para a sua concretização, traduzindo-se no modo como ele chega ao conhecimento dos seus destinatários, privilegiando o acesso a um conjunto de informações e de indicações necessárias à concretização do mesmo Plano.

Desta forma, as respostas produzidas pelos respondentes em causa, são variadas, porém aproximadas, denotando-se, para cada um deles, processos e modos congruentes com as realidades onde interagem.

Quadro nº 24
Divulgação do Plano de Formação

Divulgação do Plano	E1	E2	E3	Respondentes
O Plano de Formação é divulgado junto dos destinatários através das escolas.	1	1	1	3
Divulgado no Conselho Pedagógico de cada uma das escolas e nos órgãos próprios.	1	1		2
Também é divulgado em todas as instituições ou entidades onde estejam colocados professores dos diversos níveis de ensino que não tenham actividade directa com alunos / com crianças.			1	1
Os primeiros a saberem do Plano são os elementos da Comissão Pedagógica.	1			1
Empenho dos presidentes do Conselho Executivo.		1		1
Primeiro, estou próximo das pessoas e falo directamente.		1		1
Divulgação é muito boca – a – boca e passa facilmente.		1		1

Os três coincidem na afirmação de que a divulgação do Plano de Formação se faz, em primeiro lugar, “*junto dos destinatários, através das escolas*” a que pertencem. Ao mesmo tempo, o entrevistado E1 refere que o primeiro conhecimento do Plano de Formação acontece no âmbito “*da Comissão Pedagógica*” do Centro. É ainda

assegurado, pelos respondentes E1 e E2, que *“a divulgação do Plano se faz no Conselho Pedagógico de cada uma das escolas e nos órgãos próprios”* das mesmas e, até, com o *“empenho dos presidentes dos Conselhos Executivos”* (respondente E2). A protagonista E3 acrescenta, por seu lado, que o Plano *“também é divulgado em todas as instituições ou entidades onde estejam colocados professores dos diversos níveis de ensino que não tenham actividade directa com alunos/com crianças.”* A leitura que daqui se pode fazer, considerando as variadas respostas obtidas, é a de que a divulgação dos Planos de Formação dos Centros destes Directores representa, efectivamente, uma preocupação real e que a mesma lhes merece uma atenção e cuidados especiais, no sentido de a tornar extensiva e de que ela atinja todo o público-alvo.

De salientar as duas respostas produzidas pelo Director E2 – *“primeiro, estou próximo das pessoas e falo directamente”* e *“divulgação é muito boca-a-boca e passa facilmente”* –, que decorrem do facto do Centro que dirige ser do interior e com um público-alvo pouco numeroso, o que lhe permite uma divulgação do Plano muito personalizada e algo informal.

3.2.5 - Definição do Calendário/horário das Acções

Um dos aspectos que tem a ver com a adesão às acções previstas nos Planos de Formação é a definição do calendário/horário das acções, que constitui a subcategoria que passamos a analisar.

O Artigo 9.º- Comunicação e divulgação, do RJFCP, refere, nos seus pontos 1 e 2, o seguinte: *“A realização de acções de formação contínua e a fixação da respectiva data são previamente comunicadas pela entidade formadora à direcção regional de educação”* e *“Na divulgação de acções de formação contínua devem ser referidas as*

condições de frequência e de avaliação dos formandos, bem como os créditos a atribuir.”

Esta informação revela-se pertinente, pois faculta um conhecimento objectivo da respectiva realização e, conseqüentemente, possibilita aos interessados uma escolha mais consciente das acções a frequentar. Na leitura interpretativa das respostas produzidas pelos sujeitos em estudo (Quadro nº 25), de novo se vislumbram modos e procedimentos algo diversos, que decorrem dos contextos em que os mesmos se aplicam.

Quadro nº 25
Definição do Calendário/horário das Acções

Indicadores	E1	E2	E3	Nº Respondentes
Em colaboração: disponibilidade das escolas e do formador.	1	1		2
A preocupação do Centro é dar início à acção de formação, marcando uma data de início		1	1	2
Entre as datas do início e do fim, tentamos ajustar, em função das características da turma e das disponibilidades, também de uns e de outros.		1		1
O cronograma das sessões é posteriormente negociado entre o formador e formandos.			1	1

Ao analisarmos os dados organizados no Quadro nº 25, constatamos que, para o respondente E1, a definição do calendário e horários das acções é feito “*em colaboração*”, atendendo à “*disponibilidade das escolas e do formador*” onde a formação irá decorrer. Tanto quanto se depreende, é definido para o conjunto das horas de formação, número de sessões e data em que as acções poderão decorrer.

Os entrevistados E2 e E3 manifestam uma preocupação comum quanto ao começo efectivo das acções de formação, ao marcarem, primeiramente, “*uma data para o respectivo início*”. Contudo, diferem um pouco no processo subsequente. Assim, o respondente E2 afirma que, “*entre as datas do início e do fim, tentamos ajustar, em*

função das características da turma e das disponibilidades, também de uns e de outros". Este ajustamento decorre, naturalmente, e mais uma vez, das características dos destinatários. Tratando-se de um público circunscrito a dois Agrupamentos, e, portanto, não muito numeroso, será mais simples flexibilizar, em função quer das disponibilidades dos participantes e do formador, quer da metodologia de desenvolvimento da acção. Por seu lado, para o respondente E3, e após definição da data de início das acções, *"o cronograma das sessões é posteriormente negociado entre o formador e formandos"*, não havendo, por parte do Centro, qualquer intervenção neste processo, sendo apenas informado do cronograma acordado.

As práticas que relevam das questões organizativas e de gestão dos planos de formação destas três entidades evidenciam modos operativos bem definidos e visivelmente centrados na pessoa do Director do CFAE. Apesar da Comissão Pedagógica do Centro definir e deliberar sobre as diversas fases do processo formativo, invariavelmente é a pessoa do Director que reflecte e decide sobre a acção e para a acção. Daí se poder afirmar que é reconhecida uma transversalidade cultural e uma lógica organizacional, identificativa de cada uma das entidades e de cada Director, patenteada ao longo da sua acção, reflectindo modos e respostas próprias, intrínsecas à natureza de cada estrutura.

3.3 - Caracterização da Oferta Formativa

Com a Caracterização da Oferta Formativa dos três CFAE pretendemos conhecer, pormenorizadamente, as acções de formação integradas nos seus planos de formação do ano de 2005, através da análise das seguintes subcategorias emergentes: Acções de formação dirigidas a Pessoal Docente; Acções que responderam às prioridades nacionais de formação; Acções que responderam às necessidades das

escolas e dos professores; Acções que responderam a outras situações; Áreas-domínios privilegiados; Modalidades formativas privilegiadas e Destinatários da formação.

A definição destas subcategorias vai, aliás, ao encontro dos objectivos definidos para esta investigação, que visam analisar em profundidade e caracterizar, quer a natureza da oferta formativa dos CFAE, quer a pertinência e eficácia das suas realizações.

3.3.1 - Acções de Formação dirigidas a Pessoal Docente

Quadro nº 26
Acções de Formação dirigidas a Pessoal Docente

Acções para professores	E1	E2	E3	Nº Respondentes
19 Acções de formação.	1			1
Foram propostas duas.		1		1
Foram propostas 35 acções.			1	1

Procedendo à leitura interpretativa do Quadro nº 26, podemos constatar que o número de acções de formação dirigidas ao Pessoal Docente é bastante diferenciado, na medida em que são “19” as indicadas pelo respondente E1, “2” as propostas pelo respondente E2 e “35” as indicadas pelo protagonista E3. Esta diferença justifica-se pela definição de critérios que estabelecemos para a escolha dos Directores a entrevistar, referidos no capítulo da Metodologia, e que passamos a destacar: “o CFAE com maior dimensão, em termos do número de estabelecimentos de ensino e docentes, destinatários da formação”; “o CFAE com menor dimensão e, conseqüentemente, com menor número de docentes potenciais formandos” e “um CFAE de dimensão intermédia, integrado numa área geográfica, significativamente populosa, e onde exista um número bastante razoável de estabelecimentos e de docentes dos vários níveis de ensino”.

3.3.2 - Acções que responderam às Prioridades Nacionais de Formação

Nesta subcategoria, Acções que responderam às prioridades nacionais de formação (Quadro nº 27), é sistematizada a informação sobre as acções integradas nos Planos dos Centros dirigidos pelos entrevistados que responderam às prioridades nacionais de formação, definidas pelo Ministério da Educação. O Artigo 40.º do RJFCP (Orientação da formação contínua de professores) estabelece a intervenção do Ministério da Educação neste processo, através do estabelecimento das prioridades de formação (alínea a) desse Artigo).

Quadro nº 27
Acções que responderam às Prioridades Nacionais de Formação

Número de Acções	E1	E2	E3	Nº Respondentes
11 Acções de Formação	1			1
1 Acção de Formação		1		1

Conforme se pode verificar pelo Quadro nº 27, os entrevistados afirmaram terem os seus Centros proposto, respectivamente, “11 acções” e “1 acção” em função das prioridades nacionais. De novo, aqui se acentuam as diferenças quanto ao número de acções, sendo esta situação decorrente das características, já descritas, das respectivas entidades em causa. Contudo, será importante fazer algum juízo de valor quanto às mesmas. No que refere ao Centro do respondente E1, poderemos considerar que, para um universo de 19 propostas de acções de formação, 11 cumprem o critério agora em análise, o que nos parece um bom nível de resposta ao mesmo. No caso da entidade do respondente E2, a existência de uma acção que cumpriu este requisito, num universo de duas acções possíveis, considera-se igualmente um bom nível de execução.

Poderemos, então, concluir que as duas entidades que responderam a este requisito, fizeram-no a 50%, sendo, por isso, considerada positiva a respectiva resposta. Não foi produzida qualquer resposta pelo respondente E3.

3.3.3 - Acções que responderam às Necessidades das Escolas e dos Professores

Quadro nº 28
Acções que responderam às Necessidades das Escolas e dos Professores

Número de Acções	E1	E2	E3	Nº Respondentes
9 Acções de Formação	1			1
1 Acção de Formação		1		1

Dos objectivos dos Centros de Formação das Associações de Escolas, Artigo 19.º do RJFCP, destacam-se as alíneas b) “Promover a identificação das necessidades de formação” e c) “Dar resposta a necessidades de formação identificadas e manifestadas pelos estabelecimentos de educação e ensino associados e pelos respectivos educadores e professores.” Igualmente, no âmbito das competências dos CFAE (Artigo 20.º do RJFCP), está consignado, nas alínea a) e b), a identificação das necessidades de formação dos docentes das escolas associadas, estabelecendo as respectivas prioridades, e a promoção de acções de formação contínua que respondam às prioridades definidas.

É, pois, neste quadro, que deveremos situar a análise das Acções que responderam às necessidades das escolas e dos professores (Quadro nº 28).

O respondente E1 referiu a existência de “9 acções de formação” que partiram das necessidades ou interesses dos professores ou escolas da sua área de abrangência. O entrevistado E2 apontou a existência de apenas “1 acção” com tal referente. De novo, a leitura que disto se pode fazer é a de que, à semelhança da análise produzida para o item anterior, se considera uma execução bastante positiva, tendo por base os contextos específicos das entidades e o universo total de propostas de formação apresentadas. O entrevistado E3 não respondeu a esta questão.

3.3.4 - Acções que responderam a Outras Situações

A subcategoria Acções que responderam a outras situações (Quadro nº 29) é entendida como o conjunto das iniciativas formativas previstas, nomeadamente encontros, seminários, palestras, visitas, exposições ou participações várias que poderão ocorrer para além das acções de formação previstas nos Planos. Podem ter lugar a partir do desenvolvimento das acções ou, até, constituir iniciativas únicas para sensibilização, reflexão ou abordagem de novas problemáticas. As diferentes formas que as mesmas poderão revestir, o seu interesse, pertinência e oportunidade são, naturalmente, analisados e decididos na Comissão Pedagógica do Centro, a partir de propostas quer do Director(a) do Centro, de escolas ou de conjuntos de professores ou, ainda, de outros proponentes. Pretende-se, através destas iniciativas de carácter (in)formativo, manifestar uma atitude de abertura, flexibilização e inovação do Centro face aos desafios que se colocam permanentemente à escola e aos seus actores sociais.

Quadro nº 29
Acções que responderam a Outras Situações

Acções	E1	E2	E3	Nº Respondentes
2 Acções de Formação	1			1
1 Encontro		1		1

Assim, e conforme se pode verificar pela análise do Quadro nº 29, são três as situações desta natureza, indicadas pelos entrevistados E1 e E2. O entrevistado E3 também não respondeu a esta questão.

O respondente E1 mencionou a existência de “2 acções de formação” no âmbito da Revisão Curricular do Ensino Secundário, nomeadamente acerca dos programas de Matemática e de Educação Física. A referência a estas duas acções não cabe, exactamente, na natureza desta subcategoria. Elas decorreram da reformulação feita à

oferta formativa inicial, após terem sido recomendadas pelo Departamento de Ensino Secundário, constando ambas nas acções de formação realizadas.

Quanto ao E2, indicou a realização dos “*Encontros de (Y)*”, que têm como objectivo a integração dos novos professores, dando a conhecer todo o trabalho que é desenvolvido pelas escolas do Concelho.

Justifica-se, neste ponto, chamar a atenção para que, na análise produzida quanto às três últimas subcategorias (Acções que responderam às prioridades nacionais de formação; Acções que responderam às necessidades das escolas e dos professores e Acções que responderam a outras situações), foi feita referência apenas a dois entrevistados, nomeadamente, E1 e E2, porque estes emitiram respostas objectivas às perguntas efectuadas. O protagonista E3 respondeu às mesmas questões, mas de forma genérica, dizendo que “...as trintas e cinco propostas de acções apresentadas no Plano de Formação, cruzam, claramente, quer com as prioridades nacionais de formação, quer com as necessidades das escolas e dos professores, quer, ainda, com outras situações...”, daí termos decidido que, em termos analíticos, esta referência seria feita de modo global, em conformidade com as respostas dadas por este respondente.

3.3.5 - Áreas-domínios Privilegiados

Na análise das Áreas-domínios privilegiados, tomaremos como referência o Artigo 6.º (Áreas de formação) da Secção I, do Capítulo II, do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores.

Quadro nº 30
Áreas-domínios Privilegiados

Indicadores	E1	E2	E3	Nº Respondentes
Os que as escolas/pessoal solicitou.	1			1
Área - domínio A			1	
Área - domínio B		1	1	2
Área - domínio C		1	1	2

A análise dos dados do Quadro nº 30 permite-nos identificar as áreas-domínios privilegiados nas acções de formação propostas pelos entrevistados nos Planos de Formação dos seus Centros. Para E1, as áreas-domínios privilegiados “*foram os solicitados, tanto pelas escolas, como pelos professores*”. Esta resposta, embora pouco explícita, revela-nos a escolha dos intervenientes no processo. Já as respostas produzidas pelos respondentes E2 e E3 apresentam alguma sincronia. Ou seja, quer um, quer outro privilegiaram “*as áreas-domínios B*” (Ciências da Educação) e “*C*” (Prática e investigação pedagógica e didáctica nos diferentes domínios da docência), nas acções propostas. O respondente E3, por último, terá dado preferência à “*área-domínio A*” (Ciências da especialidade).

3.3.6 - Modalidades formativas Privilegiadas

Segue-se a subcategoria Modalidades formativas privilegiadas (Quadro nº 31), sendo notória a “*prevalência das desenvolvidas em contexto escolar*”, de acordo com as afirmações produzidas, unanimemente, pelos três respondentes. Assim, são destacadas, pelos mesmos, as modalidades de “*Oficina e Círculo de Estudos*”. “*O Curso de formação*” é também referido pelo respondente E3, como sendo uma modalidade, de igual modo, privilegiada.

Quadro nº 31
Modalidades Formativas Privilegiadas

Indicadores	E1	E2	E3	Nº Respondentes
Prevalece a formação em contexto.	1	1		2
Oficina, Círculo de Estudos.	1	1	1	3
Os cursos de formação.			1	1

Esta leitura analítica, confirma o sentido das análises produzidas a propósito da subcategoria anterior, ou seja, as acções de formação que se inscreveram na área-

domínio C (Prática e investigação pedagógica e didáctica nos diferentes domínios da docência ou nas didácticas específicas) desenvolveram-se, preferencialmente, nas modalidades de contexto (Oficinas, Projectos ou Círculos de Estudos), por estarem mais ligadas ao saber-fazer e à produção de materiais. Já na área-domínio B (Ciências da Educação), predominam as acções de formação cuja natureza se centra nos conteúdos e em que a modalidade Curso é mais vezes utilizada. Apesar de apenas serem mencionadas, pelos respondentes, três modalidades de formação, o Artigo 7.º do RJFCP (Modalidades de acções de formação contínua), no seu ponto 1, define todas as modalidades que as acções de formação contínua podem revestir, a saber:

- a) Cursos de formação;
- b) Módulos de formação;
- c) Frequência de disciplinas singulares em instituições de ensino superior;
- d) Seminários;
- e) Oficina de formação;
- f) Projectos;
- g) Círculos de Estudos.

Refere ainda o RJFCP, no ponto 2 do Artigo 7.º, que “Os projectos de intervenção na escola carecem de prévia aprovação do respectivo órgão de gestão e administração, ouvido o órgão de coordenação pedagógica.” Isto significa que o desenvolvimento da modalidade de projecto implica, pela sua natureza, a realização em contexto de sala de aula e pode prever a participação dos alunos. Desde logo, o envolvimento destes em actividades decorrentes da acção requer o conhecimento e aprovação pelos órgãos respectivos da escola onde o professor/formando desenvolve esta metodologia.

3.3.7 - Destinatários da Formação

A concluir a análise da Caracterização da oferta formativa dos Centros, cujos Directores entrevistámos, passemos à interpretação dos dados relativos à subcategoria Destinatários da formação (Quadro nº 32).

Quadro nº 32
Destinatários da formação

Indicadores	E1	E2	E3	Nº Respondentes
Os Educadores e os Professores do 1.º Ciclo	1	1	1	3
Desde o Pré-Escolar ao 3º Ciclo.		1		1
Desde o ensino Pré-Escolar até ao 12º ano.	1		1	2

Analisando os dados sistematizados no Quadro nº 32, constata-se que os entrevistados E1, E2 e E3 destacaram, em primeiro lugar, “*os educadores e os professores do 1º Ciclo*” como os destinatários mais imediatos da formação, designadamente E1 e E3, quando afirmam que os destinatários da formação englobam “*desde o Pré-Escolar ao Ensino Secundário*”, ou “*até ao 12ºano*”. Estas afirmações revelam a existência, nas áreas de abrangência dos CFAE, de escolas de todos os níveis de ensino. Todavia esta não é a situação de E2, uma vez que as escolas associadas neste Centro não englobam o Ensino Secundário. Daí, ser respondido pelo mesmo que os destinatários da formação vão do “*Pré-Escolar ao 3º Ciclo*”. Aliás, trata-se de um CFAE situado numa zona interior, em que a população escolar é pouco numerosa e, conseqüentemente, onde existe um número limitado de educadores e professores (“*O total de professores que o CFAE compreende, são cerca de 50*”).

3.4 - Nível de Concretização da Oferta Formativa

A categoria Nível de concretização da Oferta Formativa respeita à realização das acções de formação, tendo por referência as previstas, e a que nos já referimos no

segundo momento da análise documental que realizámos aos documentos de execução final dos planos de formação de 2005, bem como aos relatórios de avaliação interna dos CFAE.

3.4.1 - Acções Realizadas

Quadro nº 33
Acções Realizadas

Indicadores	E1	E2	E3	Nº Respondentes
Todas as previstas, não houve quebra de execução física	1	1		2
Acções financiadas foram 24.			1	1

Como é visível através do Quadro nº 33, os respondentes E1 e E2 referiram que foram realizadas “*todas as acções previstas*”. Quanto ao respondente E3, apenas se realizaram “*24 acções*” das 35 previstas no Plano de Formação da entidade que dirige. As razões que justificam a quebra na respectiva execução são fundamentadas, pelo mesmo, na subcategoria Leitura crítica dos dados, que adiante analisaremos.

3.4.2 - Áreas-domínios Privilegiados

A análise da presente subcategoria permite avaliar a forma como as acções realizadas pelas entidades em estudo se inscreveram em função das áreas-domínios previstos. Analisados os dados que compõem o Quadro nº 34, podemos verificar que, para os três respondentes, foram privilegiadas “*as áreas-domínios B e C*”. Assim, para os Directores E1 e E3, a formação “*na área das TIC*” foi a que obteve maior destaque. Esta mesma formação inscreve-se na área-domínio C (Prática e Investigação Pedagógica e Didáctica nos diferentes domínios da docência), tal como a “*formação na área das Bibliotecas Escolares*”, indicada pelos protagonistas E1 e E2. O respondente E1 referiu que as acções realizadas pela entidade que dirige se inscreveram nas áreas correspondentes às “*prioridades nacionais de formação definidas pelo Ministério da*

Educação”. Como se pode constatar, as respostas obtidas sobre as áreas-domínios das acções de formação realizadas estão em consonância com as propostas referidas por todos os respondentes, o que pode significar que os destinatários da formação, responderam positivamente à oferta formativa das entidades em referência.

Quadro nº 34
Áreas-domínios Privilegiados

Indicadores	E1	E2	E3	Nº Respondentes
Foram as prioridades definidas a nível nacional pelo M.E.	1			1
Maior enfoque nas TIC.	1		1	2
Formação na área das Bibliotecas escolares.	1	1		2
Áreas B e C.	1	1	1	3

3.4.3 - Modalidades Formativas Privilegiadas

Do mesmo modo se podem interpretar as respostas produzidas quanto às Modalidades formativas privilegiadas (Quadro nº 35).

Quadro nº 35
Modalidades Formativas Privilegiadas

Indicadores	E1	E2	E3	Nº Respondentes
As modalidades em contexto.	1	1	1	3
Realce para as Oficinas de Formação.	1	1	1	3

Neste campo, existe total e completa concordância entre os três respondentes. Efectivamente, as modalidades formativas privilegiadas nas acções de formação realizadas pelas três entidades em causa evidenciam que “*as modalidades de contexto*” foram as mais procuradas e que, entre elas, se destacaram “*as Oficinas de Formação*”. Esta constatação parece-nos reveladora da importância formativa atribuída à referida

modalidade, a qual privilegia, sobretudo, o saber-fazer prático ou processual, orientando-se pelos seguintes objectivos:

“- Delinear ou consolidar de acção ou produzir materiais de intervenção, concretos e identificados, definidos pelo conjunto de participantes como a resposta mais adequada ao aperfeiçoamento das suas intervenções educativas;

- Assegurar a funcionalidade (utilidade) dos produtos obtidos na oficina, para a transformação das práticas;

- Reflectir sobre as práticas desenvolvidas;

- Construir novos meios processuais ou técnicos”.

3.4.4 - Outras Iniciativas Formativas

Detenhamo-nos agora no Quadro nº 36, relativo a Outras Iniciativas formativas.

Quadro nº 36
Outras Iniciativas Formativas

Indicadores	E1	E2	E3	Nº Respondentes
“I Encontro de Toponímia do Algarve”	1			1
Os Encontros de (Y).		1		1
Outras acções/actividades formativas que foram realizadas sem financiamento do PRODEP			1	1

Como se pode verificar, o respondente E1 afirma a realização do “*I Encontro de Toponímia do Algarve*”. O entrevistado E2 refere a realização dos “*Encontros de (Y)*”, tal como tinha previsto anteriormente, e o Director E3 diz que foram levadas a efeito “*Outras acções/actividades formativas que foram realizadas sem financiamento do PRODEP*”.

A existência destas outras iniciativas formativas reforça um certo sentido de actualização, face aos interesses ou necessidades dos destinatários da formação,

permitindo uma maior aproximação aos mesmos, ao atender, com oportunidade, a abordagens que se tornem prementes num determinado momento.

3.4.5 - Leitura Crítica dos Dados

Esta subcategoria conduz-nos a uma análise comparativa entre os planos de formação propostos e as acções efectivamente realizadas pelos três Centros, no ano de 2005, na visão dos seus Directores. Desta forma, e tendo por base as respostas produzidas e sistematizadas no Quadro nº 37, verificamos que tanto E1, como E2 foram unânimes em afirmar que *“O Plano apresentado nas escolas, isto é o publicitado, proposto, foi o mesmo.”* Entenda-se daqui que as acções propostas foram totalmente realizadas pelas duas entidades.

Foi feita, contudo, por parte dos entrevistados E1 e E3, uma salvaguarda quanto à realização corresponder ao total das propostas, quando mencionaram, respectivamente, que *“Nem sempre o que propomos para financiamento é financiado, ou co-financiado, considerando o FSE e o Orçamento do Estado”* e *“O plano não foi realizado na sua totalidade porque foi objecto de uma negociação com a estrutura regional do PRODEP.”* Neste caso, o respondente justifica, de modo específico, a quebra de execução verificada na sua entidade, em que tinham sido propostas 35 acções e se realizaram apenas 24.

Quadro nº 37
Leitura Crítica dos Dados

Indicadores	E1	E2	E3	Nº Respondentes
O Plano apresentado nas escolas, isto é o publicitado, proposto, foi o mesmo.	1	1		2
Nem sempre o que propomos para financiamento é financiado, ou co-financiado, considerando o FSE e o orçamento do Estado.	1		1	2
O plano não foi realizado na sua totalidade porque foi objecto de uma negociação com a estrutura regional do PRODEP.			1	1

Foram somente estas as apreciações feitas pelos respondentes acerca da pretendida leitura crítica dos planos de formação dos seus Centros. Efectivamente, apenas se ativeram às acções propostas e às acções realizadas, não tendo sido produzida qualquer outra reflexão sobre os dois momentos dos respectivos planos. Parece-nos que se justificaria terem reflectido acerca de outros parâmetros, que, certamente, melhor teriam traduzido o processo formativo das três entidades, ao longo do ano em referência.

3.5 - Caracterização da Oferta Formativa destinada ao 1º CEB

Considerando que a especialidade do nosso Curso de Mestrado, de que este trabalho constitui a dissertação, é em 1º Ciclo do Ensino Básico, assume particular relevância a presente categoria, Caracterização da Oferta Formativa destinada ao 1º Ciclo do EB, a qual nos permitirá conhecer melhor a oferta de formação das entidades em estudo, concretamente as acções de formação destinadas, exclusivamente, a este nível de ensino.

Esta categoria é composta pelas seguintes subcategorias: Acções de formação propostas, Acções que responderam às prioridades nacionais de formação, Acções que responderam às necessidades das escolas e dos professores e Acções que responderam a outras situações; Áreas-domínios privilegiados e Modalidades formativas privilegiadas, que passaremos a analisar interpretativamente, uma a uma.

3.5.1 - Acções de Formação Propostas

No que às Acções de formação propostas se refere (Quadro nº 38), foi declarado pelos respondentes E1 e E2 que tal não aconteceu em termos exclusivos para o 1º Ciclo

do Ensino Básico. Do Plano de formação, cuja entidade é dirigida pelo respondente E3, constaram “*duas propostas de acções*” para este nível de ensino.

Quadro nº 38
Acções de Formação Propostas

Indicadores	E1	E2	E3	Nº Respondentes
Não, só para esse nível de ensino, não tivemos nenhuma.	1	1		2
Duas acções propostas.			1	1

A leitura mais imediata desta situação centra-se no facto de, por vezes, o número de docentes deste nível de ensino não ser o suficiente para a realização de acções exclusivas para o mesmo. Este pode ser, especificamente, o caso do Centro do entrevistado E2 que à pergunta sobre o número de professores do 1º Ciclo, respondeu da seguinte forma:

“são cerca de 7 ou 8... Neste caso, temos um Presidente do Conselho Executivo da escola sede que é do 1º Ciclo, portanto mais dois professores titulares de turma, mais um na escola sede que está com a Educação e Formação de Adultos e na escola de X são 4 professores de 1º Ciclo, portanto entre, à volta, de 7 ou 8, depende!”

Por outro lado, se esta razão não é explicativa para a situação da entidade do respondente E1, poderemos, porventura, encontrá-la na oferta formativa para o 1º Ciclo do Ensino Básico de instituições de ensino superior, nomeadamente, a Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve, que, no ano de 2005, ofereceu formação no âmbito da Matemática e das Ciências Experimentais. Esta formação, desenvolvida em contexto escolar e de realização ao longo do ano lectivo, abrangeu, necessariamente, muitos professores deste nível de ensino, indisponibilizando-os para qualquer outro tipo de formação.

A situação do CFAE cujo respondente é E3 evidencia-se, por ser a entidade com maior dimensão, logo com mais escolas e mais professores, designadamente do 1º Ciclo, o que torna mais apropriadas, mas eventualmente insuficientes, as duas propostas existentes.

3.5.2 - Acções que responderam às Prioridades Nacionais de Formação

Reportando-nos à subcategoria relativa às Acções que responderam às prioridades nacionais de formação (Quadro nº 39), os entrevistados E1 e E2 afirmaram a inexistência de qualquer acção que respondesse ao critério em análise, quanto ao 1º Ciclo do Ensino Básico, exactamente porque ambos não propuseram qualquer acção para este nível de ensino. O respondente E3 não se pronunciou sobre este aspecto.

Quadro nº 39
Acções que responderam às Prioridades Nacionais de Formação

Indicadores	E1	E2	E3	Nº Respondentes
Nenhuma.	1	1		2

3.5.3 - Acções que responderam às Necessidades das Escolas e dos Professores/ e Outras Situações

A mesma situação ocorreu para as subcategorias Acções que responderam às necessidades das escolas e dos professores e Acções que responderam a outras situações, pelo que desnecessário se torna qualquer referência mais detalhada, embora não se possa deixar de chamar, também aqui, a atenção para esta circunstância, dada a aparente contradição com os dados analisados anteriormente.

3.5.4 - Áreas-domínios Privilegiados

Quanto à subcategoria Áreas-domínios privilegiados (Quadro nº 40), constata-se que, obviamente, os entrevistados E1 e E2 nada tinham a dizer, pela ausência de propostas, e que o respondente E3 afirmou que das duas propostas de acções feitas, uma coube “à área-domínio A” (Ciências da Especialidade) “e a outra à área-domínio B” (Ciências da Educação).

Quadro nº 40
Áreas-domínios Privilegiados

Indicadores	E1	E2	E3	Nº Respondentes
Nenhuma.	1	1		2
Uma na área A e outra na área B.			1	1

3.5.5 - Modalidades Formativas Privilegiadas

Segue-se a subcategoria Modalidades formativas privilegiadas e, como se pode verificar pelo Quadro nº 41, nenhum dos entrevistados se pronunciou a propósito, designadamente os dois primeiros (E1 e E2), pela razão já atrás aduzida.

Quadro nº 41
Modalidades Formativas Privilegiadas

Indicadores	E1	E2	E3	Nº Respondentes
Nenhuma.	1	1		2

Numa apreciação global à Categoria Caracterização da Oferta Formativa destinada ao 1º Ciclo do EB, poderemos dizer que não é substantivamente significativa. De facto, apenas um Centro formalizou propostas de acções destinadas exclusivamente ao 1º Ciclo do Ensino Básico e sobre essas mesmas propostas não foi produzida informação suficiente, uma vez que o respondente E3 não satisfaz a algumas das questões formuladas. Esta situação parece, em nosso entender, não dignificar devidamente este nível de ensino e os professores que exercem a sua profissão nas áreas

de abrangência dos respectivos CFAE. Muito embora esta situação seja pouco positiva, cremos, contudo, que as explicações para ela se relacionam de perto com as justificações produzidas para a subcategoria anteriormente analisada (Acções de formação propostas).

Faz, no entanto, sentido relembrar que, como referimos, aquando da apresentação interpretativa dos dados da análise documental acerca das acções programadas, o número de propostas de acções de formação a que o 1º Ciclo do Ensino Básico pôde ter acesso foi de 139 acções, sendo que 109 foram propostas únicas, não repetidas. Ou seja, as entidades formadoras incluíram a formação destinada ao 1º Ciclo no conjunto da formação para outros ciclos, Pré-escolar e 1º Ciclo e Ensino Básico ou mesmo em acções destinadas a todos os níveis educativos do Pré-Escolar ao Ensino Secundário.

3.6 - Nível de Concretização da Oferta Formativa do 1º CEB

A presente categoria permitir-nos-á conhecer as acções de formação efectivamente realizadas, destinadas apenas ao 1º Ciclo, partindo, naturalmente, do conhecimento produzido na análise da categoria anterior (Caracterização da Oferta Formativa destinada ao 1º Ciclo do EB) e centrada nas subcategorias que a mesma integra. Desta forma, pretendemos considerar, em termos comparativos, os dois momentos, isto é, as acções propostas e as acções realizadas, para se poder avaliar o seu nível de consecução.

A categoria, agora em análise (Nível de concretização da Oferta Formativa do 1º CEB), é composta pelas subcategorias seguintes: Acções realizadas, Áreas-domínios privilegiados, Modalidades formativas privilegiadas e Outras iniciativas formativas e Comparação proposta – realização.

3.6.1 - Acções Realizadas

De acordo com os dados analisados na categoria anterior, nos Centros dos entrevistados E1 e E2 não existem Acções realizadas exclusivamente para o 1º Ciclo (Quadro nº 42), já que não haviam sido feitas propostas. O respondente E3 promoveu a “realização das duas acções” previstas, inicialmente.

Quadro nº 42
Acções Realizadas

Indicadores	E1	E2	E3	Nº Respondentes
Nenhuma.	1	1		2
Duas acções realizadas.			1	1

3.6.2 - Áreas-domínios Privilegiados

O mesmo tipo de análise se faz para a subcategoria Áreas-domínios privilegiados (Quadro nº 43). Não foram registadas acções no que aos dois primeiros respondentes se refere e o entrevistado E3 disse que as duas acções realizadas foram inscritas nas áreas-domínios seguintes: “área-domínio A”, no que à acção “*Ensino Experimental das Ciências no 1º Ciclo*” respeita e “área-domínio B”, quanto à acção “*Oficina de Formação e Diferenciação Pedagógica no 1º Ciclo*”.

Quadro nº 43
Áreas-domínios Privilegiados

Indicadores	E1	E2	E3	Nº Respondentes
Nenhuma.	1	1		2
. Ensino Experimental das Ciências no Ensino Básico de 1º Ciclo – área A			1	1
. Oficina de Formação e Diferenciação Pedagógica no 1º Ciclo – área B.				

3.6.3 - Modalidades Formativas Privilegiadas

Ambas as acções, referidas no ponto anterior, se inscreveram na modalidade “Oficina”, de acordo com as afirmações de E3 (Quadro nº 44), constituindo a subcategoria Modalidades formativas privilegiadas.

Quadro nº 44
Modalidades Formativas Privilegiadas

Indicadores	E1	E2	E3	Nº Respondentes
Nenhuma.	1	1		2
Oficina.			1	1

3.6.4 - Outras Iniciativas Formativas

Quanto à subcategoria Outras iniciativas formativas, não foram realizadas quaisquer acções, como se pode verificar através do Quadro nº 45.

Quadro nº 45
Outras Iniciativas Formativas

Traços Caracterizadores	E1	E2	E3	Respostas	Respondentes
Nenhuma.	1	1	1	3	3

3.6.5 - Comparação entre Proposta e Realização

Em síntese, a categoria Nível de concretização da Oferta Formativa do 1º CEB revelou-se-nos, tal como esperávamos, pouco consistente, quer na forma, quer no conteúdo, o que se torna ainda mais evidente na última subcategoria Comparação proposta – realização, configurada no Quadro nº 46.

Quadro nº 46
Comparação Proposta-Realização

Indicadores	E1	E2	E3	Nº Respondentes
Não respondeu.	1	1		2
Foi realizado o que foi proposto.			1	1

Analisando os dados, constata-se que os entrevistados E1 e E2 nada disseram, dada a inexistência de acções propostas e realizadas só para o 1º Ciclo, nos respectivos CFAE, e que o respondente E3 afirmou, simplesmente, que “*foi realizado o que foi proposto*”.

3.7 - Características da Formação dos Professores do 1º CEB

A categoria que passamos a analisar seguidamente, Características da formação dos professores do 1º CEB, justifica-se pela necessidade de compreender e aprofundar a natureza da formação destinada ao 1º Ciclo do Ensino Básico, em virtude de serem reconhecidas características específicas deste nível de ensino. Na lógica interpretativa que vimos seguindo, tentamos fundamentar as considerações produzidas nas duas categorias anteriores, que se nos revelaram pouco determinantes, no conjunto global da oferta formativa e da sua realização, observadas nas três entidades em referência e protagonizadas pelos entrevistados E1, E2 e E3.

No 1º Ciclo do Ensino Básico, tendo em conta a especificidade do contexto curricular e organizacional em que os professores desenvolvem a sua prática lectiva, caracterizada pela monodocência, por vezes coadjuvada, e pela dimensão globalizante que caracteriza o seu processo de ensino-aprendizagem, torna-se fundamental que a formação destes docentes se oriente no sentido de os capacitar para fazerem uma gestão mais integrada, flexível e participada do currículo, como forma de ultrapassar a fragmentação, hierarquização e homogeneização das práticas predominantes e, também, o isolamento e individualismo pedagógico que têm caracterizado, de forma acentuada, a cultura profissional deste nível de ensino.

Para que tal aconteça, a formação destes profissionais deve proporcionar experiências de aprendizagem partilhada, em que os mesmos possam construir

competências que sustentem um desempenho profissional adequado ao desenvolvimento educacional das escolas.

Passemos, então, à análise interpretativa desta categoria a que dão corpo as seguintes subcategorias: Temáticas, Modalidades, Assiduidade, Iniciativa, Participação e Impacto.

3.7.1 - Temáticas

No que às Temáticas das acções destinadas ao 1º Ciclo diz respeito (Quadro nº 47), as respostas produzidas pelos entrevistados foram individualizadas.

Para E1 *“as temáticas mais dominantes são o aprofundamento sobre áreas como o ensino Experimental das Ciências e Educação Física.”* Esta resposta parece entroncar na produzida por E2, segundo o qual *“pretendem colmatar alguma lacuna da formação inicial.”* Ou seja, ambos reconhecem que os professores do 1º Ciclo têm preferência pela formação cujos temas apelem a abordagens mais actuais e inovadoras, seja por uma necessidade de actualização, seja por inexistência ou insuficiência da mesma na formação inicial. Poderão estar neste âmbito, quer as ciências experimentais que, recorrendo a práticas laboratoriais, possibilitem a aquisição do conhecimento de forma empírica, salientando comportamentos de observação, de registo da informação e de conclusão sobre os fenómenos observados, quer a Educação Físico-Motora, pela importância do movimento tanto a nível do treino como da aquisição de competências várias, tão importantes para o processo de desenvolvimento global dos alunos em idade escolar.

O respondente E3 não estabelece, na sua resposta, qualquer diferença entre este nível de ensino e os restantes, no que respeita às temáticas privilegiadas na formação contínua de professores.

Quadro nº 47
Temáticas

Indicadores	E1	E2	E3	Nº Respondentes
As temáticas mais dominantes são o aprofundamento sobre áreas como o ensino Experimental das Ciências e Educação física.	1			1
Pretendem colmatar alguma lacuna da formação inicial.	1			1
Este nível de ensino, tal como nos outros, recebem bem as temáticas propostas.		1		1

3.7.2 - Modalidades

Relativamente às Modalidades de acções a que recorreram para o nível de ensino em causa (Quadro nº 48), a referência mais significativa foi feita por E1 e E2, que afirmaram que “*o enfoque está na Oficina de Formação.*” Esta afirmação parece-nos bastante em conformidade com as práticas profissionais dos professores do 1º Ciclo, pelas razões já apontadas anteriormente e, também, pelo facto de responder, de forma coerente, às temáticas referidas por estes dois entrevistados na subcategoria anterior. O respondente E1 refere ainda não haver distinção entre “*as modalidades preferidas para este nível e os outros níveis*”. O protagonista E3 não se pronunciou sobre este aspecto.

Quadro nº 48
Modalidades

Indicadores	E1	E2	E3	Nº Respondentes
As modalidades são como as dos outros níveis de ensino.	1			1
O enfoque está na Oficina de Formação.	1	1		2

3.7.3 - Assiduidade

Quanto à Assiduidade dos professores do 1º Ciclo nas acções que lhe são destinadas, apenas se pronunciaram dois entrevistados (Quadro nº 49). As respostas obtidas (E1 e E2) são concordantes, na referência de que “*o nível de assiduidade dos*

professores do 1º Ciclo é bastante significativo”. Também nos parece pacífica esta questão, já que neste nível de ensino se reconhece um bom empenhamento e responsabilização profissional. Este mesmo reconhecimento é histórico e advém da actividade social do professor, enquanto indivíduo detentor de um corpo de saberes e possuidor de um conjunto de competências, indispensáveis à integração e ao desenvolvimento dos grupos e dos indivíduos.

Quadro nº 49
Assiduidade

Indicadores	E1	E2	E3	Nº Respondentes
Os professores deste nível de ensino revelam uma assiduidade significativa.	1	1		2

3.7.4 - Iniciativa

Sobre o nível de iniciativa que os professores do 1º Ciclo demonstram no âmbito da formação e das respectivas acções (Quadro nº 50), temos uma mesma resposta para dois entrevistados (E1 e E2).

Quadro nº 50
Iniciativa

Indicadores	E1	E2	E3	Nº Respondentes
A iniciativa manifesta-se sobretudo na disponibilidade em colaborar com o Centro na definição das suas necessidades de formação.	1	1		2

As características dos professores do 1º Ciclo, referidas no item Assiduidade, poderão também suportar a análise da subcategoria Iniciativa, a que o Quadro nº 50 se reporta. Dando-lhe corpo, foi referido pelos respondentes E1 e E2 que *“a iniciativa manifesta-se sobretudo na disponibilidade em colaborar com o Centro na definição das suas necessidades de formação.”* Existem aqui, bem acentuadas, as características

referentes à disponibilização e à colaboração que os professores poderão oferecer, sempre que solicitados, com o sentido de “ajudarem” na definição de questões que lhes são próximas. É um princípio de ética profissional e deontológica que caracteriza os professores, em geral, e os deste nível de ensino, em particular.

O respondente E3 não produziu, também, qualquer resposta quanto a estas questões.

3.7.5 - Participação

A Participação dos professores do 1º Ciclo nas acções de formação realizadas (Quadro nº 51) evidencia um conjunto de princípios de ética e desenvolvimento profissional próprios deste grupo docente. Assim, atentemos nas afirmações produzidas por E1 (*“o grau de participação, corresponde à regra - nível de ensino mais baixo/menor participação”*) quer por E3 (*“o envolvimento destes professores é de tal maneira claro, que o resultado pode ser verificado”*). Estas afirmações são reforçadas por uma terceira apreciação feita, simultaneamente, pelos respondentes E2 e E3: *“aquando da realização da própria acção e, nomeadamente, no final da própria acção, têm a preocupação de mostrar/demonstrar que a acção e o seu envolvimento resultou.”*

Estão, pois, bem patentes, nas referências produzidas, as características de participação, o envolvimento, a preocupação e a genuidade dos contributos dos professores do 1º Ciclo no trabalho que desenvolvem no âmbito das acções de formação que frequentam.

Assumem-se, desta forma, como participantes activos na sua formação, denotando alguma “humildade” e “agradecimento” pelas possibilidades que lhes são dadas na aquisição ou actualização dos seus saberes profissionais. Estas são,

indiscutivelmente, características bastante identificativas do perfil dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Quadro nº 51
Participação

Indicadores	E1	E2	E3	Nº Respondentes
O grau de participação, corresponde à regra - nível de ensino mais baixo/ maior participação.	1			1
O envolvimento destes professores é de tal maneira claro, que o resultado pode ser verificado.			1	1
Aquando da realização da própria acção e, nomeadamente, no final da própria acção, têm a preocupação de mostrar / demonstrar que a acção e o seu envolvimento resultou.		1	1	2

3.7.6 - Impacto

A última subcategoria das que compõem a categoria Características da formação dos professores do 1º CEB, foi o Impacto da formação, tendo as respostas obtidas sido sistematizadas no Quadro nº 52.

Para este item contribuíram as afirmações de dois dos três respondentes (E1 e E3), que nos parecem bastante elucidativas dos efeitos que a formação produz nos seus participantes. Para o respondente E1, “*o Impacto da formação é visível na parte de trabalho autónomo das Oficinas.*” Por seu lado, E3 refere que “*não há dúvida nenhuma de que se há sucesso na engrenagem de funcionamento da formação contínua de professores, ela está, ela pode ser exemplar no 1º Ciclo.*” Ambos corroboram as afirmações anteriores ao afirmarem que “*não só há uma preocupação por parte destes professores em realizarem a sua formação como ela reverte a favor da melhoria da sua prática pedagógica e também de actualização científica.*”

Quadro nº 52
Impacto

Indicadores	E1	E2	E3	Nº Respondentes
O Impacto da formação é visível na parte de trabalho autónomo das Oficinas.	1			1
Não há dúvida nenhuma de que se há sucesso na engrenagem de funcionamento da formação contínua de professores, ela está, ela pode ser exemplar no 1º Ciclo.			1	1
Não só há uma preocupação por parte destes professores em realizarem a sua formação quando ela reverte a favor da melhoria da sua prática pedagógica e também de actualização científica.	1		1	2

É, pois, indiscutível que este é um Ciclo cujos profissionais entendem a formação como algo de necessário e indispensável à sua profissionalidade. Participam, empenham-se, colaboram, são assíduos e “aprendem” com a formação, aspectos reveladores de uma cultura formativa já bem marcada nos seus percursos profissionais e nos seus processos de desenvolvimento pessoal.

Em síntese, a categoria Características da formação dos professores do 1º CEB possibilita um retrato muito fiel dos professores que leccionam neste nível de ensino e caracteriza, de forma muito positiva, a sua relação com a formação contínua. Efectivamente, não só privilegiam temáticas activas e centradas em abordagens inovadoras e diversificadas, desenvolvidas segundo modalidades de formação interactivas e contextuais, como a Oficina de formação, mas possuem, também, características bastante evidenciadas de assiduidade, iniciativa e participação nos contextos de formação, formação essa promotora de impactos bastante significativos nas suas práticas pedagógicas, na sua atitude profissional e na sua personalidade.

3.8 - Avaliação do Plano de Formação

A última categoria definida na análise de conteúdo das entrevistas, foi Avaliação do Plano de Formação, para cuja interpretação nos poderemos socorrer do que está consignado no RJFCP, Artigo 10.º – Avaliação das acções de formação. No ponto 1 deste Artigo, refere-se que “as acções de formação contínua são avaliadas pelo formando, pelo formador ou entidade formadora de modo a permitir a análise da sua adequação aos objectivos previamente definidos e da sua utilidade na formação contínua do docente”. Estipula-se, ainda, no ponto 2 do mesmo Artigo, que “ a entidade formadora deve criar instrumentos de avaliação, proceder ao tratamento dos dados recolhidos e promover a divulgação dos respectivos resultados.”

Vejam, então, o modo como as entidades em estudo, operacionalizam a avaliação dos seus planos de formação, através da opinião dos seus interlocutores privilegiados, a partir da leitura interpretativa das subcategorias de análise: Tipo de avaliação, Impacto, Ilações tiradas, “Carência” de formandos e Medidas tomadas, designadamente quanto ao 1º CEB.

3.8.1 - Tipo de avaliação

Quanto ao Tipo de avaliação (Quadro nº 53), as respostas obtidas foram diversificadas e suficientemente esclarecedoras da natureza da avaliação desenvolvida. Assim, está bem presente que a prática de avaliar as acções que integram os planos de formação é um processo bastante activo e desenvolvido de forma continuada pelos formandos, pelos Directores dos Centros, por órgãos que fazem parte de cada entidade, e, ainda, por outros actores determinantes neste processo. Dão sentido a estas afirmações as respostas produzidas por todos os respondentes. Assim, os entrevistados E2 e E3, afirmaram que “*no final de cada acção, cada formando preenche uma ficha*

sobre a sua avaliação”, enquanto E1 e E2 disseram que desenvolvem a “*avaliação contínua do Plano [para] ver até que ponto pode resultar o desejável impacto da formação*”. Por seu lado, o respondente E1 reforça o afirmado, assegurando que “*eu, Directora do Centro acompanho de perto a formação*”.

Sobre outros intervenientes neste processo, registamos, de igual modo, as opiniões de todos os respondentes. Para E1 e E2, respectivamente, nas “*reuniões da Comissão Pedagógica há sempre um ponto da situação do Plano em execução*” e esse mesmo Plano é “*avaliado em sede da Comissão Pedagógica, no seio dos Departamentos e do Conselho Pedagógico*”. Quanto a E3, refere que “*quem faz o acompanhamento é o pessoal ligado ao Centro de Formação, o Director e a Consultora de Formação*” e, ainda, que existe “*colaboração de alguns colegas mais bem posicionados para poderem fazer essa avaliação*”.

Lembramos, aqui, que o Artigo 25.º - A do RJFCP define, no seu ponto 1, o perfil do Consultor de formação e, no ponto 2, as competências que ao mesmo estão cometidas, nomeadamente, nas alíneas b) e c), que passamos a transcrever: “b) Dar parecer sobre aspectos relacionados com o funcionamento científico-pedagógico do Centro;” e “c) Acompanhar o desenvolvimento das acções de formação realizadas nas modalidades de projecto e círculo de estudo”. Ora, as respostas de E3 parecem “legitimar” a acção do consultor de formação do Centro, por concordantes com as disposições legais.

Sobre os procedimentos metodológicos inerentes ao processo de avaliação e, reflectindo o articulado do ponto 2 do Artigo 10º, atrás referido, os respondentes E1 e E2 afirmam que, “*no final, faço a avaliação Interna do Plano com resultados de cada formação e análise de gráficos e observações sobre cada acção*”, ao passo que E3 tem como prática “*fazer a avaliação global do impacto directo e imediato através da*

análise dos relatórios e dos diversos documentos complementares”, acrescentando, ainda, que em virtude desse trabalho o “Centro de Formação deixou de fazer avaliação externa”.

É, pois, evidente, através das respostas analisadas, que a avaliação dos planos de formação é não só uma prática das entidades do estudo, mas que a mesma se configura como indispensável ao desenvolvimento do seu trabalho. Embora incida, predominantemente, na avaliação interna, este processo responde, na íntegra, ao previsto pelo RJFCP e os seus resultados condicionam de maneira determinante a concepção e operacionalização dos planos de formação futuros.

Quadro nº 53
Tipo de Avaliação

Indicadores	E1	E2	E3	Nº Respondentes
Avaliação contínua do Plano ver até que ponto pode resultar o desejável impacto da formação.	1		1	2
No final de cada acção, cada formando preenche uma ficha sobre a sua avaliação.		1	1	2
Reuniões da Comissão Pedagógica há sempre um ponto da situação do Plano em execução.	1			1
Avaliado em sede da Comissão Pedagógica, no seio dos Departamentos e do Conselho Pedagógico.		1		1
No final, faço a avaliação Interna do Plano com resultados de cada formação e análise de gráficos e observações sobre cada acção.	1	1		2
Fazer a avaliação global do impacto directo e imediato através da análise dos relatórios e dos diversos documentos complementares.			1	1
Quem faz o acompanhamento é o pessoal ligado ao Centro de Formação, o Director e a Consultora de Formação.		1	1	2
Colaboração de alguns colegas mais bem posicionados para poderem fazer essa avaliação.			1	1
Eu, Directora do Centro acompanho de perto a formação.	1			1
Centro de Formação deixou de fazer avaliação externa.			1	1

3.8.2 - Impacto

Para a análise do Impacto do processo de avaliação na acção dos CFAE, determos-nos nos dados sistematizados no Quadro nº 54. Vejamos, então, o que disseram, a propósito, os três entrevistados.

O respondente E1 afirmou que *“a ideia é reformular estratégias e repensar o desempenho do Centro,”* ou seja, para este Director, o impacto que a avaliação pode ter centra-se na função do Centro que dirige, tendo como finalidade a adequação e reformulação de modos e meios de intervenção e a redefinição da sua acção formadora.

O protagonista E2 produziu dois tipos de respostas sobre o assunto em análise. Uma, de natureza mais abrangente e de pendor prospectivo do impacto da avaliação - *“é bastante positivo, não só o impacto futuro que poderá ter mas o impacto imediato que tem”*- e outra, de natureza mais funcional e fundada na experiência consolidada, tendo por referente as modalidades formativas: *“na modalidade de oficina, trabalham ao longo do ano, vão colmatando as dificuldades sentidas, e têm alguém que as ajude também a colmatar”*. Nesta resposta é valorizada a Oficina de formação e as virtualidades que a mesma detém como modalidade de contexto. É realçado o processo de *“aplicação”* contextualizada das temáticas, as metodologias ou materiais produzidos e a reflexão sobre os mesmos, com vista à sua reformulação e reaplicação. Com este sentido, a avaliação destes processos é determinante nos efeitos que a modalidade permite realçar ao nível dos produtos que desenvolve e nas possibilidades de partilha, reflexão e decisão conjuntas que promove, com o formador, com os pares ou com os alunos, parte importante nesta metodologia de trabalho.

As respostas de E3 sobre o impacto da avaliação do Plano de Formação foram as seguintes: *“ [é preciso que] o documento seja devolvido aos professores”* e *“a avaliação do plano não chega efectivamente, a todos os professores”*, as quais parecem traduzir

uma postura algo distanciada do Director do Centro face aos efeitos dessa mesma avaliação. Efectivamente, apenas poderemos inferir que o respondente entende que essa avaliação deverá “pertencer” aos professores para dela poderem retirar o sentido do impacto desse processo e com ele activarem os seus próprios percursos de aprendizagem e desenvolvimento, face à formação em que participam. Contudo, apesar da postura do respondente em causa, o acesso dos professores aos efeitos dessa avaliação não é efectivado, já que os mesmos a desconhecem, no que ao plano de formação diz respeito.

Quadro nº 54
Impacto

Indicadores	E1	E2	E3	Nº Respondentes
A ideia é reformular estratégias e repensar o desempenho do Centro.	1			1
É bastante positivo, não só o impacto futuro que poderá ter mas o impacto imediato que tem.		1		1
Na modalidade de oficina, trabalham ao longo do ano, vão colmatando as dificuldades sentidas, e têm alguém que as ajude também a colmatar.		1		1
(É preciso que) o documento seja devolvido aos professores.			1	1
A avaliação do plano não chega efectivamente, a todos os professores.			1	1

3.8.3 - Ilações Tiradas

Nesta subcategoria (Quadro nº 55), pretendemos compreender de que modo é que os respondentes se apropriaram do impacto da avaliação dos planos de formação, analisado anteriormente, e de que maneira foi possível aos mesmos operacionalizar ou não esses efeitos.

Analisadas as respostas dadas, verificamos que, para o entrevistado E1, “*pode haver uma conversa com cada formador e reorientar, com vista a um melhor/mais adequado impacto*”, ou seja, e de acordo com esta afirmação, é ao formador que cabe a

responsabilidade de alcançar, através de uma reorientação da sua acção, um contributo melhorado, favorecendo um impacto mais visível no âmbito da formação que ministra. Parece-nos um pouco redutora esta intenção, já que o impacto que cada acção poderá produzir não se limitará, certamente, ao desempenho do formador, mas, sim, a um conjunto de variáveis endógenas e exógenas ao próprio processo formativo. Contudo, não nos esqueçamos que esta postura está na linha de pensamento manifestada pelo mesmo respondente acerca da redefinição da acção do Centro, no âmbito da subcategoria anterior quanto ao impacto da avaliação do Plano de Formação.

O respondente E2 produziu duas respostas no que a este item se refere: *“sobretudo no horário em conjugação com o formador reduzir esse número de horas e prolongar mais no tempo”* e *“isso também dá a possibilidade dos formandos irem trabalhando e ir ao longo do tempo construindo os próprios materiais.”* Estas duas respostas complementam-se entre si. Ou seja, uma das consequências do impacto da avaliação do plano de formação permitiu que, em negociação com o formador, se reestruturassem as sessões de formação, em termos do horário previsto, trazendo uma mais-valia ao desenvolvimento da acção, que se traduziu na possibilidade dada aos formandos de realizarem o seu trabalho de maneira mais prolongada, entenda-se mais consistente e produtiva.

Este procedimento reflecte uma acção reavaliativa do processo formativo e os efeitos positivos que daí podem advir. Tratando-se de uma medida de carácter funcional ou processual, revê-se numa postura já defendida por este respondente, na categoria analisada anteriormente, e postula uma concentração mais nos processos do que nos produtos. Esta inferência alicerça-se na realidade contextual do Centro que dirige, que, tal como já foi referido, é uma entidade de pequenas dimensões com um público também restrito, o que legitimará as posições defendidas.

Já o respondente E3, evidenciando uma atitude já anteriormente apontada, afirmou: *”são, digamos, lineares pois temos que saber ler o que foi analisado, o que foi reflectido e criticado”*; *“as alterações ao nível das prioridades ao nível nacional e ao nível de uma indefinição clara do que é desejado para a formação contínua de professores”*; *“é-nos, extremamente difícil, estarmos a corrigir”* e *“não há condições para fazer as correcções, pois as regras do jogo alteram-se permanentemente”*. Na nossa opinião, estas afirmações revelam-se inconsequentes, uma vez que as mesmas decorrem de um conjunto de condições exteriores à acção do Centro e do próprio Director. Apontam-se, como causas, problemas de natureza estrutural decorrentes, por um lado, dos protagonistas da formação, dos professores, e do modo como “administram” a formação em que participam e, por outro, do próprio sistema educativo e das regras ou normas a que a própria formação está submetida. Este conjunto de factores de natureza exógena, incapacitariam a entidade formadora de poder capitalizar as “recomendações” que o processo de avaliação evidencia e, portanto, de poder agir sobre elas e com elas promover desenvolvimento e mudanças.

A análise contextualizada das afirmações constitutivas desta subcategoria revelou-se-nos deveras elucidativa das posturas defendidas por cada um dos três respondentes.

Assim, os perfis ideológicos e conceptuais próprios de cada Director, enquanto “rosto” de cada CFAE, determinam culturas organizacionais veiculativas de valores e de políticas formativas, independentemente das condições geográficas, físicas, dimensionais ou, até, humanas.

Quadro nº 55
Ilacões Tiradas

Indicadores	E1	E2	E3	Nº Respondentes
Pode haver uma conversa com cada formador e reorientar, com vista a um melhor/mais adequado impacto.	1			1
Sobretudo no horário em conjugação com o formador reduzir esse número de horas e prolongar mais no tempo.		1		1
Isso também dá a possibilidade dos formandos irem trabalhando e ir ao longo do tempo construindo os próprios materiais.		1		1
São, digamos, lineares pois temos que saber ler o que foi analisado, o que foi reflectido e criticado.			1	1
As alterações ao nível das prioridades ao nível nacional e ao nível de uma indefinição clara do que é desejado para a formação contínua de professores.			1	1
É-nos, extremamente difícil, estarmos a corrigir.			1	1
Não há condições para fazer as correcções, pois as regras do jogo alteram-se permanentemente.			1	1

3.8.4 - “Carência” de Formandos

A subcategoria “Carência” de formandos emergiu como decorrente da situação de avaliação do próprio processo de divulgação do Plano de Formação (Quadro nº 56), sendo constituída por um conjunto vasto de respostas, que passamos a analisar.

Quadro nº 56
“Carência” de Formandos

Indicadores	E1	E2	E3	Nº Respondentes
Temos uma lista de suplentes que imediatamente substitui quem não vem.	1	1		2
Primeiro confirmo se não vem.	1			1
Através de uma negociação directa e pessoal (...) com base no interesse que o professor tem em realizar uma acção de formação.		1	1	2
Não tenho tido grandes dificuldades em atingir o número limite que é proposto, normalmente ultrapassa.		1		1
Desloco-me.		1		1
A sua colocação numa outra acção de formação que tenha ou que seja afim com os seus desejos e com os motivos que o levaram a inscrever-se numa acção de formação anterior.			1	1

Para o respondente E1, um número insuficiente de formandos, que impossibilita que uma acção de formação se realize, é colmatado da seguinte forma: “*primeiro confirmo se não vem*” e seguidamente “*temos uma lista de suplentes que imediatamente substitui quem não vem*”. Esta resposta é também comum ao entrevistado E2, que ainda afirmou: “*não tenho tido grandes dificuldades em atingir o número limite que é proposto, normalmente ultrapassa*”. Caso essas dificuldades se verifiquem, afirma: “*desloco-me*” e clarifica: “*através de uma negociação directa e pessoal (...) com base no interesse que o professor tem em realizar uma acção de formação.*” Esta última afirmação é partilhada com o respondente E3, que a reforçou, dizendo que interpelava o formando no sentido de “*a sua colocação numa outra acção de formação que tenha ou que seja afim com os seus desejos e com os motivos que o levaram a inscrever-se numa acção de formação anterior.*”

Este conjunto de respostas, múltiplas e variadas, indicia, em nosso entender, um empenho considerável e de louvar por parte dos Directores dos Centros aqui representados, com o sentido de encontrar soluções que possibilitem a presença dos formandos nas acções de formação, validando a sua realização e não comprometendo a consecução integral de cada Plano de Formação.

Esta preocupação por parte dos Directores revê-se, igualmente, no cumprimento do disposto no Despacho Conjunto n.º 960/2003, emanado do PRODEP e publicado no Diário da República n.º 227, de 1 de Outubro, II Série, sobre a Acção 5.1. – Formação Contínua e Especializada de Docentes e Outros Agentes da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, que, no seu Artigo 10.º, ponto 5, define a organização das acções de formação quanto ao número mínimo e máximo de formandos por modalidade de formação (Quadro nº 1).

3.8.5 - Medidas Tomadas

A presente e última subcategoria, Medidas tomadas, designadamente quanto ao 1º CEB (Quadro nº 57), integrada na categoria Avaliação do Plano de Formação, complementa o item anterior, visando analisar o modo de operacionalização das ilações tiradas em consequência do impacto da avaliação dos respectivos planos de formação, com incidência preferencial no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Nesta subcategoria também se registaram respostas variadas, umas individualizadas, outras partilhadas por mais de um respondente. Assim, o entrevistado E1, que partilhou esta resposta com E2, afirmou que *“não é por ser 1.º CEB que a estratégia difere, é o mesmo para todos os níveis de ensino”*. Ou seja, a opinião destes respondentes foi a de que as medidas tomadas sobre o impacto da avaliação dos Planos de Formação não se cingiu, exclusivamente, ao 1º Ciclo, mas que também abrangiam os outros ciclos ou níveis de ensino. Foi ainda reconhecido, por ambos os protagonistas, que *“os resultados correspondam ao esforço da formação e aferimos aquilo que é necessário melhorar ou manter.”* Renova-se, nestas afirmações, a constante procura da redefinição da acção dos CFAE, através da avaliação, no sentido de aferir e delinear, caso seja necessário, estratégias consertadas de desenvolvimento e sucesso.

O respondente refere, igualmente, que é imprescindível *“a necessidade da excelência do formador”*, definindo-o como protagonista privilegiado do impacto da formação junto dos formandos e, conseqüentemente, no contributo que poderá trazer ao desempenho das funções do Centro e do seu Director.

Ao entrevistado E2 aprouve ainda dizer que *“da avaliação que foi feita foram tiradas as devidas conclusões”*. Cremos, através desta afirmação, que o perfil do director de cada CFAE se consubstancia, em grande medida, na forma atenta e responsável com que adequa, transforma, inova, conceptualiza e executa o Plano de

Formação do respectivo Centro, bem como outras iniciativas de carácter formativo que promovam desenvolvimento e aprendizagem.

Quadro nº 57
Medidas Tomadas

Indicadores	E1	E2	E3	Nº Respondentes
Não é por ser 1.º CEB que a estratégia difere, é o mesmo para todos os níveis de ensino.	1	1		2
Da avaliação que foi feita foram tiradas as devidas conclusões.		1	1	2
Os resultados correspondam ao esforço da formação e aferimos aquilo que é necessário melhorar ou manter.	1	1		2
A necessidade da excelência do formador.	1			1
Desde há muito tempo que procurávamos fazer um plano de formação exclusivamente para o 1º Ciclo.			1	1
Dar respostas concretas a preocupações do 1º Ciclo, mas procurando, também, articulá-los com o Pré-Escolar e com o 2º ciclo.			1	1
No ano 2006 foram estruturadas acções para responder às necessidades dos professores de 1º Ciclo no que diz respeito ao ensino da Matemática e da Língua Portuguesa.			1	1
O que se verificou é que estes dois domínios foram retirados da responsabilidade dos centros de formação.			1	1

As respostas produzidas pelo respondente E3 encerram a análise interpretativa presente. Com a finalidade de melhor as podermos analisar, passamos à sua transcrição: *“Desde há muito tempo que procurávamos fazer um plano de formação exclusivamente para o 1º Ciclo”, “dar respostas concretas a preocupações do 1º Ciclo, mas procurando, também, articulá-los com o Pré-Escolar e com o 2º ciclo”, “no ano 2006 foram estruturadas acções para responder às necessidades dos professores de 1º Ciclo no que diz respeito ao ensino da Matemática e da Língua Portuguesa” e “o que se*

verificou é que estes dois domínios foram retirados da responsabilidade dos centros de formação.”

O conjunto das afirmações produzidas mostra-nos uma preocupação evidente com o 1º Ciclo, no sentido de responder a aspectos determinantes da formação dos seus docentes, nomeadamente quanto às Didácticas da Língua Portuguesa e da Matemática, e com a sua articulação com os níveis de ensino que lhe estão próximos. Para responder a essa preocupação, foram tomadas iniciativas concretas. Contudo, factores exteriores à sua acção e a definição de outros critérios para a formação contínua inviabilizaram, na opinião de E3, a concretização de tais medidas.

Da análise possível a este discurso, apenas se pode inferir que, tal como noutras afirmações anteriormente proferidas, existe, para este entrevistado, uma predominante relação de causa-efeito, centrada em razões exógenas à sua acção, que o inibe de desenvolver e desempenhar as competências que lhe são atribuídas, comprometendo, visivelmente, os objectivos definidos para o CFAE, bem como o devido cumprimento das suas competências como entidade formadora.

3ª ETAPA – ANÁLISE INTERPRETATIVA GLOBAL DOS DADOS

A análise interpretativa global dos dados, sistematizados nas duas etapas anteriores, reveste-se de extrema importância, pois pretendemos, ao analisá-los de modo comparativo e através do seu questionamento, poder problematizar a realidade da formação contínua dos Planos dos Centros de Formação das Associações de Escolas do Algarve, no decurso do ano de 2005.

É nosso propósito, partindo de uma abordagem mais geral para uma mais particular, evidenciar os aspectos essenciais das análises interpretativas dos Planos de Formação e das acções efectivamente realizadas e, ainda, proceder à sua triangulação com os aspectos mais relevantes recolhidos na análise interpretativa dos dados das entrevistas. Pretendemos, assim, compreender de que modo os primeiros se reflectem ou não nos segundos e, com base nessas constatações, inferir as razões dessa situação.

4 - Dados globais (1º e 2º Momentos da análise documental)

As acções analisadas, nestes dois momentos, foram as financiadas pela entidade Prodep, no âmbito da Medida 5 – Acção 5.1. Formação Contínua e Especializada nos Ensinos Básico e Secundário, constatando-se que, das 170 propostas, pelos 12 Centros de Formação das Associações de Escolas do Algarve, realizaram-se 135, desdobradas em 145 turmas.

Em termos percentuais, houve uma realização global de 79,4% face às propostas e um decréscimo de 20,6%, no que às realizadas concerne. Tal situação será devida, em grande parte, ao congelamento da progressão da carreira dos professores, no ano de 2005.

4.1 - Áreas-domínios de Formação

As áreas-domínios de formação consideradas na análise foram: A (Ciências da Especialidade); B (Ciências da Educação); C (Prática e Investigação Pedagógica e Didáctica) e D (Formação Pessoal e Deontológica) (Quadro nº 58), a cuja análise comparativa procedemos de imediato.

Quadro nº58
Comparação propostas/realizações por Áreas-domínios

Indicadores	1º Momento	2º Momento	% Execução	% Desvio
A	29	30	103,4%	+3,4%
B	48	30	62,5%	-37,5%
C	86	71	82,5%	-17,5%
D	7	4	57,1%	-42,9%
Total	170	135	——	——

Da leitura destes dados, destacamos:

- a área C (Prática e Investigação Pedagógica e Didáctica) foi a mais oferecida e procurada pelos professores, atendendo ao volume de acções de formação que se contabilizaram;

- a área A (Ciências da Especialidade) constitui aquela em que o número de acções realizadas foi superior ao das propostas (apenas mais 1);

- as áreas B e D (Ciências da Educação e Formação Pessoal e Deontológica, respectivamente) embora com boas taxas de execução, apresentaram, ambas, valores aproximados de decréscimo (-37,5% e -42,9%).

Nas respostas produzidas pelos entrevistados (E1, E2 e E3), encontramos, também, a predominância da área C (Prática e Investigação Pedagógica e Didáctica nos diferentes domínios da docência), tanto nas acções propostas, como nas realizadas, logo seguida da B (Ciências da Educação). Os Directores de Centro E1 e E3 afirmam, inclusive, que a formação na área das TIC foi a que obteve maior destaque. O primeiro respondente assegura, ainda, que as acções realizadas “*se inscreveram nas áreas correspondentes às prioridades nacionais de formação*”.

As razões que fundamentam estas constatações decorrem para a área C, da conjugação de dois factores. Por um lado, a definição como prioridades nacionais da

formação em Tecnologias de Informação e Comunicação, em Didácticas da Matemática, das Ciências Experimentais e do Português, bem como, nas das disciplinas dos cursos do 12º ano, decorrentes da Revisão Curricular do Ensino Secundário. Por outro, a significativa enumeração de necessidades de formação, provenientes das escolas e dos professores, nestes temas. Os CFAE, conhecedores destes pressupostos, reponderam de modo bastante positivo, oferecendo a formação desejada e os professores retribuíram, frequentando-a. Destas constatações se infere, de maneira segura, que a maioria dos professores não fazem a formação pela formação, mas sabem, exactamente, o tipo de formação que precisam. A actualização, a inovação e, também, a investigação científico-pedagógica são atributos que a formação deve possuir para ser útil. Estes reconhecem-se na área-domínio C.

Das restantes áreas (A, B e D), salientamos a A, no âmbito da qual foi realizada mais 1 acção do que o previsto, significando isto que os professores manifestam uma boa apetência para a formação centrada em abordagens do desenvolvimento curricular, tanto pela necessidade de construção de novos saberes teórico-práticos, como pela de aprofundá-los (novos conteúdos e novas áreas disciplinares). As duas outras áreas referidas (B e D) apresentam uma diminuição acima da média global, apesar de se verem incluídas em algumas das prioridades de formação. Parece-nos, contudo, que, apesar dessa condição, houve uma resposta bastante razoável nessa procura, o que traduz a preocupação dos docentes com problemáticas hoje indissociáveis da realidade educativa (a multiculturalidade, a diferenciação pedagógica e a inclusão), sejam elas decorrentes da apropriação de novas estratégias de ensino, ou ligadas a questões da educação cívica (educação ambiental, educação para a saúde e educação para o consumo), apanágio das sociedades actuais.

4.2 - Modalidades de Formação

As modalidades sobre as quais recaiu a nossa análise foram as referidas nos Planos de Formação dos CFAE, ou seja, os Cursos, as Oficinas, os Círculos de Estudo e os Projectos.

Passemos, de seguida, à leitura dos dados sistematizados, por comparação (Quadro nº 59).

Quadro nº 59
Comparação propostas/realizações por Modalidades

Indicadores	1º Momento	2º Momento	% Execução	% Desvio
Curso	85	71	83,5%	-16,5%
Oficina	74	58	78,3%	-21,7%
Círculo de Estudos	8	4	50%	-50%
Projecto	3	2	66,6%	-33,4%
Total	170	135	———	———

Da sua análise, salientamos:

- o Curso, como a modalidade com valores mais altos de execução, registando-se apenas um decréscimo de 16,5%, tendo em atenção as propostas;

- as modalidades de natureza contextual, em que a Oficina foi a mais destacada (78,5% de realização);

- as modalidades de contexto (Oficina, Círculo de Estudos e Projecto) concretizaram 75,2% de acções, tendo a diminuição, face ao programado, sido de 24,8%.

Nas afirmações dos respondentes (E1, E2 e E3) destacam-se “*as modalidades de contexto, como as mais privilegiadas*”, nos dois momentos (proposta/realização), sendo a “*Oficina*” a que maior predomínio apresentou nos respectivos Planos de Formação. O

Curso de formação é referido pelo respondente E3 como uma modalidade privilegiada, quer na oferta, quer na realização.

As razões que fundamentam estas análises suscitam duas reflexões: por um lado, uma certa persistência dos CFAE em “oferecer”, ainda, um elevado número de acções na modalidade de Curso. Esta é uma prática exclusiva do início da vida destas entidades, sendo, portanto, um modelo já bem conhecido e fácil de implementar e que, conseqüentemente, encontra acentuada procura por parte dos professores. Os docentes procuram-na, porque, sendo uma modalidade centrada nos conteúdos, tem um cariz mais académico, logo, não lhes exige grande participação e envolvimento. Esta afirmação reforça-se, também, na circunstância das acções de formação terem lugar, predominantemente, em horário pós-lectivo, o que requer, de quem as frequenta, um esforço significativo, levando, muitas vezes, ao desinteresse ou ao menor investimento. Conjugando-se com o impasse que a carreira profissional dos docentes atravessa, é de esperar que muitos professores procurem a formação que menos exigência lhes coloca.

Em consequência disso, urge repensar a formação contínua, não como uma “obrigação”, que quase se reduz a um mero mecanismo de progressão na carreira, mas como um direito, cuja prática deve ser intrínseca à condição de ser professor e à escola, como uma organização que se desenvolve, aprendendo.

A segunda reflexão centra-se na criação e implementação das acções de formação de natureza contextual que, embora definida através do Artigo 7.º do RJFCP, em 1992, foi regulamentada, apenas em 1997, tendo-se registado, desde essa data, uma progressiva e acentuada acreditação de acções de formação nas modalidades que a integram. Tanto o CCPFC, que criou os respectivos regulamentos e as acredita, como a entidade Prodep, que tem priorizado o financiamento a estas modalidades, têm

permitido aos Centros de Formação disseminá-las, bem como estimulado os formadores a desenvolvê-las.

Daí que possamos considerar que a execução apresentada no Quadro nº 59, para a Oficina, o Círculo de Estudos e o Projecto, tomada em conjunto (78,5%), seja bastante positiva, mesmo destacando-se bastante a primeira modalidade. Esta significativa adesão revela-nos que uma boa parte dos docentes e das escolas já terá percebido que a partilha de experiências, a reflexão conjunta dos problemas e a sua resolução, a inventariação e a aplicação de processos e meios pedagógico-didáticos serão tanto mais eficazes se se desenvolverem em colaboração e interacção. Tal possibilita, a todos os envolvidos, mais e melhor apetrechamento pessoal e profissional, que, para além de permitir a quebra do isolamento docente, faculta, também, olhar a profissão de modo mais dignificante e respeitável. Estas são práticas observáveis nas modalidades contextuais, reconhecendo-se nelas processos de auto e heterosupervisão, entendendo-se estes como uma autoregulação acompanhada dos processos da formação.

4.3 - Destinatários

Os Destinatários da formação foram agrupados de acordo com as indicações constantes dos Planos de Formação das entidades formadoras, tendo sido analisados a partir dos seguintes indicadores: PE; PE e 1°C; 1°C; PE e EB; EB; EB e ES; ES e Td Niv Ens. Os dados relativos às propostas/realizações das acções de formação, considerada esta categoria, estão organizados no Quadro nº 60.

Quadro n° 60
Comparação propostas/realizações por Destinatários

Indicadores	1º Momento	2º Momento	% Execução	% Desvio
PE	3	3	100%	0%
PE/1º C	10	7	70%	-30%
1º C	7	4	57,1%	-42,9%
PE/EB	17	12	70,5%	-29,5%
EB	16	13	81,2%	-18,8%
EB/ES	50	37	74%	-26%
ES	6	17	283%,	+183%
Td Niv Ens	61	42	68,8%	-31,2%
Total	170	135	——	——

A leitura comparativa dos dados sistematizados, permite-nos colocar em destaque que:

- o indicador Td Niv Ens, é aquele que, em valores absolutos, mais acções de formação envolveu, tanto na oferta como na sua realização;
- os indicadores agrupados por níveis de ensino sequenciais (PE/1º C; PE/EB e EB/ES) possibilitaram taxas de realização muito elevadas e valores absolutos muito significativos;
- os indicadores isolados (PE; ES e EB) consubstanciaram as taxas de realização mais elevadas, apesar de não serem os de maiores valores absolutos;
- o indicador 1º C apresentou uma percentagem razoável de realização (57,1%);
- os docentes do 1º C acederam a um conjunto muito vasto de acções de formação, por se incluírem em vários grupos de destinatários (139 propostas e 100 acções realizadas).

Nas entrevistas realizadas aos três protagonistas (E1, E2 e E3), não é feita, por qualquer deles, nenhuma referência particular à natureza das acções e aos seus

destinatários. São, contudo, unânimes em afirmar que tanto “*os educadores como os professores do 1º Ciclo são os destinatários mais imediatos da formação*”, podendo nós daqui inferir, que estes são níveis de educação e ensino em que a formação tem objectivos e funções bem definidas, sendo, obviamente, reconhecido por todos que “*os destinatários da formação englobam desde o Pré-escolar ao Ensino Secundário*”.

As explicações que encontramos para estas constatações, em particular as autorizadas pelos dados sistematizados no Quadro nº 60, revelam-se, em nosso entender, como uma estratégia metodológica adoptada pelos CFAE no sentido de rentabilizar os formadores que se disponibilizam a monitorar a formação contínua. Efectivamente, a quase totalidade dos formadores pertencentes às bolsas dos Centros são professores no activo. Isto implica que o docente, para além do seu trabalho como professor, acumule a função de formador. Ora, tal situação requer muito tempo e trabalho e, se pensarmos que a formação de professores é desenvolvida, maioritariamente, em horário pós-lectivo, isso implica, para o docente/formador, enfrentar alguns constrangimentos pessoais e também legais.

Não nos esqueçamos que os formadores carecem de autorização das respectivas Direcções Regionais de Educação para poderem acumular funções, significando isso limites na carga horária que pode ser desenvolvida, semanalmente. Poderemos também, referir a carência de formadores em algumas áreas-domínios da formação, bem como a ausência de formação para formadores, como aspectos de significativa importância e legitimadores destas reflexões.

Assim se poderá entender que, na globalidade das acções propostas e realizadas, sejam o indicador mais generalista (Td Niv Ens) e os indicadores agrupados (PE/1º C; PE/EB e EB/ES) aqueles a que corresponde o mais elevado número de acções de formação e, conseqüentemente, taxas de execução bastante elevadas. Contudo,

reconhecemos mais-valias formativas importantes nesta situação. A heterogeneidade e a diversidade dos destinatários se, por um lado, poderá enriquecer os saberes e as metodologias profissionais, por outro, valorizará as experiências e o conhecimento das diversas realidades educativas e isto pode ser vantajoso. Mas, entendemos, também, que a abrangência dos assuntos ou temas tratados nas acções de formação, para níveis de ensino em conjunto, poderá ser menos proveitoso, desde que não valorize as idiossincrasias de cada um, aspecto que será, certamente, tido em conta nas acções de formação destinadas a ciclos ou níveis de ensino, individualmente considerados (PE; 1º C; EB e ES).

Deveremos, ainda, reconhecer, na produção destas reflexões, condicionalismos e constrangimentos do próprio sistema da formação contínua, que actuam de modo menos positivo nesta realidade.

Pensar um modelo de formação, articuladamente mais funcional e em que os diversos protagonistas usufruíssem de reais condições de apropriação dos mecanismos formativos é um dos princípios que não devemos ignorar. Será, assim, que o sistema de formação contínua poderá servir todos e, em particular, as escolas, os professores e por fim, e sobretudo, os alunos.

4.4 - Acções de formação destinadas, exclusivamente, ao 1º CEB

A referência, ao longo das várias análises produzidas, ao 1º Ciclo do Ensino Básico, leva-nos, agora, também, a uma análise comparativa das acções de formação exclusivas do mesmo.

Na verdade, foram poucas as acções de formação propostas (7) e ainda menos as realizadas (4) para o 1º Ciclo.

Em termos de programação, distribuíram-se de forma equilibrada pelas áreas-domínios A (Ciências da Especialidade), B (Ciências da Educação) e C (Prática e Investigação Pedagógica e Didáctica), cabendo 2, 3 e 2, respectivamente, a cada uma delas. Quanto às modalidades de formação, foram 4 Oficinas, 1 Projecto e 2 Cursos.

No que à realização diz respeito, temos 4 acções: área A (Ciências da Especialidade), 1; na B (Ciências da Educação), 2; e 1 na área C (Prática e Investigação Pedagógica e Didáctica). Em termos de modalidades a sua distribuição é a seguinte: 1 Projecto e 3 Oficinas.

Também no que ao conteúdo das entrevistas dos Directores concerne, só o respondente E3 afirmou que no Plano do seu Centro constaram “*duas propostas de acções que foram realizadas*”. Pertenceram, respectivamente, às áreas-domínios A (Ciências da Especialidade) e B (Ciências da Educação), ambas na modalidade Oficina.

A razão que, em nosso entender, justificará, em boa parte, esta situação, decorre de dois aspectos: por um lado, o escasso número de acções integrado nos Planos de Formação dos CFAE, faz-nos pensar que houve, por parte destes professores, uma inexpressiva necessidade de formação, não possibilitando, assim, o alargamento dessa oferta formativa; por outro, a implementação, pela ESE (Universidade do Algarve) do Programa de Formação Contínua em Matemática para Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, impossibilitou grande parte dos professores de poderem frequentar outra qualquer acção.

Contudo, foi possível ao 1º Ciclo aceder e frequentar um número bastante alargado de acções de formação (139 propostas e 100 acções realizadas), tal como já referimos, dado que os seus professores foram incluídos em vários grupos de destinatários, como sejam PE/1º C; PE/EB; EB; EB/ES e Td Niv Ens. Das vantagens e desvantagens desta situação já demos conta nas análises produzidas.

Apesar da realidade dos números não ser relevante para o 1º Ciclo, em 2005, as características dos professores deste nível de ensino, em contexto de formação, são bastante destacadas pelos três Directores de Centro entrevistados (E1, E2 e E3).

Realçamos, em seguida, os aspectos mais valorizados dessas características:

- privilegiam as temáticas actuais e inovadoras, seja por uma necessidade de actualização, seja por inexistência ou insuficiência das mesmas na sua formação inicial, designadamente as que respeitam a áreas como o ensino Experimental das Ciências, a Educação Física ou as expressões, em geral;

- a modalidade de formação que mais procuram é a Oficina;

- revelam índices de assiduidade muito significativos na frequência de todas as acções de formação;

- demonstram grande disponibilidade e sentido de participação nas acções e também no desenvolvimento de actividades daí decorrentes.

As características aqui enunciadas decorrem da especificidade deste nível de ensino, da natureza global e integrada que o processo de ensino-aprendizagem nele reveste e/ou do perfil dos seus docentes, consubstanciando, na verdade, os inquestionáveis contributos dos professores do 1º Ciclo no trabalho que desenvolvem, no âmbito das acções de formação que frequentam, tanto nas exclusivas deste nível de ensino, como nas conjuntas.

Para o Director E3, *“não há dúvida nenhuma de que se há sucesso na engrenagem de funcionamento da formação contínua de professores, ela está, ela pode ser exemplar no 1º Ciclo.”*

4.5 - Outras Iniciativas formativas

Apesar de se terem revelado bastante diversificadas e abundantes – pelas áreas domínios que abrangeram, pelas modalidades de formação que privilegiaram e pelos destinatários que envolveram – as propostas formativas apresentadas e as acções de formação realizadas pelas 12 Centros de Formação, em 2005, são, também, de referir um conjunto de outras iniciativas formativas em que estas entidades se envolveram, quer em colaboração com outras, quer, ainda, recorrendo à formação não financiada.

Salientamos os Encontros e os Seminários realizados e destacamos as 9 acções de formação concretizadas pelo Centro de Formação A.

Revestindo estas iniciativas formativas também um carácter informativo, elas decorrem, quase sempre, de necessidades ou interesses manifestados pelos professores ou escolas ou respondem, apenas, a motivações dos seus próprios Directores, partindo de parcerias estabelecidas e decorrentes de situações pontuais. Assim se compreende que, em termos de programação, as entidades tivessem proposto apenas três actividades formativas e tivessem concretizado um número substantivamente superior.

Em nosso entender, essas iniciativas de carácter formativo desenvolvem-se no sentido da autonomia e flexibilidade da acção dos Centros de Formação, permitindo a sua abertura e o alargamento da sua acção à comunidade e a outros parceiros, importantes para a escola e para todos quantos nela ensinam e aprendem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar de formação contínua é falar de professores, de formadores, de práticas formativas, de escola, de conhecimento, de investigação e de supervisão.

Pensar estes conceitos de forma isolada é manifestamente insuficiente para a sua compreensão. Podem ser definidos de per si, mas só actuam e ganham sentido quando estabelecem as interdependências entre eles e, quando, em interacção, se perspectivam e desenham, no quotidiano de quem os usa, cenários de acção, reflexão e retroacção susceptíveis de provocar mudanças, estabelecer alterações e, como define, genericamente, Barbier *et al.*, (1991: 107), promover "ideias de uma transformação possível do real".

Na perspectiva de José Tavares (1997), a formação como construção de conhecimento e produção de saberes possibilita o desenvolvimento progressivo e equilibrado dos sujeitos para a sua autonomia. Neste sentido, todas as abordagens, todos os processos ou todas estratégias serão bons e poderão ter lugar em diferentes momentos dos percursos formativos, tendo em conta a natureza das matérias, os estilos dos sujeitos e os seus níveis de formação ou de informação.

Com o presente trabalho, que constitui a nossa dissertação de Mestrado, “O Papel dos Centros de Formação das Associações de Escolas do Algarve na Formação Contínua de Professores – As Acções e o Processo”, tivemos como propósito, no quadro dos objectivos definidos para a investigação, produzir, na globalidade, uma reflexão

sistematizada e uma tomada de consciência profunda das realidades formativas existentes e dos conceitos que são, hoje, emergentes nos nossos sistemas de educação e formação, a partir da sua contextualização na acção dos Centros de Formação das Associações de Escolas do Algarve e da actividade formativa que os mesmos configuraram no ano de 2005, de incidência do estudo.

A produção de conhecimento acerca dos modos de conceptualização, construção e operacionalização dos Planos de Formação dos CFAE, bem como as características da formação oferecida e realizada e os seus destinatários, constituem-se, julgamos nós, como um contributo importante para a análise da formação contínua de professores.

Assim, partido das questões de pesquisa norteadoras da nossa investigação, centrámo-nos na oferta formativa, expressa nas acções de formação propostas (170), destinadas aos docentes em exercício nas áreas de abrangência dos Centros de Formação, tendo por referência as respectivas áreas-domínios e modalidades e o seu público-alvo. Este foi o ponto de partida da análise documental dos Planos de Formação e dos Relatórios dos CFAE, cuja comparação, nos permitiu identificar e caracterizar as acções de formação realizadas (135 em 145 turmas), no ano de 2005. Desde logo, e perante um decréscimo considerável entre as propostas e as realizações (20,6%), situámos a sua justificação, em particular, no congelamento da progressão da carreira dos professores, ocorrida nesse ano e na forma como esse facto contribuiu para a sua desmotivação e desinteresse quanto à frequência das respectivas acções. Desta constatação se poderá inferir que uma razoável parte dos professores ainda recorre à formação pela óbvia necessidade de aquisição de créditos, o que, infelizmente, reforça o sentido da formação como um mero exercício instrumental ao serviço da profissão docente.

Contudo, atendo-nos, comparativamente, à natureza da formação oferecida e realizada, é significativo concluir que a área C (Prática e Investigação Pedagógica e Didáctica nos diferentes domínios da docência) foi a mais representativa do conjunto global das acções, quer propostas quer realizadas, seguida da área A (Ciências da Especialidade) e das áreas B e D (Ciências da Educação e Formação Pessoal e Deontológica, respectivamente).

A área C diz respeito aos meios privilegiados na inovação das práticas de ensino e às didácticas específicas, domínios em que o papel do professor se torna mais relevante e crítico e em que atitudes de reflexividade e de investigação científico-pedagógica traduzem a escolha e adequação dos processos e meios aos contextos educativos onde este interage. Daqui decorre um conhecimento evidente dos professores quanto às necessidades de formação identificadas pelos mesmos e pelas escolas. Cruzam-se, também, nesta área-domínio da formação, as prioridades nacionais, nomeadamente no que refere às *Tecnologias de Informação e Comunicação* e às *Didácticas e ensino da Matemática, das Ciências Experimentais e do Português*, bem como as decorrentes da *Revisão Curricular do Ensino Secundário*, o que fundamenta, em absoluto, o volume da formação relativo a esta área. Estas constatações foram, também, inequivocamente corroboradas pelos três Directores entrevistados.

As restantes áreas-domínios da formação, A, B e D, apresentaram, por esta ordem, os valores regressivamente mais elevados de oferta e realização, tendo por objecto, genérica e, respectivamente, aspectos de natureza curricular, centrados na construção de novos saberes teórico-práticos ou no seu aprofundamento e actualização, e o desenvolvimento de novas estratégias de ensino e aprendizagem, em resposta à diversidade de situações educativas emergentes, ligadas a fenómenos do âmbito das Ciências da Educação, da Educação Especial, da Organização do Sistema Educativo e

da Avaliação. Por fim, as questões da Educação Cívica e de Cidadania foram contempladas através das acções de natureza transversal, incidindo sobre temas como o Ambiente, o Consumo e a Saúde, entre outros.

Para a área A. foram identificadas como necessidades de formação mais frequentes as que se situam no campo das expressões para o Pré-Escolar e 1º Ciclo, especialmente as Expressões Plástica, Musical, Dramática, ou, mesmo, a Educação Físico-Motora. Os 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e o Ensino Secundário centraram-se, particularmente, na Educação Visual e Tecnológica, nas Artes Gráficas e Visuais e Desenho e na Educação Física.

Nas áreas B e D cruzam-se algumas das prioridades nacionais de formação, nomeadamente as *Técnicas de domínio de situações críticas*, tanto na sala de aula como em situações de liderança, e a *Educação para a cidadania*, respondendo-se, em especial para a B, às inúmeras solicitações das escolas e dos professores.

De referir, ainda, a área D (Formação Pessoal e Deontológica) que é a menos representada, devido, em parte, a uma inexpressiva vontade dos professores e pela falta de formadores acreditados para esta área-domínio.

Também quanto a esta dimensão, as opiniões dos três Directores de Centro foram unânimes. A área C consubstanciou, assim, o maior destaque, particularmente as Tecnologias de Informação e Comunicação e, ainda, a constatação de que as acções responderam, na generalidade, às enunciadas prioridades de formação.

No que à caracterização das acções de formação (propostas e realizadas) diz respeito, foram duas as modalidades de formação privilegiadas. Por um lado, o Curso, cuja expressão foi a mais elevada, em qualquer momento da análise produzida (apenas 16,5% de diminuição na realização). Por outro, a Oficina, como a modalidade de contexto mais destacada, no grupo de três desta natureza. Apesar disso, no seu conjunto

(Oficina, Círculo de Estudos e Projecto), registaram valores bastante significativos, verificando-se, tão somente 24,8% de decréscimo, face ao previsto.

Estas considerações posicionam, quer as doze entidades formadoras quer os professores, alvos da formação, num momento de nítida viragem. Para isso, contribuíram, também, as recomendações e orientações tanto do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, como do Prodep ou, mesmo, do próprio Ministério da Educação, na definição das prioridades de formação e na natureza que as mesmas devem revestir. Se, por um lado, se “aposta”, ainda, no Curso como uma modalidade de tipo “académico” e cujas abordagens são, essencialmente, conteudais, por outro, são os saberes-fazer, a partilha e a reflexão, a acção e retroacção que ganham espaço e se traduzem, especialmente, em Oficinas, em que se privilegiam os processos de auto e hetero-formação e supervisão e se consubstanciam os desenvolvimentos profissional e pessoal. Estas foram, também, constatações feitas pelos entrevistados dos três Centros.

Considerando, de imediato, os Destinatários preferenciais da formação, nos dois momentos definidos na análise dos Planos de Formação, podemos concluir que as acções, cujo público-alvo foi mais tido em conta, e em valores absolutos, foram as dirigidas a “Todos os Níveis de Ensino” e as que se destinaram aos níveis de ensino sequenciais Pré-Escolar e 1º Ciclo (PE/1º C); Pré-Escolar e Ensino Básico (PE/EB); e Ensino Básico e Ensino Secundário (EB/ES). Os tidos individualmente, Pré-Escolar (PE); 1º Ciclo (1º C); Ensino Básico (EB); e Ensino Secundário (ES), registaram taxas muito elevadas de execução, embora os valores envolvidos não fossem muito significativos. Privilegiaram-se, portanto, em primeiro lugar, acções de carácter mais generalista e, progressivamente, foram evidenciadas as acções cujo público foi mais específico.

Em síntese, do conjunto global das acções oferecidas e realizadas, destaca-se a incidência nas acções da área C (Prática e Investigação Pedagógica e Didáctica) e da A (Ciências da Especialidade), nas modalidades de Curso e Oficina e destinadas a professores de todos os níveis de ensino e aos de níveis de ensino sequencialmente agrupados.

A encerrar as nossas considerações e reflexões, mais genéricas, sobre o conjunto das actividades desenvolvidas pelos Centros de Formação, fazemos, ainda, referência à dimensão “Outras Iniciativas Formativas” (Encontros Seminários e acções de formação não financiadas) que possibilitaram uma resposta, em tempo real, a necessidades ou interesses detectados e permitiram a estas entidades flexibilizar a sua acção e alargá-la a outros parceiros, igualmente importantes na função de educar e formar para e ao longo da vida.

Centremo-nos, agora, no 1º Ciclo do Ensino Básico, especialidade deste Curso de Mestrado, e nas conclusões que o presente trabalho nos possibilitou desenvolver no que a ele refere.

Uma delas configura uma escassa oferta e realização de acções de formação exclusivas para este Ciclo (7 propostas, apenas 4 realizadas). As razões que a isto respondem situam-se, por um lado, numa inexpressiva necessidade de formação manifestada por estes professores, não possibilitando, assim, o alargamento dessa oferta formativa; por outro, a implementação pela ESE (Universidade do Algarve) do Programa de Formação Contínua em Matemática para Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, que dificultou a sua participação noutra qualquer acção.

Foi, também, por nós, já amplamente referido que este nível de ensino foi privilegiado ao ser incluído noutros grupos de destinatários, tendo tido, assim, os seus

docentes a possibilidade de participar num vasto número de acções de formação (139 propostas e 100 realizações).

Se estas constatações não nos merecem uma relevância particular, já não poderemos dizer o mesmo no que às características formativas destes docentes respeita e que foram, marcadamente, vincadas pelas afirmações produzidas pelos três Directores de Centro entrevistados.

Para estes, o 1º Ciclo do Ensino Básico e os professores que o integram revelam-se como o grupo docente com maior apetência para a formação, demonstrada em níveis de assiduidade e participação bastante elevados, e cujos envolvimento e desempenho potenciam a produção efectiva dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser, pessoal e profissional. Daqui resultam impactos visíveis nas suas práticas educativas e nas suas preocupações com a eficácia do processo de ensinar e aprender, contribuindo, para este fim, a procura da modalidade de Oficina e a preferência por temas e abordagens mais inovadores e actuais, possibilitando, essa actualização, suprir inexistências ou insuficiências da formação inicial de base.

Na verdade, a modalidade Oficina, através do seu carácter eminentemente prático, potencia uma forte componente de socialização, permitindo a cada um dos participantes relatar as suas práticas educativas, em partilha com os colegas, em contextos de aprendizagem reais, onde os processos de auto e hetero-supervisão ocorrem como estratégias privilegiadas de desenvolvimento e eficácia formativa. O questionamento, a reflexão partilhada e o seu acompanhamento permitem ao professor, em geral, e ao professor do 1º Ciclo, em particular, equacionar novos meios, processuais e técnicos, e perspectivar a educação como algo que se constrói ao longo da vida. A mobilização de conhecimentos, capacidades e atitudes de vários níveis, exigindo, sobretudo, a presença de competências de natureza reflexiva, investigativa, criativa e

participativa, realça as características globalizantes e integradoras deste nível ensino e permite a quebra do isolamento profissional, associada a estes docentes.

A formação contínua de professores, imbuída do processo supervisoivo, e a eficácia do acompanhamento dos docentes, tanto nas práticas formativas como nas várias fases do seu desenvolvimento profissional, em especial do 1º Ciclo, dado o seu carácter monodocente, promoverão a (re)definição da acção educativa e a (re)construção dos saberes científico, pedagógico e didáctico, o que contribuirá, indubitavelmente, para o sucesso do sistema educativo, da escola, dos professores e dos alunos.

A formação de professores em contexto de trabalho tem implícita uma determinada concepção de professor como profissional, pelo que, centrar a formação nas escolas implica conhecer, respeitar e potenciar os conhecimentos, a profissionalidade e as capacidades dos professores. A escola é, nesta perspectiva, um lugar de aprendizagem partilhada, de reflexão acompanhada, tanto ao nível das capacidades e das competências que estimula, como das experiências que proporciona. Não bastará, pois, ao professor ser um profissional multifacetado, que tem de assumir competências em diversos domínios, possuir conhecimento científico, ter conhecimentos na área da sua especialidade, ou ter conhecimentos pedagógicos e didácticos. Isto é, não lhe será suficiente ter conhecimentos nos domínios dos saberes, dos saberes-fazer, das técnicas e dos materiais de ensino, mas terá de ser capaz de identificar e diagnosticar problemas, sejam eles da natureza da aprendizagem dos alunos e de grupos de alunos, ou de natureza organizacional e de inserção da escola na comunidade.

No exercício da sua actividade, os professores devem possuir capacidades de análise e concepção, de realização e avaliação e de resolução de problemas de ordem

prática e imediata. Para que estes profissionais possam estar de posse dos instrumentos e dos saberes adequados às diversas situações que ocorrem no desenvolvimento da sua função, deverão estar dotados de atitudes de reflexão e de investigação, já que o professor é, também, um formador em situação de aprendizagem, formal e informal.

Enquanto formador, consubstancia papéis diferenciados e coerentes no contexto onde interage. Se, num modelo mais transmissivo, o formador se assume como um "prelector" e "transmissor" de saberes teóricos, estruturados segundo um conhecimento académico e quase sempre descontextualizado da vida das escolas e dos professores, num modelo de formação centrado nos contextos escolares e na valorização dos saberes experienciais, o formador reclama para si um perfil orientado para se transformar "num agente de desenvolvimento ao serviço das pessoas e da organização", capaz de inventar dispositivos adequados aos problemas postos e aos respectivos contextos, que tornem possível "pensar a prática e recolocá-la sempre em perspectivas mais largas do conhecimento e acção" (Jobert, 1987: 31). Assim, as funções de consulta e de apoio, de gestão e supervisão são características privilegiadas na função de formador, nos processos de auto e hetero-formação que, no presente, importa definir.

A lógica dos modelos educacionais enquadra e equivale-se a formas diferenciadas de pensar a profissão de professor e corresponde, em simultâneo, a distintas configurações identitárias que, por seu turno, se articulam de forma coerente com modos de pensar a formação profissional dos professores.

Se isto é verdade, a actividade do conhecimento requer que o seu enfoque seja colocado ao nível cognitivo ou metacognitivo, que atravesse todo e qualquer plano e processo de formação e apele para uma articulação equilibrada de três competências essenciais, a científica, a pedagógica e a pessoal. É, desde logo, entendível que as competências a desenvolver, em qualquer sistema de formação, se ligam, naturalmente,

com as diferentes concepções de educação e têm a ver com os objectivos profissionais a atingir.

Partindo desses pressupostos conceptuais, a formação contínua de professores, é entendida como um processo que obedece a um planeamento estratégico, se orienta, a partir de um determinado quadro legal, e se operacionaliza segundo modelos que desenvolvem conjuntos de regras e procedimentos sob a "tutela" de uma política formativa e educativa de base.

Os modelos formativos, mais actuais, em implementação e crescimento nas nossas escolas, em que a valorização dos saberes experienciais é congruente com a valorização do potencial dos contextos de trabalho e com a multiplicidade de interacções que acontecem na escola, em situações de auto e hetero-supervisão, preconizam, na sua diversidade, que se torne possível a evolução de um registo centrado na "análise das necessidades" para um registo centrado no "reconhecimento dos adquiridos" e, portanto, em processos de desenvolvimento profissional.

Este mesmo desenvolvimento corresponde, assim, a um processo contínuo de aperfeiçoamento profissional que o professor desenvolve ao longo da sua carreira, através da participação regular e sistemática em actividades diversificadas de formação, formais e informais, de aprendizagem e de apoio, numa concepção muito mais ampla do que a frequência de "acções de formação contínua" e que não deve confundir-se nem sobrepor-se a estas.

De facto, pode traduzir-se em modalidades de intervenção que vão muito para além das actividades tradicionais de formação. Por exemplo, uma das formas identificadas de desenvolvimento profissional consiste na criação e funcionamento, na escola (ou no agrupamento de escolas), de grupos de ajuda e cooperação inter-pares, inseridos em programas adequados de auto-desenvolvimento profissional, por iniciativa

e responsabilidade próprias. Outra forma consistirá em experiências mais ou menos informais de aprendizagem, através da análise e discussão colectiva de documentos de apoio e outros meios e fontes de conhecimento, no próprio local de trabalho ou fora dele, visando, essencialmente, a promoção do saber e a construção de conhecimentos, competências e valores. Baseia-se, sobretudo, na prática e na experiência, individual e de outros, permitindo criar situações em que os seus protagonistas possam reflectir os processos e os conteúdos daquilo que ensinam, recorrendo, deste modo, a processos de reflexão e colaboração como práticas supervisivas.

O desenvolvimento profissional centra-se, ainda, nos alunos e nos seus resultados. Está ligado à melhoria das aprendizagens, à eficácia das práticas pedagógicas e ao sucesso dos objectivos estratégicos das escolas, evidenciando a necessidade de analisar vivências profissionais e de produzir conhecimento relevante e adequado às situações do aluno, da turma, da escola.

Sendo um processo contínuo, perspectivado a longo prazo, que inclui oportunidades regulares e projectos planeados, de forma sistemática, promotor de crescimento, de desenvolvimento pessoal e profissional ao longo da vida, confere, ainda assim, aos professores, um sentido de pertença a uma comunidade profissional de aprendizagem e reforça a confiança na acção educativa e nos seus resultados. Os processos de desenvolvimento profissional, entendidos, desta forma, geram, na escola, um clima de apoio e inter-ajuda que permite dar sentido à colaboração e ao diálogo profissional e criar genuínas comunidades profissionais de aprendizagem entre professores.

Segundo Duke (1990), o conceito de desenvolvimento profissional prende-se com o processo ou processos através dos quais os professores competentes atingem níveis mais elevados de competência profissional e expandem a sua compreensão de si

mesmos, do seu papel, do contexto em que exercem a sua actividade e da respectiva carreira.

Deste modo, os destinatários destes modelos formativos são "constructores" da sua profissionalidade e, conseqüentemente, da sua personalidade, ou seja, as mudanças no campo profissional não poderão dissociar-se das transformações de nível pessoal. Segundo Lúcia Oliveira (1991), o desenvolvimento profissional reporta-se ao domínio de conhecimento sobre o ensino, às atitudes face ao acto educativo, às competências envolvidas no processo pedagógico e ao processo reflexivo sobre as suas práticas.

Já a dimensão do desenvolvimento pessoal diz, ainda, respeito, segundo a mesma autora, às formas de apreensão e organização dos conhecimentos, dos valores, das crenças, das atitudes, dos sentimentos e das motivações do professor-pessoa. Daí que, se se entender que o desenvolvimento profissional deve ocorrer ao longo da vida, os sistemas de avaliação de desempenho que pretendam promover esse desenvolvimento, bem como o desenvolvimento pessoal do professor, devem ser suficientemente flexíveis para "acomodar" as características específicas das diferentes fases da vida dos mesmos. A este assunto, refere-se Gonçalves (1990: 147), do seguinte modo:

"O percurso profissional de cada professor é o resultado da acção conjugada de três processos de desenvolvimento: processo de crescimento individual, em termos de capacidades, personalidade e capacidade pessoal de interacção com o meio; processo de aquisição e aperfeiçoamento de competências de eficácia no ensino e de organização do processo de ensino-aprendizagem; e o processo de socialização profissional, em termos normativos ou de adaptação ao grupo profissional a que pertence e à *escola* onde trabalha, e interactivos, pela reciprocidade de influências que estabelece entre si próprio e o meio em que desenvolve o seu múnus."

Assim, a forma como o processo de avaliação é concebido, planeado e concretizado irá, pois, orientar o desenvolvimento profissional e influenciar o nível de motivação dos professores e da qualidade das escolas.

Para Duke (1990), secundado por Hadji (1993), o primeiro factor essencial para a criação de um sistema de avaliação dos professores que promova o seu crescimento, relacionado com objectivos próprios de desenvolvimento pessoal e profissional, é separá-lo claramente do sistema de prestação de contas, orientado por padrões de desempenho (competências mínimas) e relacionado com a progressão na carreira.

Sobre esta dimensão alguns autores têm produzido diferentes abordagens, tendo em atenção prioridades várias.

Dos factores facilitadores da implementação de um sistema de avaliação que promova o desenvolvimento profissional dos professores, destacam-se, nomeadamente, Duke (1990), Lee (1991), Hadji (1993) e Rodrigues e Esteves (1993), que preconizam entre outros aspectos:

- a separação entre este sistema e o sistema de avaliação para a prestação de contas;
- o envolvimento dos professores no processo, através da sua participação na planificação e implementação dos sistemas de avaliação orientados para o desenvolvimento;
- a explicitação, sem ambiguidades, das finalidades dos processos (individuais e organizacionais), que, de preferência, deverão ser negociadas por todos os implicados.

Reconhece-se, actualmente, que qualquer processo de avaliação de professores implica uma complicada gestão de contrários: prestação de contas/desenvolvimento profissional; controlo burocrático/autonomia profissional; necessidades individuais/objectivos organizacionais.

Uma leitura e análise atentas da legislação, até agora produzida, que enquadre a avaliação do desempenho dos docentes em Portugal, mostra que esta se centra principalmente na avaliação/prestação de contas para efeitos de progressão na carreira, ignorando questões tão importantes como a formação, enquanto motor de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e das escolas, perspectivando, assim, este processo (a avaliação e a reorganização institucional) com vista ao desenvolvimento organizacional.

Alguns estudos realizados apontam caminhos baseados em modelos conceptuais mais flexíveis e que melhor parecem responder às necessidades que os sistemas de ensino e de formação reclamam.

A urgência na transformação dos paradigmas educacionais e formativos e dos respectivos modelos conceptuais antecipam papéis e funções específicas para a escola, para os professores, para a avaliação e para a formação, como tentativa de contrariar os vários e diferenciados constrangimentos que se têm colocado ao sistema nacional de formação contínua. Contudo, segundo o Relatório do Conselho Nacional de Educação (2002), a batalha da formação contínua está ganha e a sua necessidade, enquanto eixo central do processo educativo, não oferece discussão, bem como a “cultura de formação”, que se tem vindo a desenvolver entre os professores e a assumpção da formação contínua, tanto pelas entidades formadoras, como pelos órgãos que a organizam, gerem ou financiam, é indiscutível.

Apesar destes consensos, o sistema da formação contínua de professores não foi, ainda, sujeito a um processo de avaliação sistemática que permita, de forma objectiva, avaliar o seu verdadeiro impacto no sistema educativo e, desta forma, dar validade e consistência às alterações que hoje, já ocorrem, nomeadamente no Decreto-Lei n.º 15/2007, o actual Estatuto da Carreira Docente, e as modificações produzidas quer a

nível da estruturação e desenvolvimento da carreira docente, quer na avaliação de desempenho dos professores.

O Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores, na sua qualidade de documento orientador dos procedimentos e das práticas da formação, sofreu, igualmente, pontuais mudanças, embora, não estejam, ainda, definidos nem um modelo para a formação contínua de professores, nem a configuração futura da acção dos Centros de Formação das Associações de Escolas, que possam contemplar os desafios consubstanciados nas reflexões e recomendações tão abundantemente produzidas por vários autores sobre esta problemática.

Neste nosso estudo são, também, evidenciados contributos importantes para o desenvolvimento de um modelo de formação contínua, centrado na acção contextualizada dos Centros de Formação das Associações de Escolas, e potencialidades que deixam em aberto pistas para uma orientação futura, mais abrangente e globalizante.

Apraz-nos, assim, salientar, que importa dar ênfase à necessidade das escolas instituírem uma dinâmica associativa para que, como referem Barroso e Canário (1995), os Centros de Formação possam surgir como uma estrutura de suporte aos seus projectos de desenvolvimento e dos professores, funcionando como centros de recursos e não como “agências de formação”.

Com efeito, de acordo com Canário (1995: 52), uma das questões-chave que se coloca ao desenvolvimento dos Centros de Formação é instituir o trabalho de equipa a nível da sua gestão, o que, “implica que a comissão pedagógica veicule e articule propostas, problemas e práticas dos estabelecimentos de ensino”.

Acresce que a abertura destas entidades aos contextos locais, implicando a celebração de parcerias e protocolos, nomeadamente com as autarquias, em torno de

projectos de desenvolvimento local, o que, em nosso entender, permitiria uma acção mais ampla e mais alicerçada nas realidades sócio-educativas e contribuiria para um desenvolvimento e um sucesso mais sustentados. Consideramos, também, a importância dos CFAE poderem colocar ao dispor da comunidade um conjunto de serviços e recursos que lhes confira uma maior visibilidade e lhes proporcione uma diversidade de fontes de receita, diminuindo, assim, o grau de dependência e controlo face aos programas nacionais de financiamento, e o carácter administrativo-financeiro que daí decorre.

Registamos, ainda que, para além da oportunidade que o presente trabalho nos proporcionou de investigar, reflectir, comparar e produzir ideias e conhecimento, apresentou também limitações que circunscreveram, em parte, o processo investigativo. Destacamos o facto de apenas terem sido entrevistados três dos doze Directores de Centro, pelas naturais imposições temporais, o que não nos permitiu uma visão mais alargada e mais fundamentada dos aspectos estruturais dos CFAE, bem como do modo como se conceptualiza, constrói e operacionaliza a actividade formativa destes, em função dos seus Planos de Formação e das propostas e realizações das acções de formação e outras iniciativas formativas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, I. (org.) (1986). *A Formação reflexiva de professores*. Porto, Porto Editora.
- ALARCÃO, I. (1989). Preparação Didáctica num Enquadramento Formativo – Investigativo. *Inovação*, 2: 31-36.
- ALARCÃO, I. & TAVARES, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica – Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra, Livraria Almedina.
- ALONSO, L. (1991). Contributos para a definição de um modelo da função profissional dos professores. Actas da Conferência Nacional “*Novos Rumos para o Ensino Tecnológico e Profissional*”. GETAP. Ministério da Educação, Porto: 964-967.
- ALONSO, L. (1996). Life-long learning in in-service teacher education in Portugal: policies, practice and problems. In T. Sander & J.M. Vez. (eds.). *Life-long Learning in European Teacher Education. European Year Book of Comparative Studies in-Teacher-Education-1996*. Germany. Osnabruck, Ruck-Zuck-Druck GmbH: 69-83.
- ALONSO, L. (2001). Reflexões em torno de uma abordagem integrada para o currículo do 1º Ciclo. *Actas do 3º Encontro Nacional do 1º Ciclo. A Matemática no 1º Ciclo*. Vila do Conde, APM: 21-33.
- ALONSO, L. (2002a). Para uma teoria compreensiva sobre a integração curricular. O contributo do Projecto PROCUR. *Infância e Educação. Investigação e Práticas*, n.º 5: 62-88.
- ALONSO, L. et al. (2002b). *Projecto PROCUR. Contributo para as mudanças na escola*. Braga: Centro de Estudos da Criança. Universidade do Minho.
- ALONSO, L. (2003). Desenvolvimento Profissional dos Professores e inovação educativa: contexto, concepções e práticas. *Revista Elo*, número especial: 167-185.
- ALONSO, L. & ROLDÃO, M. C. (2005). *Ser Professor do 1ºCiclo: Construindo a Profissão*. Centro de Estudos da Criança. Universidade do Minho, Almedina: 44-49.
- AMARAL, M. J. et al. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. In I. Alarcão. *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto, Porto Editora.
- AMIGUINHO, A. (1992). *Viver a formação, construir a mudança*. Lisboa, Educa.

- BARBIER, J.-M. *et al.* (1991). Tendences d'évolution de la formation des adultes. Notes Introductives. *Revue Française de Pédagogie*, nº 97: 75-108.
- BARDIN, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa, Edições 70.
- BARROSO, J. (1992). Fazer da escola um projecto. In R. Canário (org.). *O projecto de escola*. Lisboa, Educa.
- BARROSO, J. (2002). A investigação sobre a escola: contributos da administração Educacional. *Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, vol. 1, n.º 1: 277-320.
- BARROSO, J. (2003). Organização e regulação dos ensinos básico e secundário em Portugal: sentidos de uma evolução. *Educação & Sociedade*, nº 82: 62-81.
- BARROSO, J. (org.). (2003). *A escola pública. Regulação, desregulação, privatização*. Porto, Asa.
- BARROSO, J. & CANÁRIO, R. (1992). *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa, Educa.
- BARROSO, J. & CANÁRIO, R. (1995). Centros de Formação das Associações de Escolas: de uma lógica de tutela a uma lógica de autonomia. *Inovação*, 8, (3): 263-294.
- BARROSO, J. & CANÁRIO, R. (1999). *Centros de Formação de Associação de Escolas: das Expectativas às Realidades*. Lisboa, I.I.E.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto, Porto Editora.
- CAMPOS, B.P. (2002) *Políticas de Formação de Profissionais do Ensino em Escolas Autónomas*. Porto, Afrontamento.
- CANÁRIO, R. (1991). Dimensão Investigativa na Formação Contínua de Professores. In J. Tavares (org.). *Formação Contínua de Professores: Realidades e Perspectivas*. Aveiro, Universidade de Aveiro: 217-225.
- CANÁRIO, R. (1994). Formação contínua e profissão docente. *Educação e Matemática*, nº 31: 18-20.
- CANÁRIO, R. (1995). *Formação e Situações de Trabalho*. Porto, Porto Editora.
- CANÁRIO, R. (1999). *Educação de adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa, Educa.
- CANÁRIO, R. (2001). *Escola e exclusão social*. Lisboa, Educa.

- CANÁRIO, R. (2003). Aprendizagem ao longo da vida. Análise crítica de um conceito e de uma política. In R. Canário (org.). *Formação e situações de trabalho*. Porto, Porto Editora: 191-215.
- CONSELHO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICO DA FORMAÇÃO CONTÍNUA (2002). *Relatório de Actividades 2002*. Braga, CCPFC.
- CENTRO DE FORMAÇÃO DE ASSOCIAÇÃO DE ESCOLAS DA ENTIDADE “M” (2005). *Plano de Formação*: 4.
- CHANTRAINE-DEMAILLY, L. (1990). Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In A. Nóvoa (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Publicações Dom Quixote/ Instituto de Inovação Educacional: 139-158.
- CORREIA, J. A. (1989). *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*. Rio Tinto, Edições ASA/Clube do Professor.
- CORREIA, J. A. (1999). *Os Lugares Comuns na Formação Contínua de Professores*. Porto, ASA.
- CORREIA, J. A., CAMELO, J. & VAZ, H. (1997). *Formação de professores. A evolução do Sistema Educativo e o Prodep. Estudos temáticos III*. Lisboa, ME/PRODEP.
- CORTESÃO, L.(1991). O conceito de educação intercultural – Interculturalismo e a realidade portuguesa. *Inovação*, vol.4, 2-3: 89-95.
- CORTESÃO, L. (2000). *Ser Professor: um ofício em risco de extinção?* Porto, Edições Afrontamento.
- DAY, C. (2001) *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os Desafios da Aprendizagem Permanente*. Porto, Porto Editora.
- DAY, C. (2003). O Desenvolvimento dos Professores em Tempos de Mudança e os Desafios para as Universidades. *Revista de Estudos Curriculares*, nº 16: 11-45.
- DAY, C. (2005). *Actas do Fórum Discussão – Divulgação de resultados de investigação – Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança*. Minho, Universidade do Minho.
- DE LANDSHEERE, G. (1978). *Como enseñan los profesores. Análisis de las interacciones verbales en clase*. Madrid, Santillana.
- DELORS, J. (coord.) (2001). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*. Porto, Edições ASA.
- DOMINICE, P. (1985). Expérience et apprentissage: faire de nécessité vertu. *Education Permanente*, n. ° 100: 57-65.

- DOMINICE P. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris Editions L'Harmattan.
- DUKE, D. L. (1990). Developing teacher evaluation systems that promote professional growth. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 4 (2): 131-144.
- ERAUT, M. (1987). Instructional Development. In M. Eraut (ed.). *The International Encyclopedia of Educational Technology*. Oxford, Pergamon Press: 301-315.
- ERAUT, M. (1995). *Developing Professional knowledge and competence*. Londres, The Falmer Press.
- ERICKSON, F. (1989). Métodos Qualitativos de Investigación sobre la enseñanza. In M. Wittrock. *La investigación de la enseñanza, II, Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona, Paidós Educador: 195-301.
- ESCUADERO MUÑOZ, J. M. (1992). Formação centrada en la escuela. Comunicação apresentada nas *Jornadas de Estudio sobre el Centro Educativo*. Huelva.
- ESTEVES, M. (2002). *A investigação enquanto estratégia de formação de professores*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian
- ESTRELA, T. (2001). Realidades e perspectivas da formação contínua de professores. *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (1): 27-48.
- ESTRELA, M. T. (2002). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto, Porto Editora.
- ESTRELA, M. T. & SIMÃO, A. M. V. (2003). Algumas reflexões sobre práticas de avaliação do ensino universitário e dos docentes a partir da informação recolhida no Projecto EVALUE. *Revista Portuguesa de Educação*, 16 (1): 101-120.
- FAURE, E. (1981). *Aprender a ser*. Lisboa, Bertrand.
- FERRY, G. (1987). Au Detour de la formation: le Contrepoint de la Recherche. *Recherche et formation*. Tome I, 1: 27-35.
- FLORES, M. A. (2000). Currículo, Formação e Desenvolvimento Profissional. In J. A. Pacheco (org.). *Políticas de Integração Curricular*. Porto, Porto Editora: 147-166.
- FORMOSINHO, J. (1991). Modelos Organizacionais de Formação Contínua de Professores. In Universidade de Aveiro. *Formação Contínua de Professores: Realidades e Perspectivas*. Aveiro, Universidade de Aveiro: 237-257.
- FREIRE, P. (1975). *A pedagogia do oprimido*. Porto, Edições Afrontamento.

- FULLAN, M. (1993). *Change Forces. Probing the depths of education reform*. London, The Falmer Press.
- FULLAN, M. & HARGREAVES, A. (1992). *Teacher development and educational changes*. London, The Falmer Press.
- FULLAN, M. & HARGREAVES, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto, Porto Editora.
- GALHARDO *et al.* (1987). *Uma Forma de Estruturar o Ensino e a Aprendizagem*. Lisboa, Livros Horizonte.
- GARCÍA ÁLVAREZ, J. (1987). *Fundamentos de la formación permanente del profesorado mediante el empleo del vídeo*. Alcoy, Marfil.
- GIDDENS, A. (1996). *Modernidade e identidade pessoal*. Oeiras, Editora Celta.
- GIROUX, H. (1986). *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis, Vozes.
- GLICKMAN, C. D. (1985). *Supervision of instruction: a development approach*. Boston, Allyn and Bacon.
- GOODSON, I. (1991). *Biography, Identity & Schooling – Episodes in Educational Research*. London, The Falmer Press.
- GONÇALVES, J. A. (1990). *A carreira das professoras do ensino primário: contributo para a sua caracterização*. Dissertação de mestrado. Lisboa, Universidade de Lisboa.
- GONÇALVES, J. A. (1990). A carreira das professoras do ensino primário – Contributos para a sua caracterização. In Nóvoa (org.). *Vidas de Professores*. Porto, Porto Editora: 141-169.
- GONÇALVES M. R. (1998). *A dimensão relacional no processo de supervisão de professores*. Faro, Universidade do Algarve.
- HADJI C. (1993). L'évaluation des enseignants . In A. Estrela, Ferreira & P. Caetano (orgs.). *Avaliação em Educação*. III Colóquio Nacional da AFIRSE. Lisboa, Universidade de Lisboa/Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- HARGREAVES, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança. O Trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós-moderna*. Lisboa, Mc Graw-Hill.
- HARGREAVES, A. & FULLAN, M. (1992). (eds.). *Understanding Teacher Development*. New York, Teacher College Press, 2^a ed.
- INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIAIS E ECONÓMICOS (2005). *Estudo de Avaliação da Eficácia Formativa no âmbito da Acção 5.1 – Formação Contínua Não Especializada no Ensino Básico e Secundário – Principais Conclusões e Recomendações*. Lisboa, IESE.

- ILLICH, Ivan (1971). *Une société sans école*. Paris, Seuil
- JOBERT, G. (1987). *Le Professionnalisation des formateurs: point de vue de recherche. Études et Expérimentation*, n° 29 : 28-33.
- KNOWLES, M. (1991). *The adult learner: a neglected species*. Houston, Gulf Publishing Company.
- LEE, B. (1991). *Staff appraisal: The FE pilot schemes*. Report of Slough. National Foundation for Educational Research.
- LEITE C. & SILVA D. F. (2000). Uma análise da dimensão multicultural no currículo. *Revista de Educação*, vol. IX, n.º 1: 137-142.
- LEITE, C. (2001). *O multiculturalismo e o currículo no sistema educativo português*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- LEITE, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto, Edições ASA
- MARCELO, C. (1989). *Avances en el estudio del pensamiento de los Profesores*. Sevilla, Universidad de Sevilla.
- MARCELO, C. (1991). *Introducción a la formación del profesorado*. Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- MARCELO, C. (1992). A formação de Professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In Nóvoa (ed.). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa, Publicações D. Quixote: 54-89.
- MARCELO, C. (1999). *Formação de professores – para uma mudança educativa*. Porto, Porto Editora.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1992). *Programa do 1º Ciclo*. Lisboa, Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário.
- NETO, C. (1998). Desenvolvimento motor e constrangimentos sociais: a importância da educação física no contexto escolar. Câmara Municipal de Oeiras (ed.). *A criança e a educação física*. Oeiras, C.M.O: 9-20.
- NÓVOA, A. (1988). O método (auto)biográfico na encruzilhada dos caminhos (e descaminhos) da formação de adultos. *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (2): 7-20.
- NÓVOA, A. (1989). *Os Professores: Quem são? Onde vêm? Para onde vão?* Lisboa, ISEF/UTL.
- NÓVOA, A. (1999). Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação & Pesquisa*. São Paulo, FEUSP, v.25: 11-20.

- NÓVOA, A. (org.). (1991). A Formação Contínua entre a pessoa – professor e organização escola. *Inovação*, 1 (2): 63-76.
- NÓVOA, A. (1992a). A Reforma Educativa Portuguesa: Questões passadas e presentes sobre a formação de professores. In A. Nóvoa, & T. Popkewitz (org.). *Reformas Educativas e Formação de Professores*. Lisboa, Educa: 57-69.
- NÓVOA, A. (1992b). *Os professores e a sua Formação*. Lisboa, Don Quixote/Instituto de Inovação Educacional.
- NÓVOA, A. (1992c). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (ed.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa, Dom Quixote: 9-11.
- NÓVOA, A. (org.). (1992d). *Vidas de Professores*. Porto, Porto Editora.
- NÓVOA, A. (org.). (1994). *Profissão Professor*. Porto, Porto Editora.
- OLIVEIRA, L. (1991). *O impacto da formação nas práticas pedagógicas dos Professores*. Porto, Porto Editora.
- PACHECO, J. A. (org.). (2000). *Políticas educativas. O neoliberalismo em educação*. Porto, Porto Editora.
- PACHECO, J. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto, Porto Editora.
- PACHECO, J. & FLORES, M. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto, Porto Editora.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1978). *Las fronteras de la educación. Epistemología y ciencias de la educación*. Madrid, Zero.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1993). La interacción teoría-práctica en la formación del docente. In L. Montero & J. M. Vez (eds.). *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*. Santiago de Compostela, Tórculo Edicións: 29-51.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1995). O pensamento prático dos professores – a formação do professor como profissional reflexivo. In A. Nóvoa (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Publicações D. Quixote e Instituto de Inovação Educacional: 93-114.
- PERRENOUD, PH. (1997). *Práticas Pedagógicas. Profissão Docente e Formação – Perspectivas Sociológicas*. Lisboa, Publicações D. Quixote/Instituto de Inovação Educacional.
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa, Gradiva.
- RIBEIRO, A. (1993). *Formar professores. Elementos para uma teoria e prática da formação*. Lisboa, Texto Editora.

- RIBEIRO GONÇALVES, F. (1992). O papel da Investigação na Educação – A Influência do Contexto. *Revista Portuguesa de Educação*. Universidade do Minho, 5 (1): 85-107.
- RODRIGUES, A. & ESTEVES, M. (1993). *A Análise de Necessidades na Formação de Professores*. Porto, Porto Editora.
- ROLDÃO, M. C. (1996). A educação básica numa perspectiva de formação ao longo da vida. *Inovação*, 9 (3): 205-217.
- ROLDÃO, M.C. (1998). Que é ser professor hoje? – A profissionalidade docente revisitada. *Revista da ESES*, 1: 79-87.
- ROLDÃO, M. C. *et al.* (2000). *Avaliação do impacto da formação. Um estudo dos Centros de Formação da Lezíria e Médio Tejo, 1993-1998*. Lisboa, Edições Colibri/ESE de Santarém.
- RUELA, C. (1999). *Centros de Formação das Associações de Escolas: Processos de construção e natureza da oferta formativa*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- SANTOS, B. S. (1987). *Um Discurso sobre as Ciências*. Porto, Afrontamento.
- SARMENTO, M. (1996). Profissionalidade. *Rumos*, n.º 9: 15.
- SCHÖN, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York, Basic Books.
- SCHÖN, D. (1987). *Educating the reflective practitioner. Toward a new design for Teaching and learning in the profession*. S. Francisco, Jossey-Bass.
- SCHÖN, D. (1990). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. London, Arena.
- SCHÖN, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (ed.), *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa, D. Quixote: 79-91.
- SCHÖN, D. (1996). A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. In J. Barbier (org.). *Savoirs Théoriques et Savoirs d'Action*. Paris, PUF: 201-222.
- SHULMAN, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2): 4-14.
- SHULMAN, L. (1993). Renewing the pedagogy of teacher education: The impact of subject-specific conceptions of teaching. In L. Montero & J. Vez (ed.), *Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado*. Santiago de Compostela, Tórculo Edicións: 53-69.
- SILVA, M. (2002). *Os Directores dos Centros de Formação de Associação de Escolas – a pessoa e a organização*. Lisboa, IIE.

- SIMÕES, C.M. & RALHA-SIMÕES, H. (1990). O desenvolvimento pessoal dos professores e a competência pedagógica. In J. Tavares & A. Moreira (ed.). *Desenvolvimento, aprendizagem, currículo e supervisão*. Aveiro, Universidade de Aveiro/PIDACS: 179-203.
- SPRINTHALL, A. N. & SPRINTHALL, C. R. (1993). *Psicologia Educacional: Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa, McGraw – Hill.
- STEPHENS *et al.* (1993). *Toward Understanding Teacher Change*. Technical Report n.º 585. ERIC Document. Reproduction Service No.ED 361667.
- STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid, Ediciones Morata, S.A.
- TAVARES, J. *et al.* (1991). Dimensão do Desenvolvimento Pessoal e Social na Formação Contínua de Professores. In Universidade de Aveiro. *Formação Contínua de Professores: Realidades e Perspectivas*. Aveiro, Universidade de Aveiro: 78-112.
- TAVARES, J. (1997). A formação como construção do desenvolvimento científico e pedagógico. In I. Sá-Chaves (org.) e outros. *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Porto, Porto Editora.
- VALA, (2003) (org.). *Metodologia das ciências sociais*. Porto, Edições Afrontamento.
- VALENTINI, B. (1979). Individualização e Socialização nas perspectivas da Aprendizagem. In M. C. Costa (ed.). *A Escola e o Aluno*. Lisboa, Livros Horizonte: 140-187.
- VIEIRA, F. (1993). *Supervisão – uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto, ASA.
- ZEICHNER, K. (1983). Alternative Paradigms of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 34 (3): 3-9.
- ZEICKNER, K. & Liston, D. (1990). Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización. Madrid, Morata.
- ZEICHNER, K (1992). Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In Nóvoa (org.). *Os professores e a sua Formação*. Lisboa, Don Quixote/Instituto de Inovação Educacional: 115-138.
- ZEICHNER, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa, Educa.
- ZEICHNER, K. (1997). Tendências da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos. *Revista Brasileira de Educação*, nº 9: 77-87.

ZIMPHER, N.L. & HOWER, K.R. (1987). Adapting supervisory practice to different orientations of teaching competence. *Journal of Curriculum and Supervision*, 2: 101-127.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo (LSBE).

Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro - Ordenamento Jurídico da Formação de Professores.

Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril - Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (ECD).

Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro - Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (RJFCP).

Lei n.º 60/93, de 20 de Agosto - Regulamenta a actividade dos Centros de Formação das Associações de Escolas (CFAE).

Decreto-Lei n.º 274/94, de 28 de Outubro - Altera o RJFCP e cria o Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC), em substituição do Conselho Coordenador da Formação Contínua de Professores.

Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de Novembro - Altera o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro.

Decreto-Lei n.º 105/97, de 29 de Abril - Altera o Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril.

Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro - Altera a Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro.

Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de Janeiro - Altera o Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril.

Despacho Conjunto n.º 364-A/97, de 15 de Outubro - Define as modalidades de formação, Círculos de Estudos, Oficinas de Formação e Projectos.

Decreto Regulamentar n.º 11/98 de 15 de Maio - Define o regime de avaliação dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

-
- Decreto-Lei n.º 155/99, de 10 de Maio - Altera o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro.
- Despacho Conjunto n.º 984/01, de 29 de Outubro - Regulamenta o acesso à Acção 5.1. - Formação Contínua e Especializada nos Ensinos Básico e Secundário.
- Despacho Conjunto n.º 960/03, de 1 de Outubro - Introduce alterações ao Regulamento de acesso à Acção 5.1. - Formação Contínua e Especializada nos Ensinos Básico e Secundário.
- Ofício-Circular n.º 27/04, de 21 de Junho (EAT Prodep) - Estabelece as Áreas e as Modalidades de formação prioritárias, a considerar em 2005.
- Lei n.º 49/05, de 30 de Agosto - Altera a Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro.
- Decreto-Lei n.º 15/07, de 19 de Janeiro - Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (versão actual).

Esta dissertação é completada por um volume de Anexos.