



**UNIVERSIDADE DO MINHO**

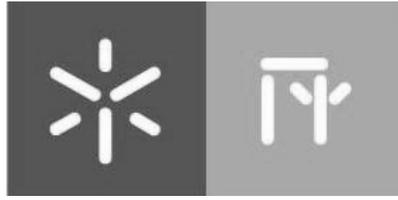
**Instituto de Educação e Psicologia**

Ana Maria Barbosa Pinto Xavier Forte

**Formação Contínua: contributos para o desenvolvimento profissional e para a (re)construção da(s) identidade(s) dos professores do 1.º CEB**

**Dissertação de Mestrado em Educação**  
**Área de Especialização em Desenvolvimento Curricular**

Julho de 2005



**UNIVERSIDADE DO MINHO**  
**Instituto de Educação e Psicologia**

Ana Maria Barbosa Pinto Xavier Forte

**Formação Contínua: contributos para o desenvolvimento profissional e para a (re)construção da(s) identidade(s) dos professores do 1.º CEB**

**Dissertação apresentada no Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, para obtenção do grau de Mestre em Educação, Área de especialização em Desenvolvimento Curricular**

**Trabalho efectuado sob a orientação da  
Professora Doutora Maria Assunção Flores**

Julho de 2005

Aos meus pais Francisco e Rosinha  
Aos meus quatro irmãos Isabel, Helena, Rui e Nuno

## **AGRADECIMENTOS**

À Prof.<sup>a</sup> Doutora Maria Assunção Flores pela sua dedicação e apoio prestado na orientação deste trabalho, pelo estímulo constante e pela amizade.

Ao Prof. Doutor José Augusto Pacheco, coordenador do Mestrado em Desenvolvimento Curricular, pela simpatia e por ter proporcionado as condições necessárias para a realização deste trabalho. Gostaria também de agradecer a todos os professores deste curso de Mestrado pelos contributos científicos e pelas oportunidades de reflexão.

A todos os colegas das várias escolas por onde passei que gentilmente disponibilizaram o seu tempo e que tornaram possível realizar este estudo.

Aos meus colegas de Mestrado que me acompanharam nesta etapa e a todas as amigas pelo interesse demonstrado e pelas palavras de apoio.

À minha família pelo carinho, paciência e compreensão disponibilizada e pelo seu encorajamento constante.

Ao meu tio, Juiz Conselheiro António Forte, pelo incentivo, pela bibliografia e legislação facultada.

À Tita por todo o acompanhamento prestado desde os meus primeiros anos de escolaridade.

À memória da tia Mariazinha que acompanhou parte deste trabalho.

## RESUMO

Esta dissertação situa-se no âmbito da formação contínua, numa perspectiva mais ampla, não se limitando à análise das acções de formação formais (creditadas e não acreditadas). Partimos de uma concepção de formação abrangente, que compreende todas as experiências pessoais em que o professor se envolve, que trazem benefício directo ou indirecto para o professor e contribuem para a qualidade do seu desempenho com os alunos. Trata-se de uma abordagem mais globalizante do percurso formativo dos professores, alargando o nosso estudo a outros contextos da experiência de vida dos professores, que foram consideradas como significativos do ponto de vista da aquisição de competências e de desenvolvimento profissional.

Assim, neste trabalho, propomo-nos analisar até que ponto, e de que modo, a formação contínua frequentada tem contribuído para o desenvolvimento profissional e para a (re)construção da(s) identidade(s) dos professores do 1.º CEB.

Tendo em atenção os objectivos propostos para este estudo, optámos por realizar uma investigação que combinou as abordagens quantitativa (questionário, n=184) e qualitativa (entrevistas, n=12), junto dos professores do 1.º CEB a leccionar em escolas pertencentes ao concelho de Braga.

Os resultados deste estudo apontam para um reconhecimento crescente por parte dos participantes relativamente à importância da formação contínua, associada aos novos desafios colocados pelas mudanças sociais e culturais da sociedade, em geral, e à mudança curricular com que as escolas têm sido confrontadas, conduzindo a uma alteração no entendimento do papel do professor e da escola. Manifestam, assim, alguma evolução nas suas concepções e práticas de formação contínua, afastando-se de uma perspectiva burocrática, tecnicista e instrumental que associa a formação contínua à obtenção de créditos e à progressão na carreira. No entanto, dos seus discursos não transparece uma visão clara sobre formação, verificando-se alguma ambivalência na forma como abordam a formação em geral. Os resultados parecem indiciar, corroborando resultados de outras investigações, a necessidade de garantir que todos os professores tenham oportunidades de participar num conjunto diversificado de actividades de modo a melhorarem o seu conhecimento e as suas destrezas, considerando as suas necessidades pessoais e profissionais bem como as suas condições de trabalho com vista à promoção do seu desenvolvimento e do desenvolvimento organizacional das escolas.

## **ABSTRACT**

This dissertation focuses upon in-service education and training of teachers (INSET) within a broad perspective, including the more formal and credited activities and the more informal ones. The emphasis is placed, therefore, on a holistic view of INSET encompassing all personal experiences in which teachers engage, for their direct or indirect benefit, leading to enhancing the quality of their performance with the pupils. This approach takes into account an ongoing and broad understanding of teachers' development including all kinds of activities which are considered to be meaningful for the acquisition of competencies and for their continuing professional development.

Thus, the aim of this investigation is to analyse the ways in which INSET has contributed to teachers' professional development and the (re)construction of their professional identities. It included mixed methods combining the quantitative approach, through the administration of a questionnaire (n=184) and the qualitative one, conducting semi-structured interviews (n=12) with primary teachers in Braga municipality.

Findings point to a growing recognition amongst teachers in regard to the importance of INSET, which appears to be associated with new challenges related to social and cultural changes and with curriculum changes which schools, and therefore teachers, are now facing. This has led to changes in the understanding of the teacher and the school role. Teachers participating in this research reveal, therefore, a certain development in their INSET perspectives and practices, which go beyond a more technical, bureaucratic and instrumental logic related to credits and career advancement. Findings also suggest the need to provide all teachers with a wide range of professional development opportunities in order to improve their knowledge and skills.

For this both their personal and professional needs must be taken into account as well as the educational contexts in which they work in order to foster their professional development as well as the organisational development of schools.

## RÉSUMÉ

Cette dissertation s'occupe de la formation continue des enseignants en ayant une perspective très ample. Elle ne se limite pas à faire l'analyse de la formation organisée (avec ou sans projection sur la carrière professionnelle). Elle contemple aussi toute l'expérience individuelle qui rend plus efficace le travail du professeur auprès de ses élèves.

Dans ce travail nous nous proposons d'analyser jusqu'à quel point et comment la formation fréquentée contribue au développement professionnel et à la (re)construction de l'identité des professeurs du 1<sup>er</sup> CEB.

Selon les objectifs de cette étude, nous avons décidé de faire une recherche qui combine les abordages quantitatifs (questionnaire n=184) et qualitatifs (interviews n=12) auprès des professeurs du 1<sup>er</sup> CEB qui enseignent dans des écoles du «concelho» de Braga.

Les résultats indiquent que les participants reconnaissent de plus en plus l'importance de la formation continue face aux défis posés par les transformations sociales et culturelles de la société en générale et par le changement des *curricula* imposés aux écoles, menant à une autre perception du rôle de l'enseignant et de l'école. Ils manifestent une certaine évolution dans leurs conceptions et pratiques de formation au niveau de leurs conceptions et pratiques de formation continue, en s'éloignant d'une perspective bureaucratique, techniciste et instrumentale qui associe la formation continue à la progression professionnelle. Toutefois, leurs discours ne démontrent pas une vision claire de la formation. On vérifie, par contre, une certaine ambivalence quand ils abordent la formation en général.

Les résultats semblent confirmer, comme d'autres recherches le démontrent, le besoin de garantir à tous les enseignants l'opportunité de participer à un ensemble diversifié d'activités qui améliorent leurs connaissances et leur savoir-faire en tenant compte non seulement de leurs besoins personnels et professionnels, mais aussi de leurs conditions de travail en vue de la promotion de leur développement et du développement organisationnel des écoles.

## ÍNDICE GERAL

Resumo .....	iv
Abstract.....	v
Résumé .....	vi
Índice de figuras .....	x
Índice de quadros.....	xi
Índice de gráficos .....	xii
Índice de anexos .....	xiii
Siglas utilizadas .....	xiv

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
-------------------------	-----------

### **CAPÍTULO I: FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL**

1.1 - Formação e Educação numa Sociedade em Mudança .....	25
1.2 - Os Professores enquanto Aprendentes Adultos .....	30
1.3 - Formação Contínua: concepções e práticas .....	31
1.3.1 - Formação Contínua enquanto processo formal.....	33
1.3.2 - Modelos de Formação .....	36
1.3.3 - Formação e Desenvolvimento Profissional.....	47
1.3.3.1 - Perspectivas de Desenvolvimento Profissional.....	54
1.3.3.2 - Desenvolvimento Profissional e Mudança.....	60
1.3.4 - Para uma Formação Centrada na Escola.....	65

### **CAPÍTULO II: BREVE ENQUADRAMENTO LEGAL DA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES**

2.1 - A Formação Contínua de Professores em Portugal: evolução e perspectivas.....	71
2.1.1 - A Institucionalização da Formação Contínua (1992-2005) .....	73
2.1.2 - As Modalidades de Formação Contínua .....	82
2.2 - A Formação Contínua de Professores no Contexto Internacional .....	85

### **CAPÍTULO III: FORMAÇÃO E IDENTIDADE DOS PROFESSORES DO 1.º CEB**

3.1 - O Conceito de Identidade.....	92
3.2 - Identidade, Profissionalização e Profissionalismo .....	97
3.3 - Formação e Identidade .....	101

### **CAPÍTULO IV: METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO**

4.1 - Natureza do estudo e Problemática da Investigação .....	105
4.2 - Objectivos .....	107
4.3 - Plano de Investigação: breves considerações gerais .....	108
4.4 - População: selecção e caracterização.....	111
4.5 - Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados .....	117

4.5.1 - O Questionário .....	117
4.5.2 - A Entrevista.....	119
4.5.3 - Procedimentos utilizados na Recolha de Dados.....	122
4.6 - Limitações do Estudo .....	124
4.7 - Técnicas de Análise de Dados.....	124
4.7.1 - Dados Quantitativos .....	124
4.7.2 - Dados Qualitativos .....	125

## **CAPÍTULO V: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS QUANTITATIVOS**

5.1 - A Formação Contínua Frequentada.....	134
5.1.1 - Natureza e Tipo de Formação Frequentada.....	134
5.1.2 - Escolha da Instituição e Motivações para a Formação Contínua.....	139
5.1.3 - Incidência da Formação Contínua Creditada .....	142
5.2 - Representações sobre a Formação Contínua em Geral .....	147

## **CAPÍTULO VI: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS QUALITATIVOS**

6.1 - Percurso Formativo e Profissional .....	153
6.1.1 - Escolha da Profissão .....	153
6.1.2 - Aprender a ser Professor: um processo complexo, longo e idiossincrático .....	159
6.1.3 - Momentos mais marcantes do Percurso Profissional.....	163
6.1.4 - Momentos de Desenvolvimento Profissional.....	165
6.2 - A Formação .....	171
6.2.1 - Formação Frequentada .....	171
6.2.2 - Entendimento da Formação Contínua no Actual Modelo.....	181
6.2.3 - Expectativas em relação à Formação Contínua no Futuro.....	188
6.3 - Contexto de Trabalho Actual .....	195
6.3.1 - Percepção das mudanças requeridas pela Reorganização Curricular no Trabalho Docente.....	195
6.3.2 - Cultura Escolar.....	196
6.3.3 - Dilemas e Constrangimentos.....	198
6.4 - Profissionalismo Docente e Identidade Profissional.....	201
6.4.1 - Entendimento da Profissão Docente .....	201
6.4.1.1 - No passado e no presente .....	202
6.4.1.2 - Dimensões associadas à profissão.....	205
6.4.1.3 - Factores que contribuem para maior e menor satisfação profissional .....	212
6.4.2 - Entendimento do que significa ser Professor .....	215
6.4.2.1 - Imagem de si próprio enquanto Professor.....	215
6.4.2.2 - Ser Professor do 1.º CEB .....	217

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>229</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>239</b>
<b>REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS.....</b>	<b>251</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>253</b>

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Modelos de Formação Contínua ( <i>cf.</i> Pacheco & Flores, 1999:134).....	42
<b>Figura 2</b> – Factores que contribuem para a qualidade da aprendizagem profissional (Day, 2001).....	51
<b>Figura 3</b> – Etapas, fases e anos da carreira docente (Huberman, 1992).....	56
<b>Figura 4</b> – Níveis de responsabilidade na elaboração dos programas da Formação Contínua .....	87

## ÍNDICE DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Modalidades de Formação Contínua.....	82
<b>Quadro 2</b> – Estatuto da Formação Contínua .....	86
<b>Quadro 3</b> – Oferta da Formação Contínua .....	87
<b>Quadro 4</b> – Instituições que organizam a Formação Contínua .....	88
<b>Quadro 5</b> – Temas abordados.....	89
<b>Quadro 6</b> – Fases da recolha de dados, objectivos e instrumentos utilizados.....	110
<b>Quadro 7</b> – Agrupamentos, escolas e professores considerados no estudo .....	112
<b>Quadro 8</b> – População e amostra produtora de dados .....	112
<b>Quadro 9</b> – Áreas de Especialização .....	114
<b>Quadro 10</b> – Caracterização dos entrevistados .....	116
<b>Quadro 11</b> – N.º de professores que validaram o questionário .....	118
<b>Quadro 12</b> – Dimensões I: Percurso Profissional .....	129
<b>Quadro 13</b> – Dimensão II: Formação.....	130
<b>Quadro 14</b> – Dimensão III: Contexto de Trabalho Actual.....	131
<b>Quadro 15</b> – Dimensão IV: Profissionalismo Docente e Identidade Profissional .....	132
<b>Quadro 16</b> – Modalidades de formação frequentadas.....	135
<b>Quadro 17</b> – Distribuição Percentual de Acções por Modalidade de Formação .....	136
<b>Quadro 18</b> – Frequência das temáticas de formação contínua creditada .....	137
<b>Quadro 19</b> – Instituições organizadoras das acções de formação creditada .....	138
<b>Quadro 20</b> – Local onde decorreram as Acções de Formação frequentadas .....	138
<b>Quadro 21</b> – Razões de escolha da instituição (%).....	139
<b>Quadro 22</b> – Motivos que o/a levaram a frequentar a formação contínua (%).....	141
<b>Quadro 23</b> – Natureza das acções de formação não creditadas.....	141
<b>Quadro 24</b> – Interesses pessoais/ profissionais e Prática (%) .....	143
<b>Quadro 25</b> – Expectativas e necessidades profissionais (%).....	144
<b>Quadro 26</b> – Interacção entre professores (%).....	145
<b>Quadro 27</b> – Interacção entre professores, alunos e outros agentes educativos (%).....	145
<b>Quadro 28</b> – Modo de pensar a formação (%) .....	148
<b>Quadro 29</b> – Finalidades da formação (%) .....	149
<b>Quadro 30</b> – Lógica da formação (%).....	150
<b>Quadro 31</b> – Motivações da escolha da profissão .....	154
<b>Quadro 32</b> – Colocar a profissão em questão.....	157
<b>Quadro 33</b> – Formação Académica.....	171
<b>Quadro 34</b> – Temática das acções de formação contínua frequentadas.....	173
<b>Quadro 35</b> – Das expectativas ... à realidade .....	203
<b>Quadro 36</b> – Factores que contribuíram para uma percepção negativa da profissão.....	210

## **ÍNDICE DE GRÁFICOS**

<b>Gráfico 1</b> – Habilitações Académicas.....	113
<b>Gráfico 2</b> – Experiência Profissional.....	114
<b>Gráfico 3</b> – Tempo de Serviço na Escola (em Agosto de 2003) .....	115
<b>Gráfico 4</b> – Acções de Formação Contínua Frequentadas (nos últimos 5 anos).....	135

## **ÍNDICE DE ANEXOS**

<b>Anexo 1</b> – Agrupamentos de Escolas do concelho de Braga.....	254
<b>Anexo 2</b> – Características dos Professores respondentes ao questionário.....	256
<b>Anexo 3</b> – Questionário.....	259
<b>Anexo 4</b> – Organização da estrutura do questionário.....	267
<b>Anexo 5</b> – Quadro de distribuição de itens por dimensão.....	271
<b>Anexo 6</b> – Guião da Entrevista.....	274
<b>Anexo 7</b> – Carta enviada aos Presidentes dos Conselhos Executivos.....	277
<b>Anexo 8</b> – Carta enviada aos Professores.....	279
<b>Anexo 9</b> – Protocolo de investigação.....	281
<b>Anexo 10</b> – Transcrição de uma entrevista.....	283

## **SIGLAS UTILIZADAS**

**DESE's** – Diploma de Estudos Superiores Especializados

**CESE's** – Curso de Estudos Superiores Especializados

**CFAE's** – Centro de Formação de Associações de Escolas

**CCPFCP** – Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua de Professores

**1.º CEB** – Primeiro Ciclo do Ensino Básico

**CAE** – Coordenação Educativa de Braga

**LBSE** – Lei de Bases do Sistema Educativo

**RJFCP** – Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores

**ECD** – Estatuto da Carreira Docente

**CCPFC** – Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua

**PQDV** – Professores do Quadro Distrital de Vinculação, actualmente designado por PQZP  
(Professor do Quadro de Zona Pedagógica)

**PQG** – Professor do quadro Geral, actualmente designado por PQE (Professor do Quadro de  
Escola)

**PEE** – Projecto Educativo de Escola

**PCE** – Projecto Curricular de Escola

**PCT** – Projecto Curricular de Turma

**TIC** – Tecnologia da Informação e Comunicação

**NEE** – Necessidades Educativas Especiais

# INTRODUÇÃO

---

## INTRODUÇÃO

A formação de professores constitui uma temática que tem sido abordada por vários investigadores cativando o seu interesse e atenção a par de uma importância crescente no campo da investigação educacional<sup>1</sup>. Como salientam Pacheco & Flores (1999:10), “os professores são actores indispensáveis no processo curricular e porque deles depende, em grande medida, qualquer propósito de inovação educativa, a sua formação constitui uma vertente que não se pode escamotear”. No entanto, situada numa escola que se quer em permanente transformação, numa sociedade envolta num complexo processo de transformação e de uma profissão que se vê necessitada de permanentemente se (re)construir, a formação de professores (nomeadamente a contínua), longe de ser consensual, tem sido alvo de discussão, de problematização e de críticas. Como defende Chantraine-Demailly (1992), a formação contínua de professores não é um campo homogéneo.

A investigação sobre a formação de professores em Portugal, a partir sobretudo da década de 80, foi marcada por um interesse crescente pela dimensão contextual e pelos processos de desenvolvimento profissional como eixos norteadores da formação e da profissionalidade (Nóvoa, 1989,1991,1992; Alarcão, 1994,1998; Amiguiño, 1992,1998), corporizando-se em alguns projectos de investigação (*cit in* Roldão, 2001).

Outra linha de produção de conhecimento que vem, mais recentemente, adquirindo destaque relaciona-se com a investigação sobre a educação de adultos e a permeabilidade desta vertente face à investigação ligada à formação e desenvolvimento profissional, como é o exemplo de Marcelo (1999) e Canário (1999).

Partindo do pressuposto de que o professor é um adulto em desenvolvimento e a sua formação uma formação de adultos, torna-se necessário conceber um quadro teórico abrangente. Neste sentido, está em causa uma formação orientada para o desenvolvimento profissional numa perspectiva de evolução e continuidade afastando-se de uma mera reciclagem, ou superando a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento de professores, na linha de Marcelo (1999).

---

<sup>1</sup> “A formação de professores constitui um dos aspectos essenciais de qualquer sistema educacional ou reforma educativa (Villa, 1988; Zeichner, 1988; Marcelo, 1992,1994). Para M.T.Estrela & Estrela (1977), por exemplo, ela é, ao mesmo tempo, o ‘alfa e o omega’ de um sistema de ensino. Por seu turno, Gimeno (1992:77) considerando-a ‘una de las pedras angulares imprescindibles de cualquier intento de renovación del sistema educativo’ ” (Flores, 2000:23).

Assim, numa abordagem mais alargada, a formação contínua deve abranger não só a actualização permanente dos professores, mas também integrar múltiplas dimensões, ou seja, falar de formação implica falar de um processo de mudança que leva a um crescimento pessoal e profissional dos professores e ao desenvolvimento organizacional dos contextos de trabalho.

Nesta perspectiva, a formação tende a ser olhada como um processo que articula um percurso pessoal e uma trajectória profissional, que não se confunde com uma simples acumulação de conhecimentos, cursos ou técnicas. Assim, situações educativas organizadas são apenas momentos possíveis de um processo mais globalizante, de natureza apropriativa e reflexiva, por parte dos sujeitos que se formam (Dominicé, 1990, *apud* Amiguiño, 1993:37). Também os princípios defendidos por Day (2001) incluem esta “visão alargada da aprendizagem profissional”, na qual se incluem diferentes tipos de aprendizagem, ou seja, “o crescimento implica aprendizagem que, umas vezes, é natural e evolutiva, outras vezes, esporádica, outras ainda, o resultado de uma planificação” (Day, 2001:16). Foi com base nesta perspectiva que procurámos estruturar o nosso estudo.

Por outro lado, o desenvolvimento profissional do professor pode ser enquadrado em diversas perspectivas, entre as quais o modelo de desenvolvimento pessoal, o modelo de profissionalização do professor e o modelo de socialização (Vonk & Schras, 1987), a perspectiva de identidade profissional (Lessard, 1986) e a perspectiva dos ciclos de vida, que pode ser considerada como uma perspectiva que engloba as outras (*cit. in* Loureiro, 1997). Nesta última perspectiva, destaca-se o modelo de Huberman (1992) e, em Portugal, os estudos realizados por Gonçalves (1990, 2000). Embora não nos enquadrásemos em nenhuma destas perspectivas, tivemos em atenção o seu enquadramento conceptual e as suas especificidades.

### **Justificação do interesse pela temática**

O interesse em realizar um estudo sobre a temática da formação de professores inscreve-se em factores de ordem pessoal – particular motivação pela problemática – decorrente da frequência da Licenciatura em Ciências da Educação, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto que contribuiu para o interesse pessoal e profissional, na medida em que foi um espaço de reflexão, de interesse e de investigação sobre diversos saberes. O Estágio realizado no 4.º ano no âmbito da formação contínua de professores “Viver a cultura, (Re)pensar a formação” foi, sem dúvida, relevante para aumentar o interesse pela investigação com enfoque na teoria da formação de professores.

Um outro factor é de ordem profissional – trabalhamos no 1.º ciclo do ensino básico (CEB), há catorze anos. Por outro lado, destacamos ainda alguma experiência na área da formação contínua de professores, na modalidade de projecto, como formadora acreditada pelo Conselho Científico- Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC).

Além destes dois factores, está também presente a dimensão científica. De facto, existem já vários estudos sobre formação e, como salienta Estrela (1997:9), “é surpreendente o volume de literatura que na segunda metade deste século se tem publicado sobre os professores, a sua formação e a sua profissão”. Relativamente à formação, são de destacar os estudos realizados por Ruela (1999); Correia, Caramelo & Vaz, (1997); Roldão et al, (2000); Barroso & Canário, (1999); Silva, J.N. (2000); Silva, M. (2001), entre outros. No entanto, após uma revisão bibliográfica dos estudos mais significativos realizados em Portugal, embora com algumas limitações, consideramos que grande parte dos estudos tinha por ‘objecto’ os Centros de Formação, com incidência nos Centros de Formação das Associações de Escolas (CFAE’s), bem como em diferentes níveis de ensino. Assim, com este estudo pretende-se reequacionar a problemática, articulando as questões da formação com o desenvolvimento e a identidade profissional dos professores, de modo a poder contribuir “para «desocultar» uma profissão que todos conhecem do exterior, mas cuja interioridade só muito dificilmente se vem abrindo a olhares a ela alheios.” (Estrela, 1997:9)

Os estudos realizados por Gonçalves (1990, 2000) constituíram, em parte, uma das nossas referências pelo facto de incidirem no mesmo nível de ensino, assim como o estudo de Rodrigues & Esteves (1993:20), pela abordagem das necessidades de formação, no sentido de “conhecer os interesses, as expectativas, os problemas da população a formar, para garantir o ajustamento óptimo entre programa – formador-formando”. Por outro lado, mobilizámos alguns conceitos preconizados por Day (2001), nomeadamente, o de desenvolvimento profissional que

“Envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as actividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício, directo ou indirecto, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, revêem, renovam e ampliam, individual ou colectivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional<sup>2</sup>, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais” (Day, 2001:20-21).

---

<sup>2</sup> Segundo Daniel Goleman (2000:323), a «inteligência emocional define-se como a capacidade de reconhecer os nossos sentimentos e os dos outros, de nos motivarmos e de gerirmos bem as emoções em nós e nas nossas relações.»

Foram, portanto, as motivações pessoais e profissionais que nos moveram para aprofundar esta temática no âmbito da dissertação de Mestrado em Educação, na área de especialização em Desenvolvimento Curricular.

### **Apresentação do estudo**

A noção de formação contínua está, actualmente, associada à ideia de aprendizagem permanente, ou seja, há uma valorização de todos os processos formativos como potenciadores de desenvolvimento profissional e pessoal, sejam eles iniciais ou contínuos, formais ou informais em que os professores se envolvem ao longo das suas vidas (Fullan & Hargreaves, 1992; Canário, 1994; Marcelo, 1999; Pacheco & Flores, 1999; Day, 2001; Flores, 2000, Gonçalves, 1992, 2000). Neste sentido, “para além do significado técnico ou instrumental, o termo formação encerra também uma componente pessoal de desenvolvimento com um sentido contínuo” (Flores, 2000:23). Assim, como indicam Pacheco e Flores (1999), o propósito global subjacente à expressão formação contínua é o de promover o desenvolvimento profissional do professor, pressupondo um leque variado de situações de aprendizagem.

É nesse sentido que é criticada a forma como, muitas vezes, se encara a aprendizagem dos professores, nomeadamente quando ela é olhada apenas como “uma aquisição fragmentária de informação e de competências dirigidas para a prática, minimizando uma orientação intelectual” (Popkewitz, 1992:41), reduzindo-se ao ensino de competências específicas. No entanto, como destaca Popkewitz (1992), não basta afirmar que os professores devem ser reflexivos e que devem dispor de maior autonomia. Torna-se necessário criar uma tradição de pensamento e de reflexão que possa apoiar o desenvolvimento profissional dos professores, perspectivada como um processo contínuo ao longo de toda a carreira e equacionada como um desenvolvimento progressivo.

Neste quadro, é importante salientar no conceito de formação a acção de construção de si próprio, por meio de experiências vivenciadas, e de situações envolvendo interações sociais que contribuem decisivamente para o processo de formação do indivíduo, numa vivência inerente à globalidade da própria vida em constante mutação. Daí que “formar-se tem que ser um trabalho sobre si próprio, livremente imaginado, assumido e realizado graças à mobilização dos mais diversos meios e recursos” (Ferry, 1987:29).

A formação de professores em Portugal não tem, na maior parte das vezes, valorizado as dimensões de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores (Nóvoa, 1991). Por isso, segundo o mesmo autor, é fundamental "(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, 1991:23).

Nesta perspectiva, a formação contínua não deve ser concebida como algo que se obtém "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,1991:23). No entanto, como salienta Day (2003:168), "a formação contínua é ainda a forma mais utilizada de desenvolvimento organizada no sentido de proporcionar uma aprendizagem intensiva durante um curto espaço de tempo e, apesar de poder ser pensada de forma colaborativa, é usualmente decidida por alguém cujo papel consiste não só em facilitar, mas também em estimular de forma activa a aprendizagem". Ainda na perspectiva de Day (2003), a formação:

"é concebida, na maior parte das vezes para «*encaixar*» nas necessidades dos professores, em relação à sua experiência, à etapa de desenvolvimento da carreira, às exigências do sistema e às necessidades de aprendizagem ao longo da vida ou do sistema, daí que seja provável que a formação contínua resulte num *crescimento acelerado*, quer se trate de um crescimento aditivo (aquisição de conhecimentos, destrezas e compreensão mais profunda de determinados aspectos), quer se trate de um crescimento "transformativo" (resultante em mudanças significativas nas crenças, no conhecimento, nas destrezas e modos de compreensão) " (Day, 2003:168).

Neste trabalho, que tem como enfoque a formação contínua (entendida como um acontecimento planeado, um conjunto de eventos ou um programa amplo de aprendizagens acreditadas e não acreditadas), propomo-nos analisar até que ponto e de que modo a formação contínua frequentada tem contribuído para o desenvolvimento profissional e para a (re)construção da(s) identidade(s) dos professores do 1.º CEB.

Neste estudo tivemos em atenção o facto de, como refere Alonso (1998:206), "o estudo do desenvolvimento [ser] um estudo de influências combinadas e não de influências únicas ou dominantes". Como esclarece Moita (2000:114), "compreender como cada pessoa se formou é encontrar as relações entre as pluralidades que atravessam a vida".

Assim, e como salienta Nias (*cit. in* Nóvoa 2000:15), "o professor é pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor". Do mesmo modo Fullan & Hargreaves (1992) exprimem a importância da globalidade da pessoa e do professor através da expressão «professor total», salientando a importância de factores como a idade, o sexo, o estágio da

carreira e as experiências de vida no seu desempenho profissional. Nóvoa (2000) destaca ainda “as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal” (Nóvoa, 2000:17).

Neste sentido, ao considerarmos o desenvolvimento profissional tivemos em atenção que este inclui obrigatoriamente um desenvolvimento pessoal e, neste sentido, quando abordamos o problema da formação, consideramos que é um processo realizado pela pessoa, na pessoa, pois são as suas competências pessoais que são desenvolvidas e que são postas em acção no campo profissional. Podemos considerar, secundando Moita (2000:115), que um percurso de vida “é um percurso de formação, no sentido em que é um processo de formação”.

Neste contexto, falar de desenvolvimento profissional do professor implica considerar uma teoria evolutiva de desenvolvimento de carácter contínuo. Como salienta Day (2001), o conceito de desenvolvimento profissional inclui

“quer a aprendizagem eminentemente pessoal, sem qualquer tipo de orientação, a partir da experiência (através da qual a maioria dos professores aprende a sobreviver, a desenvolver competências e a crescer profissionalmente nas salas e nas escolas), quer as oportunidades informais de desenvolvimento profissional vividas na escola, quer ainda as mais formais oportunidades de aprendizagem “acelerada”, disponíveis através de actividades de treino e de formação contínua, interna e externamente organizadas” (Day, 2001:18).

Trata-se, por isso, de uma concepção de formação abrangente, que compreende todas as experiências pessoais em que o professor se envolve, que trazem benefício directo ou indirecto para o professor e contribuem para a qualidade do seu desempenho com os alunos. Como recorda Estrela (2001b:45), não devemos perder nunca de vista “que a função docente e a formação de professores só tem sentido em relação à formação dos alunos”.

Para isso, optámos por realizar uma investigação que combinou as abordagens quantitativa e qualitativa (questionários e entrevistas), junto dos professores do 1.º CEB a leccionar em escolas pertencentes ao concelho de Braga, em que se pretendeu analisar a formação frequentada pelos professores nos últimos cinco anos (1999 a 2003), nomeadamente no que diz respeito às modalidades e temáticas; às instituições promotoras da formação e às razões da escolha; aos motivos para a frequência da formação; bem como às repercussões da formação contínua frequentada ao nível das suas representações e práticas. Procurámos ainda indagar as representações dos professores sobre a formação contínua em geral.

As entrevistas visavam, por um lado, a recolha de dados para o aprofundamento das questões que foram objecto de análise no questionário e, por outro lado, permitiu-nos abordar, de uma forma mais globalizante, o percurso formativo dos professores, não se limitando às

acções de formação formais. Daí o seu alargamento a outros contextos da sua experiência de vida, valorizando-se, deste modo, experiências que não são formalmente reconhecidas, mas que foram consideradas como significativas pelos professores entrevistados do ponto de vista da aquisição de competências e de desenvolvimento profissional. Para isso utilizámos como estratégia, a entrevista individual, semidirectiva, pretendendo fazer uma abordagem mais alargada do processo formativo dos professores.

Pensamos, deste modo, que um dos contributos deste trabalho reside no facto de abordar a motivação dos professores para frequentarem a formação, a natureza e o tipo de formação frequentada, bem como as representações e as repercussões da mesma. Por outro lado, analisámos os ‘processos’ considerados como significativos para a aquisição e/ou desenvolvimento de competências e o desenvolvimento profissional, assim como os factores que estimulam ou inibem esse processo.

### **Estrutura do trabalho**

Depois de uma breve apresentação e contextualização da problemática em estudo, apresentamos a estrutura deste trabalho que se desenvolve em seis capítulos, encerrando com algumas reflexões finais. Este trabalho também inclui um conjunto de anexos referenciados ao longo do texto e que consideramos pertinentes para a compreensão do objecto em estudo.

No primeiro capítulo procede-se à análise do conceito de formação contínua abordando vários modelos, bem como a noção de desenvolvimento profissional. Desenvolvemos o conceito de formação numa lógica do desenvolvimento profissional e com o princípio da articulação dos saberes práticos com os teóricos. Enfatizamos uma formação centrada na escola, considerando o professor não como um simples objecto/sujeito da formação, mas uma pessoa em desenvolvimento.

No segundo capítulo apresentamos o enquadramento normativo da formação contínua em Portugal e fazemos uma breve referência à formação contínua no contexto internacional.

No terceiro capítulo desenvolvemos uma análise de alguns conceitos sobre a identidade profissional dos professores. Procuramos, também, ao longo deste capítulo, analisar o modo como os recentes desafios colocados aos professores têm influenciado o seu profissionalismo e o modo como se têm repercutido na sua formação e desenvolvimento profissional.

No quarto capítulo apresentamos a fundamentação metodológica da investigação realizada. Definimos a natureza e os objectivos que nortearam esta investigação. De seguida, caracterizamos a metodologia adoptada, bem como os instrumentos e procedimentos de recolha, tratamento e análise de dados.

No quinto capítulo apresentamos e analisamos os resultados obtidos através da aplicação do questionário, com base nas dimensões e nos itens definidos aquando da sua elaboração.

No sexto capítulo apresentamos e analisamos os dados obtidos através da realização das entrevistas, organizados por temas, categorias e subcategorias emergentes descritas no capítulo da metodologia.

Este trabalho termina com algumas reflexões finais tendo como referência os pressupostos iniciais, o quadro teórico, os dados recolhidos no trabalho empírico e as suas implicações.

# **CAPÍTULO I**

---

## **Formação e Desenvolvimento Profissional**

Neste capítulo começamos por abordar o conceito de formação, em geral, justificando a pertinência do tema na actualidade. De seguida, analisa-se o conceito de formação no contexto particular da formação de adultos. Em oposição a alguns paradigmas sobre a formação, desenvolvemos uma abordagem mais ampla, ou seja, enquadrámos a formação contínua na lógica do desenvolvimento profissional do professor, tendo em consideração a trilogia proposta por Nóvoa (do desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional). Como defendem Hargreaves & Fullan (1992), compreender o desenvolvimento profissional do professor envolve a compreensão não somente das destrezas (skills) e competências que o mesmo adquiriu, mas também a compreensão da pessoa que ele é e o contexto no qual desempenha o seu trabalho, isto é, a pessoa, o profissional e as condições sócio-ambientais em que o mesmo se constrói naquela dupla dimensão.

### **1.1 - 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 de 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 os seus cidadãos a uma constante actualização das suas aprendizagens, nos mais variados domínios, não só por razões que se prendem com a ordem profissional de cada um, 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 dos saberes apesar da educação inicial dos jovens 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, J. *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 de desenvolvimento, ao longo das suas carreiras, e da cultura em que trabalham. Do mesmo modo, Patrício (1989:232) refere-se ao professor como

“um elemento-chave no funcionamento da escolas e no êxito ou inêxito de todas as políticas que adoptarmos. Com efeito, a aposta na educação como condição de felicidade e prosperidade sociais e pessoais não pode deixar de ser a aposta no professor como principal instrumento de realização da educação escolar. Nesta lógica, é preciso: a) dignificá-lo social e profissionalmente; b) remunerá-lo em conformidade com esse estatuto social e profissional; c) promover a sua adequada e contínua formação”.

No mesmo 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, formação, estatuto social e condições de trabalho dos professores, pois estes só poderão responder ao que deles se espera se possuem os conhecimentos e competências, as qualidades 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).

Também Fay Chung (1996:80) chama a atenção para a complexificação do trabalho dos professores afirmando que “embora alguns possam pensar o contrário, é muito provável

que as características e o papel dos professores se venham a alargar e a aprofundar no Séc. XXI, na medida em que o professor será mediador entre dois mundos, o mundo do passado, do presente e do conhecido, e o mundo do futuro e do desconhecido”. Nesse sentido, e 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 agir como um profissional”. Assim, o mesmo autor, partindo de uma visão holística da formação dos 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, 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 sua vida e à medida das suas aptidões. A lógica da acumulação e fragmentação dos conhecimentos foi posta radicalmente em causa. Estas ideias aparecem pela primeira vez, de forma sistemática, num relatório publicado pela UNESCO – “Aprender a Ser” (Faure, 1972), que representou no pensamento sobre educação um ponto de viragem (*cf.* Nóvoa, 1988). 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 se preparar para elaborar, ao longo da vida, um saber em constante evolução e de ‘aprender a ser’ (E. Faure, 1981:10).

O movimento da educação permanente representou um dos poucos momentos significativos de crítica à forma escolar que marcaram o Século XX. De um modo particular, alguns pensadores educativos tomaram uma posição crítica a essa forma escolar, ou seja, a extensão dos processos escolares ao conjunto da vida profissional (escolarização massiva), como Paulo Freire (1975) que a designou de “educação bancária” e Ivan Illich (1971), tomando uma posição mais radical, foi considerado o “apóstolo da desescolarização” propondo acabar com a instituição escolar. Essa crítica representa, 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 as pessoas 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 «acções» de formação”.

Entretanto, assistimos, nos anos 90, à transição da concepção da “Educação Permanente” para uma concepção da “Aprendizagem ao Longo da Vida” no sentido de permitir 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, certificados, que constituem uma garantia de prévia aquisição dos saberes requeridos por situações de trabalho específicos, 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 um garante da competência. A competência é produzida «em acto» (Canário, 2001). Nesta óptica, 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<sup>3</sup>.

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, constituiu, 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”, ignorando, como salienta Amiguinho (1992), apoiado em diversos estudos, que

---

<sup>3</sup> Para um aprofundamento deste conceito, *vide*: Ferry (1987); Lesne (1977); Chantraine-Demilly (1992); Canário (1999).

“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” (Amiguinho, 1992:13).

Deste modo, e secundando Amiguinho (1992), 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 espaço 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, sociais e culturais podem ser mobilizados no processo global de formação” (Amiguinho, 1992:34).

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 (1991:83), 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”.

Na mesma linha, e nas palavras de Dominicé, (citado 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 exteriores 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 processo de formação”.

Esta abordagem da formação 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, 1994:23), acentuando o saber experiencial dos indivíduos em formação, em que esta é “coproduzida com os destinatários” (Canário, 1994:23). Do mesmo modo, Chantraine-Demilly (1992) enfatiza a importância das aprendizagens ‘em situação’, em detrimento dos

“procedimentos de aprendizagem desligados da actividade tal como está socialmente constituída” (Chantraine-Demilly, 1992:142).

A ênfase dos percursos individualizados dos processos auto formativos não significa que a formação corresponde a um processo de captação 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).

## 1.2 - Os Professores enquanto Aprendentes Adultos

Referindo-se mais concretamente à aprendizagem dos professores enquanto adultos, Marcelo (1999:49), baseando-se em Peterson, Clark & Dickson (1990), que reconheceram a necessidade de se estudar o processo de aprendizagem dos professores enquanto pessoas adultas, considera que “é necessário considerar que os professores são sujeitos cuja actividade profissional os leva a aplicar-se em situações formais e não formais de aprendizagem” (Marcelo, 1999:50). Deste modo, o mesmo autor apresenta várias teorias sobre os diferentes estilos de aprendizagem das pessoas adultas, baseando-se em vários autores, referindo que “ainda que os adultos aprendam (conhecimentos, competências, atitudes e disposições) em situações formais, parece ser através da aprendizagem autónoma que a aprendizagem do adulto se torna mais significativa” (Marcelo, 1999:52). Portanto, nesta concepção, a aprendizagem autónoma é um dos conceitos básicos da educação de adultos, e, como defendem vários autores, é necessário desenvolver *a capacidade de inteligência crítica, de pensamento independente e de análise reflexiva*.

A aprendizagem autónoma inclui, segundo Marcelo (1999:53), “todas aquelas actividades de formação nas quais a pessoa (individualmente ou em grupo) toma a iniciativa, com ou sem a ajuda de 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 colaboração e apoio entre os que aprendem, professores, recursos, pessoas e companheiros”.

Segundo Marcelo (1999:55), “não se pode afirmar que exista uma única teoria da aprendizagem do adulto” e cita Knowles (1984) para apresentar cinco princípios:

1. O autoconceito do adulto, como pessoa madura, evolui de uma situação de dependência para a autonomia.
2. O adulto acumula uma ampla variedade de experiências que podem ser um recurso muito rico para a aprendizagem.
3. A disposição de um adulto para aprender está intimamente relacionada com a evolução das tarefas que representam o seu papel social.
4. Produz-se uma mudança em função do tempo à medida que os adultos evoluem de aplicações futuras do conhecimento para aplicações imediatas. Assim, um adulto está mais interessado na aprendizagem a partir de problemas do que na aprendizagem de conteúdos.
5. Os adultos são motivados para aprender por factores internos em vez de factores externos.

(Knowles, 1984, cit. por Marcelo, 1999:55)

Como salienta Marcelo (1999), estes princípios de aprendizagem assumem particular importância pelas suas possibilidades de aplicação na formação de professores, destacando-se a autonomia, a experiência, a reflexão, a percepção dos problemas e as necessidades dos professores e ainda as suas motivações para aprender.

### **1.3 - Formação Contínua: concepções e práticas**

A formação de professores, enquanto um caso particular da formação de adultos, não tem ficado 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 (1991:82), “o conceito de educação permanente tende a esbater fronteiras rígidas entre formação inicial e contínua. São, ambas, etapas de um processo que atravessa toda a vida profissional”.

Nesta perspectiva, e considerando que os indivíduos aprendem ao longo de toda a vida, em todos os lugares e circunstâncias, formação inicial e formação contínua integram-se e articulam-se num mesmo processo. Neste sentido, “é razoável pensar que as situações de formação vividas ao longo de trinta anos de carreira serão bem mais importantes que quatro ou cinco anos de formação prévia ao exercício da profissão” (Canário, 1991:82), o que

justifica, segundo o mesmo autor, conferir à formação contínua um carácter estrategicamente prioritário. Marcelo (1999:137), por exemplo, adopta o conceito de desenvolvimento profissional em vez de formação contínua, com uma conotação de “evolução e continuidade” superando a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento de professores. O mesmo autor refere, a propósito da importância da formação na sociedade actual, três factores que a estão a influenciar e a decidir, 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 os professores. “Formação em que momento? Para quem? Com que finalidade(s)? através de que estratégias? Que considerar nela prioritário? Propô-la aos formandos ou dar respostas aos seus pedidos? Iniciá-la a partir de quê?” (Cortesão, 1991:93).

Foi neste sentido 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, como sublinha o autor, “aqui produz-se uma profissão” (Nóvoa, 1999:26).

O próprio conceito de formação é susceptível de múltiplas perspectivas, pois “durante algum tempo, os termos de 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, 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 de acções de carácter pontual e de actualização, «reciclagem dos 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 profissional dos professores (Hargreaves & Fullan, 1992; Marcelo, 1999; Pacheco & 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).

É neste contexto de aprendizagem permanente que actualmente se verifica um interesse crescente no estudo do desenvolvimento profissional dos professores. No entanto, como salientam Pacheco e Flores (1999:127), “uma análise da recente literatura que tem

vindo a ser produzida neste domínio revela que, não obstante a profusão e diversidade terminológica existente, prevalece, pelo menos em teoria, uma visão global, integrada e permanente de formação”.

No entanto, como reconhece Corcoran (1995, citado por Pacheco & Flores, 1999:129), muitas vezes, os conceitos de desenvolvimento profissional e formação contínua são utilizados como sinónimos. Nesse sentido, o autor sublinha os aspectos subtis que os diferenciam, nomeadamente nos significados implícitos quanto ao seu conteúdo, à forma, ao local, à iniciativa e ao controlo das actividades que conotam. Assim, enquanto a expressão formação contínua remete para as oportunidades formais de aprendizagem profissional promovidas pelas entidades formadoras competentes, o desenvolvimento profissional constitui um conceito mais abrangente e inclusivo, incluindo um vasto leque de actividades que afectam o processo de aprender a ensinar e o crescimento intelectual e profissional dos professores.

### 1.3.1 - Formação Contínua enquanto processo formal

Marcelo (1999), relativamente à formação de professores, identifica três etapas ou níveis, delineadas e definidas pelo seu conteúdo curricular: fase de *formação inicial* “é a etapa de preparação 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)” (Marcelo, 1999:25-26).

Apesar desta distinção, o mesmo autor considera-as como fazendo parte de um *continuum* do percurso formativo do professor que não podem ser separadas. Neste contexto, segundo Marcelo (1999), 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” (Marcelo, 1999:26).

Tal implica considerar os professores não como consumidores de conhecimento enquanto 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, mas, sobretudo, apostando nas potencialidades dos professores.

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

Numa posição semelhante, e na qual nos enquadramos, Pacheco & 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 como uma visão global destinada ao desenvolvimento do professor.

De acordo com esta abordagem, como salienta Flores (2000:24), “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”.

Para Garcia Alvarez (1987, citado 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 dos professores em exercício, trata-se de uma definição suficientemente ampla para incluir diversas actividades.

Por sua vez, Rodrigues & 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 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 de 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 dos 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 & Esteves, 1993), defende-se uma clara distinção entre formação inicial e formação contínua, ou seja, 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. A formação contínua visa o aperfeiçoamento dos saberes, das técnicas, das atitudes necessárias ao exercício da profissão de professor” (Formosinho, 1991:237).

Day (2001) define ainda a formação contínua “como um acontecimento planeado, um conjunto de eventos ou um 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” (Day, 2001:203), 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 a 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 do sistema”.

Uma das questões que ressaltam da investigação sobre a eficácia da formação contínua, como salienta ainda Day (2001), 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 & Horton, 1995, cit. por Day, 2001:204).

Segundo o autor, esta bifurcação é útil na medida em que implica a existência de diferentes propósitos e orientações de que resultam diferentes tipos de desenvolvimento profissional.

### 1.3.2 - Modelos de Formação

A formação de professores é situada por Nóvoa (1992) 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, 1991:19). Nesse sentido, emergem 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 (1991:21), baseando-se nas reflexões de Zeichner (1983) e de Chantraine-Demilly (1990), que segundo o autor devem ser considerados apenas como modelos teóricos de análise, constata a existência de dois grandes grupos de modelos de formação contínua de professores:

- “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, interativo-reflexivo), que partem de uma reflexão contextualizada para a montagem dos dispositivos de formação contínua, no quadro de uma regulação permanente das práticas e dos processos de trabalho” (Nóvoa, 1991:21).

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, 1991:21), ou seja, são os próprios sujeitos que mobilizam os recursos técnicos e científicos para a produção de conhecimentos. Não coloca de parte os modelos estruturantes considerando-os como mais eficientes a curto prazo, 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 (1991:23) sugere uma nova visão paradigmática da formação contínua dos 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. O autor considera que esta trilogia do desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional configura uma concepção inovadora da formação contínua dos professores em oposição aos paradigmas dominantes. Estas três dimensões não devem, no entanto, ser consideradas isoladamente, mas fazendo parte de um todo harmonioso.

No entanto, Nóvoa (1992) chama a atenção para o facto de a “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, 1992:24).

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, 1992:25).

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, 1992:25) . É neste contexto que se torna fundamental “*investir a pessoa*” e reconhecer o saber da sua experiência.

Nesta lógica, Dominicé (1990, cit. por Nóvoa, 1992:25) 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, 1992:25) “defende a necessidade de investir a praxis como lugar de produção do saber e de conceder uma atenção às vidas dos professores”.

É neste contexto que Nóvoa (1992:26), apoiado em diversos autores, fundamenta uma formação contínua alicerçada na experiência profissional e na necessidade da 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 e reflexão sobre a acção e sobre a reflexão na acção – ganha uma pertinência acrescida no quadro do desenvolvimento pessoal [e profissional] dos professores” (Nóvoa, 1991:24). Como observa Amiguinho (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, 1992:27). 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 (Vilar Ângulo, 1988). Também Campos (2002:41) realça a necessidade de definir “o papel do professor como de um profissional, e já não tanto como o de um funcionário ou técnico” e, neste sentido, a sua formação seja “*uma formação de profissionais intelectuais*”.

Deste modo, e como salienta Nóvoa (1992:28), “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 o autor, “as escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham” (Nóvoa, 1992:28). 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:1992:28).

A mudança educacional, visando um investimento na escola e nos seus projectos, depende da transformação das práticas pedagógicas da sala de aula e das relações de comunicação no interior da escola. Como refere Nóvoa (1992:29), “falar de formação contínua de professores é falar de um investimento educativo dos projectos de escola”. Neste sentido, secundamos 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, 2001:2 - 3).

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 nestas 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 as novas realidades. Amiguiño (1992:155) ajuda-nos a reforçar esta ideia quando sustenta que a formação contínua constitui-se 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 pode estruturar planos de formação que não visem uma verdadeira mudança das práticas profissionais e 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, ressalta-se a importância de ambas serem pensadas conjuntamente, onde a formação é tida como um investimento pelo previsível retorno em benefício dos docentes e, conseqüentemente, da organização.

É esta a aceção de Fabre (1992) ao defender que a formação implica uma transformação das pessoas nos seus múltiplos aspectos cognitivos, afectivos e sociais e, em consequência, a aprendizagem de saberes, saberes-fazer e saberes-ser. Trata-se de uma mudança qualitativa mais ou menos profunda, numa lógica não de acumulação, mas de estruturação. O mesmo autor refere que a formação pode ser definida por oposição a uma lógica de instrução, pois esta etimologicamente significa que «instruir alguém é enchê-lo de conhecimentos» (Fabre, 1992).

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

“A formação e 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 a prática profissional, onde o formador desempenha o papel central (em vez de o atribuir ao sujeito que aprende). Trata-se de uma concepção “vertical” (cf. Barroso & 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 & Canário (1999:25) 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 ocorre, muitas vezes, devido à forma como os professores são entendidos, ou seja, ela decorre de uma certa tendência de desqualificação nos seus locais de trabalho, onde se lhes exige cada vez “mais” mas em que se

acredita neles cada vez menos. Nestas circunstâncias, aos professores acaba por se oferecer uma formação não que necessariamente qualifique o seu trabalho pedagógico, mas que, pelo contrário, o “quantifique” 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”.

Contrariando a tendência de encarar o “desenvolvimento” como “treino/formação”, que se verificou na última década, através de acções de curta duração, pontuais e directamente relacionadas com a implementação da política educativa e a avaliação de desempenho como um meio burocrático de prestação de contas, Day (2001) enfatiza a necessidade de um desenvolvimento profissional eficaz, baseando-se em modelos de programação, eles próprios fundados em princípios educacionais que reconhecem a necessidade de encorajar a aprendizagem ao longo de toda a vida, que tanto é privada como pública, individual ou colectiva, no interesse do professor ou da escola.

Deste modo apresenta seis princípios subjacentes ao plano de desenvolvimento pessoal:

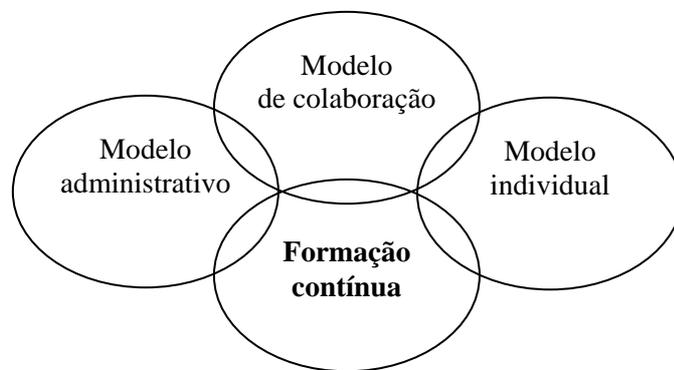
- i) o desenvolvimento do professor que sustenta a aprendizagem do professor é uma aprendizagem ao longo da vida e ocorre de forma continuada, se não contínua;
- ii) deve ser autogerido, mas da responsabilidade conjunta do professor e da escola;
- iii) deve ser apoiado, devendo ser proporcionados todos os recursos necessários. Em alguns momentos implicará outros indivíduos – os professores não são auto-suficientes;
- iv) será desenvolvido no interesse do professor e da escola, ainda que nem sempre em simultâneo;
- v) deve existir um processo de prestação de contas;
- vi) todos os professores [têm] o direito e a responsabilidade de se empenharem no seu desenvolvimento ao longo da sua carreira, este deve ser diferenciado de acordo com as necessidades de cada um. (Day, 2001:176)

Daí que este autor inglês considere como essencial a criação de mecanismos de apoio ao plano de desenvolvimento pessoal ao longo da carreira, que envolve oportunidades tanto para o aperfeiçoamento de destrezas relacionadas com o trabalho, como para o desenvolvimento da visão pessoal e organizacional, pois, “restringir a aprendizagem dos alunos e dos professores a

caminhos limitados e prescritivos seria negar o que muitos analistas concordam ser necessário existir para enfrentar as necessidades, em rápida e constante mudança, dos indivíduos e da sociedade no séc. XXI.” (Eraut, citado por Day, 2001:14).

Pacheco & Flores (1999:134), enquadrando a formação contínua na lógica do desenvolvimento profissional do professor e de acordo com o princípio da articulação dos saberes práticos com os saberes teóricos, distinguem três modelos da formação contínua, como salienta a figura:

**Figura 1** – Modelos de Formação Contínua (cf. Pacheco & Flores, 1999:134)



Segundo os autores, 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 & Flores, 1999:133), nas quais se valoriza 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 desatualização do professor. Como salientam (Rodrigues & Esteves, 1993:49), “radica nas convicções de que uma dada formação do professor é obsoleta ou insuficiente”. Nesta linha, a formação orienta-se por princípios ligados à 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 & Flores, 1999: 133). Neste contexto, podemos articulá-lo com o paradigma do *crescimento* (Eraut, 1987),

onde a formação contínua é orientada na perspectiva de crescimento do professor, numa lógica de experiência pessoal e numa finalidade de desenvolvimento profissional.

O *modelo de 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. Esta perspectiva tenta fazer a articulação dos saberes práticos com os saberes teóricos dos professores, enquadrando-se na lógica do desenvolvimento profissional. Segundo este modelo, enquanto que os professores se devem co-responsabilizar pelo processo da sua formação, as instituições do ensino superior têm legitimidade para organizar uma formação centrada na escola e os serviços centrais e/ou regionais do Ministério têm responsabilidade de determinar os critérios e parâmetros globais de formação contínua. Pacheco & Flores (1999), recorrendo a vários autores (Rodrigues & Esteves, 1993; McClelland & 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 potencializar a colaboração dos diversos actores do sistema educativo e a realização de projectos de investigação-acção orientados para o desenvolvimento profissional do professor” (Pacheco & Flores, 1999:135).

Para além dos paradigmas apresentados anteriormente, Eraut (1987) apresenta ainda o paradigma da *mudança*, no 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 & Esteves, 1993), no âmbito de um processo de negociação e colaboração.

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

Também Ferry (1987), que concebe a formação como “um processo de desenvolvimento individual tendente à aquisição ou ao aperfeiçoamento de capacidades” (Ferry, 1987:36), 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 aos saberes experienciais nem aos contextos de trabalho. Deste modo, a prática é concebida como uma mera aplicação da teoria/formação. Neste sentido, o formando é considerado como objecto de 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. O formando é 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 e 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.

No quadro destas ideias, Pacheco & 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 a sua formação mais pelo paradigma da deficiência do que pelos paradigmas do crescimento, da mudança e da resolução de problemas”. Pensamos que esse facto, em parte, é devido às exigências de cumprimento do que é determinado pelo Ministério da Educação.

No entanto, em oposição a uma perspectiva ‘carenialista’, realçamos a posição de Nóvoa (1992) 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 de situações práticas reais tem sido abordada por vários autores (Shulman, 1986; Alarcão, 1996; Marcelo, 1999; Nóvoa, 1991,1992; Pérez Gómez, 1992; Schön, 1992; Zeichner, 1993; Perrenoud, 1997). Trata-se de uma concepção que se afasta do modelo da racionalidade técnica, onde o professor é concebido como um técnico, a prática pedagógica como intervenção tecnológica e o modelo de formação baseado no paradigma processo-produto. Neste sentido, o professor deve formar-se no domínio dos conteúdos e competências para que saiba solucionar problemas práticos recorrendo a normas e técnicas provenientes do conhecimento científico. Assim, no modelo da racionalidade prática, por oposição ao modelo anterior, a prática é concebida como processo de investigação na acção, o eixo central do currículo da formação docente e lugar de produção

de saber. No entanto, como salientam alguns autores (Marcelo, 1992; Pérez Gómez, 1992, Zeichner, 1992), a reflexão é o conceito mais utilizado por investigadores, porém, há uma grande dispersão semântica, bem como uma diversidade das propostas metodológicas. Por considerarmos um conceito importante, para a formação de professores, salientamos alguns posicionamentos, que, embora não sejam opostos, apresentam enfoques específicos.

Assim, Schön (1992), e, como já fizemos referência anteriormente, propõe como categorias para descrever o conhecimento prático o conhecimento na acção, a reflexão na acção e a reflexão sobre a acção e sobre a reflexão na acção. Pérez Gómez (1992), 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 interações. Segundo o autor a reflexão:

“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, 1992:103).

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 mantêm em posição submissa. Segundo o autor, uma prática reflexiva deve dar atenção não só à sua prática, mas também às condições sociais nas quais 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 atribuído aos professores, afirmando que estes podem funcionar como “*intelectuais transformativos*”, isto é, exercer uma actividade que implica uma forma de pensamento com repercussões ao nível de mudanças sociais, já que são eles os responsáveis pela formação de estudantes como cidadãos reflexivos, críticos e activos. “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” (Alonso, 2003:173).

Nesse sentido, e segundo Eisner (1985, *apud* Woods, 1999:129), o progresso da educação não se deve à descoberta de métodos científicos que podem ser aplicados

universalmente, mas sim “à possibilidade dada aos professores e a outras pessoas ligadas à educação de melhorar a sua capacidade de ver e de pensar o que fazem”.

Woods (1999), também a este respeito e seguindo vários autores (Nixon, 1981; Carr & Kemmis, 1986; Hustier *et al*, 1986), refere que “o importante movimento da investigação-acção mostrou que numerosos professores são capazes de investigar os seus métodos submetendo o ensino a um exame crítico que pode contribuir para o desenvolvimento da profissão” (Woods, 1991:128). Investigação-acção tal como Carr & Kemmis (1986) definem:

“é uma forma de investigação auto-reflexiva, desenvolvida pelos participantes em situações sociais (incluindo educacionais), com vista a melhorar a racionalidade e justiça (a) das suas próprias práticas sociais ou educacionais, (b) da sua compreensão sobre essas mesmas práticas e (c) das situações em que essas práticas se realizam” (citado por Day, 2002:65).

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, onde o professor é definido como “profissional reflexivo” (Schön, 1992) como mais inovador e criativo, descobrindo problemas e saídas, inventando e experimentando novas soluções e adaptando-se constantemente, dado que, como afirmam Clark & Yinger (1987, *apud* Woods, 1999:129), “muitos dos problemas dos professores são problemas práticos incertos que requerem abordagens únicas e idiossincráticas, devido aos seus fortes laços com factores contextuais específicos, à incerteza e conflito entre objectivos e os processos de decisão e à imprevisibilidade dos acontecimentos”.

É precisamente este mundo pós-moderno que coloca novos desafios à educação que, segundo Stenhouse (1984, citado por Pacheco, 2001), implica 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 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 investigadora uma disposição para examinar com sentido crítico e sistematicamente a própria actividade prática”.

Também Day (2001) faz referência ao ‘profissional amplo’ como aquele que se preocupa “em inserir o seu ensino na sala de aula num contexto educacional mais alargado,

comparando o seu trabalho com o de outros, avaliando, de forma sistemática, o seu próprio trabalho e colaborando com outros professores” (Day, 2001:22).

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 criatividade que o professor 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 de praxis.

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 apenas de ser profissionais, têm de agir *como profissionais*” (Day, 2001:25).

### **1.3.3 - Formação e Desenvolvimento Profissional**

Como já referimos, segundo uma abordagem mais ampla, a formação contínua deve abranger não só a actualização permanente dos professores, mas também e, sobretudo, formar-se nas múltiplas dimensões. Neste sentido, está em causa uma formação orientada para o desenvolvimento profissional dos professores numa perspectiva de evolução e continuidade.

É comumente aceite que a aquisição de qualificações para se ser professor é uma condição necessária, mas insuficiente, para se ter êxito como profissional ao longo de toda a carreira. No entanto, e como salienta Day (2003), os professores têm dificuldade em se implicarem em diferentes tipos de reflexão necessários para a sua aprendizagem e mudança, devido ao desenvolvimento de rotinas e de ideias pré-concebidas, que Argyris e Schön (1974, cit. por Day, 2003:157) denominaram aprendizagem «single loop». Tomando uma posição mais radical, Day (2003) argumenta que, para lidar com a mudança e evitar cair em rotinas, os professores têm de se envolver em aprendizagens «double loop» (Day, 2003), em que os pressupostos tácitos se tornam explícitos, são questionados e reavaliados, necessitando-se, por isso, que os professores trabalhem em conjunto, sejam formadas redes e parcerias mais

amplas com outras escolas e universidades, bem como o recurso a elementos externos à escola que funcionam como “amigos críticos” ou colaboradores. Trata-se de estar aberto a perspectivas externas e, através delas, a novas formas de informação (Day, 2001:52).

Como defendem Hargreaves & Fullan (1992), compreender o desenvolvimento profissional do professor envolve a compreensão não somente dos conhecimentos (skills) e competências que o mesmo adquiriu, mas também a compreensão da pessoa que ele é e o contexto no qual desempenha o seu trabalho, isto é, a pessoa, o profissional e as condições sócio-ambientais em que o mesmo se constrói naquela dupla dimensão.

Nesse sentido, Fullan (1990, citado por Marcelo, 1999:138) refere-se ao desenvolvimento profissional definindo-o com maior amplitude ao incluir “qualquer actividade ou processo que procure melhorar competências, atitudes, compreensão ou acção em papéis actuais ou futuros”.

No entanto, Marcelo (1999) chama a atenção para o facto de existirem múltiplas perspectivas e modalidades tornando o conceito de desenvolvimento profissional não unívoco<sup>4</sup> que, ao ser abordado a partir de diferentes posicionamentos teóricos, tem suscitado alguma confusão conceptual.

Na área da formação tem sido bastante valorizado o reconhecimento das experiências anteriores do indivíduo, através do recurso às histórias de vida e ao método autobiográfico, pois “toda a formação é uma intervenção com quem dispõe já de representações e conhecimentos que devem ser tidos em consideração”, como salienta Amiguinho (1992:39) citando Berger. Também Correia (1998:151), ao abordar o método autobiográfico, salienta que através dele se “procura desenvolver dispositivos de escuta e de interpretação das experiências passadas e dos saberes a elas associados para promover uma rearticulação e recontextualização que as projecte no futuro”. A integração de elementos novos não conduz necessariamente à eliminação de elementos antigos, mas pode permitir o enriquecimento do elenco de combinações susceptíveis de se estabelecerem entre os elementos disponíveis. “Esta pedagogia de interpretação e da escuta, alternativa à pedagogia da observação e do registo dominante no contexto escolar, é também uma pedagogia da recomposição e da mediação, alternativa à pedagogia da acumulação e da transmissão de sentidos” (Correia, 1998:151).

O trabalho de formação não se limita, no entanto, ao registo e observação prévia dos saberes experienciais, mas procura induzir situações onde os formandos se reconheçam nos

---

<sup>4</sup> Estas perspectivas e concepções sobre o desenvolvimento profissional foram recolhidas e apresentadas por Marcelo (1999) de modo mais detalhado.

seus saberes e potencializem competências de incorporar no seu património experiencial os saberes produzidos pelas experiências de formação. Neste sentido, e como salienta Nóvoa (1988:13), “a formação não passa apenas pela concepção dos instrumentos e dos dispositivos mais eficazes para transmitir os conteúdos de um dado programa; na verdade, ela é sobretudo uma reflexão sobre o modo como os adultos se apropriam de um determinado espaço e tempo educativos e são capazes de o integrar na sua história de vida e no seu percurso de formação”. Embora a formação seja considerada como uma ocasião de aprender saberes e técnicas, de partilhar experiências e preocupações, o seu resultado não é previsível como faz notar Nóvoa (1988:13), afirmando que “a formação é infinitamente mais global e complexa: constrói-se ao longo de toda uma trajectória de vida e passa por fases e etapas que é ilusório pretender «queimar».”

Nesta perspectiva, Marcelo (1999:27-29), destaca os seguintes princípios:

1- é um *continuum*, ou seja, a formação de professores é um processo que, não obstante ser constituído por fases claramente diferenciadas pelo seu conteúdo curricular, deverá manter alguns princípios éticos, didácticos e pedagógicos comuns independentemente do nível de formação de professores;

2- a formação de professores deve integrar processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular, devendo ser ainda concebida como uma estratégia para facilitar a melhoria do ensino;

3- tem de articular-se com o desenvolvimento organizacional da escola, salientando que é a formação que adopta como problema e referencia o contexto próximo dos professores aquela que maiores possibilidades de transformação da escola;

4- a formação deve articular e integrar os conteúdos de natureza académica e disciplinar e a formação pedagógica dos professores,

5- sublinha a necessidade de integração teórica-prática na formação de professores, ressaltando, deste modo, o carácter activo, reflexivo e autodirigido da formação;

6- destaca a necessidade de procurar o isomorfismo entre formação recebida e a acção educativa do professor;

7- enfatiza a individualização como elemento integrante de qualquer programa de formação, tendo em atenção as diferenças e as características pessoais, cognitivas, contextuais, relacionais etc. de cada professor ou grupo de professores de modo a desenvolver as suas próprias capacidades e potencialidades.

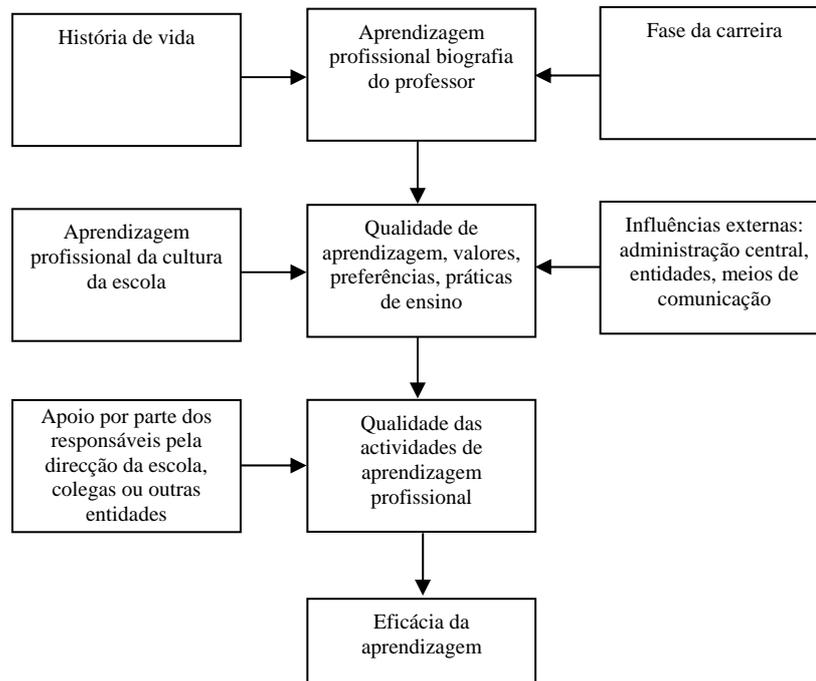
Deste modo, a natureza do ensino exige, como salienta Day (2001:16),

“que os professores se empenhem num processo de desenvolvimento profissional contínuo, ao longo de toda a carreira, mas as circunstâncias, as suas histórias pessoais e profissionais e as disposições do momento irão condicionar as suas necessidades particulares e a forma como estas poderão ser identificadas. O crescimento implica aprendizagem que, umas vezes, é natural e evolutiva, outras vezes esporádica, outras, ainda, o resultado de uma planificação”.

Será por isso aceitável que, no decurso de toda a carreira, “os professores tenham oportunidades para participar numa variedade de actividades formais e informais indutoras de processos de revisão, renovação e aperfeiçoamento do seu pensamento e da sua acção e, sobretudo, do seu compromisso profissional” (Day, 2001:16).

O conceito de desenvolvimento profissional não exclui a formação contínua de professores na forma de cursos, mas situa-a num contexto de aprendizagem mais vasto, como uma modalidade de aprendizagem, no sentido de promover o crescimento dos indivíduos e das instituições, realizando-se tanto dentro como fora dessas mesmas instituições (Day, 2001).

Nesse sentido, e como já salientámos anteriormente, o mesmo autor inglês, apresenta uma concepção de desenvolvimento profissional que inclui diferentes tipos de aprendizagem, ou seja, valoriza as aprendizagens efectuadas tanto dentro como fora do local de trabalho. No entanto, sublinha que para promover e gerir o desenvolvimento profissional, de uma forma eficaz, é mais importante uma perspectiva centrada no aprendente do que centrada na instrução, chamando a atenção para os vários factores que, estando interligados, contribuem para a qualidade da aprendizagem e do desenvolvimento profissionais como se ilustra na figura 2.

**Figura 2** – Factores que contribuem para a qualidade da aprendizagem profissional (Day, 2001)

No entanto, Hargreaves (1994, cit. por Day, 2001:205) salienta que “a maior parte da formação contínua existe sob a forma de cursos, tem lugar fora das escolas e é realizada para benefício individual. Não surge a partir de necessidades institucionais, nem existe um mecanismo de divulgação dos seus resultados nas escolas”.

De igual modo, alguns estudos realizados no contexto português apontam para uma oferta formativa “tendencialmente de tipo escolar” (Ruela, 1999:254), e ainda, como afirmam Barroso & Canário (1999:150) “marcada por uma dupla exterioridade relativamente aos professores (como pessoas) e às escolas (como organizações)”. Por outro lado, produziu-se “o divórcio entre os centros e as escolas que as impediu de se tornarem pólos de formação e limitou drasticamente o eventual impacto de formação na mudança da cultura organizacional da escola” (Estrela, 2003:59).

Por seu turno, Alonso (1998), a partir da análise de várias revisões sobre o campo da formação, à luz do modelo de desenvolvimento profissional ao longo da vida, evidencia um desfasamento entre a teoria e a prática, salientando a precariedade dos resultados da formação formal, em comparação com a influência da formação informal e da socialização no contexto de trabalho, assim como a ruptura entre estes dois mundos.

Nesse sentido, a autora faz referência à existência de *obstáculos epistemológicos e estruturais* para o desenvolvimento profissional.

#### A) *Obstáculos epistemológicos*

Alonso (1998) ressalta a dicotomia existente entre as intenções contidas nos princípios que sustentam os programas de formação e nos discursos com as práticas e os processos reais, embora se tenham verificado avanços na conceptualização teórica da formação de professores, sob a influência do paradigma do pensamento do professor e das perspectivas críticas da formação, em que os professores são considerados como construtores activos e críticos do seu processo de desenvolvimento e onde a reflexão e a investigação colaborativa desempenham um papel fundamental. Nesse sentido, as práticas de formação ainda apresentam os seguintes obstáculos conceptuais: i) predominância de um modelo transmissivo; ii) concepção abstracta da teoria e da prática; iii) descontextualização da formação das condições sociais e culturais que influenciam o trabalho dos professores nas escolas, desvalorizando os aspectos contextuais, organizativos e orientados para a mudança; iv) prevalência do individualismo na organização da formação orientada para o professor considerado individualmente e não fazendo parte de um colectivo ou de uma organização; v) consideração dos professores como grupo homogéneo e desprofissionalizado.

#### B) *Obstáculos estruturais*

A autora ressalta neste âmbito: i) a falta de selecção específica dos candidatos aos cursos de formação inicial de professores que conduz a que uma grande parte dos alunos não mostre aptidões e interesse para a carreira docente; ii) a existência de uma hierarquização, em termos de anos de formação e de tipo de instituições formadoras dos professores dos diferentes níveis de ensino; iii) a hierarquização do saber nas instituições de formação; iv) a estrutura celular das instituições de formação, em departamentos e grupos disciplinares estanques, colocando barreiras ao desenvolvimento de projectos integrados de formação e de investigação; v) a separação entre as instituições de formação e as escolas. Na formação contínua, apesar do surgimento dos Centros de Formação das Associações de Escolas, a oferta de formação que propõem nem sempre responde às necessidades dos professores e das escolas, destacando-se vi) a falta de continuidade entre as diferentes etapas da formação; vii) a falta de formação profissional específica dos formadores de professores; viii) a existência, em

amplas camadas de professores, de níveis de desmotivação, desencanto ou resistência à formação (Alonso, 1998:167-170).

Como salienta ainda a mesma autora, todos estes problemas confirmam as dificuldades em estabelecer um sistema estrutural de formação ao longo da vida. Para que tal possa acontecer, será necessário reestruturar tanto o sistema de formação inicial, como o de formação contínua, não só no sentido da superação da tendência para uma formação essencialmente de tipo transmissivo, mas torna-se imperativo apostar nas capacidades dos professores para analisar e reflectir sobre a sua prática, com a finalidade de a melhorar. Como argumenta Marcelo (1999), a formação de professores, para se adequar às exigências dos nossos dias, necessita de adoptar uma perspectiva que saliente a importância da investigação e o desenvolvimento do conhecimento a partir do trabalho e da reflexão dos próprios professores.

Na perspectiva de Cortesão (2000:6), o processo de formação resulta “de toda uma série de experiências de vida fortuitas e/ou institucionalmente organizadas”, que, no caso concreto dos professores, inclui:

“ todo o percurso organizado dentro do Sistema Educativo que pode ser feito por um indivíduo, primeiro como aluno, depois como futuro professor, mais tarde como profissional no exercício da sua actividade, [e]constitui um continuum de aquisição de aprendizagens várias, que ultrapassam a simples apropriação de saberes a nível de conteúdos científicos de aprendizagens teóricas do tipo pedagógico e do desenvolvimento cognitivo. Elas tocam o indivíduo a nível das atitudes, da sua forma de relacionamento com o outro na sua possibilidade de socialização” (Cortesão, 2000:6).

Esta concepção de formação pressupõe considerar, para a formação de professores, o contributo de um conjunto de situações, informações e experiências, colhidas e vivenciadas um pouco por toda a parte e ao longo da vida desencadeando um processo de crescimento pessoal e profissional. Como acrescenta esta autora, independentemente, de forma maior ou menor, espontânea ou ajudada institucionalmente, a formação acontece quando o adulto “com um aprofundamento paciente, sempre inacabado, se decifra através de um diálogo íntimo entre o eu que age e o eu que se interroga, reduz o desfazamento entre a imagem que faz de si próprio e a que os outros têm dele, tirando partido dos seus recursos interiores para a convergência fundamental” (Postic, 1977, citado por Cortesão, 2000:6).

Salienta-se, assim, que o que se é ou vai ser na vida profissional é o resultado de inúmeros factores pessoais, económicos, políticos e sócio-culturais em que se está enquadrado e de múltiplos factores (económicos, culturais, sociais e afectivos) do ambiente próximo. Por

outro lado, resulta de uma série de vivências e experiências informais ou formais organizadas institucionalmente ao longo da vida (Cortesão, 2000).

### 1.3.3.1 - Perspectivas de Desenvolvimento Profissional

O desenvolvimento profissional é abordado por Kelchtermans (1995), a partir dos seus estudos, como um processo de aprendizagem ao longo da vida, onde procura descrever as mudanças qualitativas que ocorrem no comportamento profissional dos professores. A sua conceptualização centra-se numa perspectiva biográfica que apresenta cinco características gerais:

- *narrativa*, ou seja, os professores apresentam as suas experiências vividas de forma subjectiva e narrativa, organizadas de forma «autobiográfica», centrando-se essencialmente no significado que os factos têm para o respondente;
- *construtivística*, referindo-se ao modo como o professor constrói activamente num relato as suas experiências de modo significativo para si, englobando como significados “construídos” também a sua percepção de ensino e de si próprio enquanto professor;
- *contextualística*, porque num discurso narrativo os eventos são sempre apresentados num contexto (contexto físico e institucional da escola, bem como o seu ambiente social, cultural e intrapessoal);
- *interaccionista*, no sentido em que o comportamento humano resulta sempre da interacção significativa com o contexto (social, cultural, material, institucional);
- *dinâmica*, considerando que o pensamento e a acção reais dos professores constituem um momento, um fragmento de um processo contínuo de atribuir significado à realidade percebida e experienciada (Kelchtermans, 1995:6-7).

O modelo cognitivo-desenvolvimentalista é outro modelo de desenvolvimento profissional do professor que, partindo dos pressupostos e características da psicologia cognitivo-desenvolvimentalista, tem sido abordado por diferentes autores. Como salienta Marcelo (1999), “as que contribuem com mais informação e permitem uma adaptação mais adequada ao desenvolvimento de adultos são as Etapas de Desenvolvimento Conceptual-

Intelectual-Cognitivo, de Hunt, as Etapas do Desenvolvimento Moral de Kolberg, e as Etapas do Desenvolvimento do Eu, de Loevinger” (Marcelo, 1999:58).

Thies-Sprinthall & Sprinthall (1987, citado por Marcelo, 1999:58) foram os autores que mais se identificaram com este modelo do desenvolvimento (cognitivo, pessoal e moral) do adulto, apresentando-o aplicado ao desenvolvimento do professor.

Podemos concluir, secundando Marcelo (1999:60), que a combinação das perspectivas anteriormente referidas permitem “afirmar que não podemos pensar nos professores como um colectivo homogéneo, mas sim que existem diferentes níveis de maturidade pessoal e profissional que os programas de formação de professores devem ter em consideração”.

Numa outra perspectiva, temos o modelo evolutivo das preocupações dos professores em formação inicial ou em início de carreira, destacando-se os trabalhos de Fuller (1969) identificando três fases no desenvolvimento profissional do professor que mais tarde foram revistas por Fuller & Brown (1975) e apresentadas como três estádios: “estádio da sobrevivência”; “estádio de mestria” e o “estádio da estabilidade”. Estes estádios apresentam distintas preocupações dos professores. Assim, foram identificadas três etapas de preocupações pelas quais passam os professores: preocupações sobre si mesmo, sobre as tarefas e sobre os alunos, respectivamente. Neste modelo parte-se do pressuposto de que existem várias fases no processo de desenvolvimento profissional do professor resultantes da experiência de ensino.

Outro modo de compreensão do desenvolvimento profissional é aquele que pretende estabelecer ligação entre os ciclos vitais ao longo da carreira docente com as mudanças relacionadas com o conhecimento e competências, atitudes, expectativas e preocupações, etc.) Das várias investigações realizadas com professores de diferentes níveis de ensino resultaram várias caracterizações e modelos de etapas na carreira. Destacamos a investigação realizada por Huberman (1992) por ter realizado os estudos mais importantes sobre as experiências da carreira dos professores e sobre os seus factores, de dentro ou de fora da instituição, e os estudos realizados por Gonçalves (1990, 2000), em Portugal, com professoras do ensino primário. Estes autores abordam o desenvolvimento profissional numa perspectiva dos “ciclos de vida” tendo em consideração a carreira de ensino como um todo e fazem referência a diferentes etapas na vida pessoal e profissional do professor que influenciam o professor como pessoa. No entanto, e como faz notar Huberman (1992),

“o desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos

sem saída, momentos de arranque, descontinuidades. O facto de encontrarmos sequências-tipo não impede que muitas pessoas nunca deixem de praticar a exploração, ou que nunca estabilizem, ou que desestabilizem por razões de ordem psicológica (tomada de consciência, mudança de interesses ou de valores) ou exteriores (acidentes, alterações políticas, crise económica) ” (Huberman, 1992:38).

A partir da sua investigação Huberman (1992) identificou sete fases na carreira docente: entrada na carreira, estabilização, diversificação, pôr-se em questão, serenidade e distanciamento afectivo, conservadorismo e lamentações e, desinvestimento, o qual pode ocorrer no final da carreira, podendo ser sereno ou amargo. A figura 3 sintetiza essas fases.

**Figura 3** – Etapas, fases e anos da carreira docente (Huberman, 1992)

Anos de Carreira	Fases / Temas da Carreira
1 – 3	Entrada, Tacteamento
4– 6	Estabilização, Consolidação de um repertório pedagógico
7 – 25	Diversificação, “Activismo” —————> Questionamento
25 – 35	Serenidade, Distanciamento afectivo —————> Conservantismo
35 – 40	Desinvestimento (sereno ou amargo)

Tendo como referência as etapas indicadas por Huberman, Gonçalves (1990) menciona, relativamente à investigação que realizou, em Portugal, com professoras do ensino primário, várias etapas: o “início”, estabilidade, divergência, serenidade, renovação de interesses ou desencanto.

Gonçalves (1990: 164-165) caracteriza cada uma destas etapas do seguinte modo:

- O «início» da carreira (1-4 anos de experiência), oscilando entre a luta pela *sobrevivência* e o entusiasmo da *descoberta* de um mundo novo que se abre. As dificuldades sentidas na entrada da carreira deveram-se «à falta de preparação», «condições difíceis» de trabalho e o «não saber como fazer-se aceitar como professora». Outras não sentiram dificuldades na entrada da carreira, pelo resultado da autoconfiança motivada pela «convicção de estar preparadas». Assim, conforme a

maior ou menor facilidade sentida nos inícios, assim os percursos tomam um sentido positivo ou negativo.

- Estabilidade (5-7 anos de experiência) é caracterizada pelo alcance da confiança e pela afirmação, o gosto pelo ensino, a gestão do ensino-aprendizagem conseguido, *os pés assentam no chão*.
- Divergência (8-15 anos de carreira) revela-se como sendo uma fase de desequilíbrio, em que o sentir profissional das professoras diverge pela positiva ou pela negativa. Um grupo de professoras continuaram a investir profissionalmente de forma empenhada, outras, pelo contrário, denotaram «cansaço», «saturação» e dificuldades diversas. O autor chama a atenção para as alterações que marcaram os percursos profissionais das professoras com mais de 15 anos de experiência profissional, determinadas pelo 25 de Abril de 1974.
- Serenidade (entre os 15 e cerca de 20-25 anos de actividade lectiva) caracteriza-se, fundamentalmente, por uma acalmia; por um «distanciamento afectivo»; por uma capacidade de reflexão e pela satisfação pessoal.
- Renovação do «interesse» e desencanto (25-40 anos de serviço), as professoras em fim de carreira manifestam divergências em termos profissionais. Um grupo manifestavam uma renovação do interesse pela escola e pelos alunos, mostrando-se *entusiasmadas* e desejando «continuar a aprender coisas novas», enquanto outras revelavam saturação, impaciência, na espera pela aposentação.

Estas fases correspondem às definidas por Huberman (1989, *in* Nóvoa, 1992), e de um modo geral, aproximam-se aos estádios assinalados por Fuller & Bown (1975), anteriormente referidos.

Vários estudos têm sido realizados neste âmbito, como por exemplo, Cavaco, (1993); Moita, (2000); Fontoura, (2000); Loureiro, (1997), entre muitos outros, que nos dão conta de resultados muito semelhantes aos encontrados por Huberman (1989, *in* Nóvoa, 2000) e Gonçalves (1990), pelo que podemos considerar que as mudanças que se verificam na carreira profissional dos professores seguem um modelo de desenvolvimento com pontos comuns, mas também divergentes.

O desenvolvimento constitui-se, assim, neste quadro conceptual como um processo contínuo, composto por períodos de equilíbrio e desequilíbrio, formando fases ou estádios de

vida distintos, cuja sequência depende de vários factores. Nessas etapas os professores possuem características próprias, verificando-se diferenças nas suas atitudes, no empenho e no modo de perceber a prática educativa.

A abordagem destes trabalhos levou-nos a pensar na formação contínua e no modo como as necessidades de formação podem ser sentidas, de acordo com o estágio em que os professores se situam (Day, 2001, 2003). Esse aspecto é referido por Weidling e Reid (1983, citado por Rodrigues & Esteves, 1993:61) através de uma investigação levada a cabo na Inglaterra e no País de Gales, salientando-se “que as necessidades de formação percebidas pelos professores variam de acordo com o estágio da carreira em que se encontram”.

Isto implica, segundo Gonçalves (2000:95),

“um processo de formação ao longo da vida que dê resposta consentânea às necessidades específicas de cada momento do seu “vivido” como professores, que lhes possibilite a (re)construção, de forma continuada, do seu conhecimento profissional, ao mesmo tempo que promove a sua capacidade de reflexão sobre o próprio processo de desenvolvimento pessoal e profissional, que não é apenas de natureza cognitiva, mas que, tal como o próprio ensino, exige um empenhamento emocional”.

É também neste quadro de desenvolvimento que se constrói a identidade profissional do professor, que abordaremos no capítulo seguinte, na medida em que sentir-se professor ou assumir-se professor é resultado de um processo evolutivo, construído dia-a-dia e ao longo dos anos, desde o momento da opção pela profissão docente, à custa, fundamentalmente, de um saber profissional que resulta da relação dialéctica entre o conhecimento teórico e o saber experiencial, em que ensinar se constitui como um dos meios mais eficazes de aprender (Gonçalves, 2000).

Seguindo uma perspectiva de desenvolvimento da carreira, Kelchtermans (1995) refere-se ao desenvolvimento profissional no sentido das mudanças qualitativas no comportamento dos professores ao longo da carreira, determinadas pelas suas diferentes experiências. Deste modo, entende o desenvolvimento profissional “como um processo de aprendizagem ao longo da vida, baseado em experiências de prática de ensino” (Kelchtermans, 1995:5), culminando num quadro interpretativo pessoal.

Para o autor neste processo podem distinguir-se dois domínios: i) o eu profissional, que é a concepção de si próprio enquanto professor e ii) a teoria educacional subjectiva, isto é, um sistema de conhecimentos e crenças acerca do “ensino” enquanto actividade profissional.

Estes dois domínios desenvolvem-se de modo interactivo e contextual, em que o eu profissional envolve mais do que uma construção idiossincrática feita pelo professor ainda que a percepção subjectiva tenha uma importância central.

Segundo os estudos efectuados por Kelchtermans (1995), o **eu profissional** apresenta duas dimensões: a «dimensão retrospectiva», referindo-se a concepções acerca do eu tal como elas aparecem quando se olha para o passado. A esta dimensão correspondem quatro componentes: a *descritiva* que diz respeito à *auto-imagem*, ou seja, é o modo como o professor se vê a si próprio ou como pensa ser encarado pelos outros; a *auto-estima* refere-se à *avaliação* de si próprio como professor; a *motivação profissional* relaciona-se com os motivos que alguém tem para escolher o trabalho de professor, para permanecer na profissão ou para a abandonar, apresenta portanto, uma componente *volitiva*; por último, há a *percepção da tarefa*, isto é, o modo como os professores definem o seu trabalho, relacionando-se com a componente *normativa*.

A segunda dimensão corresponde à perspectiva de futuro – «dimensão prospectiva» do eu profissional. Esta dimensão diz respeito às expectativas dos professores em relação ao desenvolvimento futuro da sua situação profissional e ao modo como se sentem relativamente a. Esta diferenciação conceptual, como salienta Kelchtermans (1995:12), “admite uma compreensão mais fina e profunda do “eu” dos professores e do modo como isso influencia o seu comportamento profissional”. Trata-se de ter em atenção todos estes componentes no seu conjunto.

A **teoria educacional subjectiva** é definida por Kelchtermans (1995:12) “como o sistema pessoal de conhecimentos e convicções usados pelo professor na realização do seu trabalho”, resultando das experiências tidas pelo professor durante a sua carreira e do modo mais ou menos reflexivo como ele as integra. Esta teoria contém o conhecimento e as concepções usadas pelo professor para implementar a actividade profissional que decorre da sua percepção da tarefa.

A teoria educacional subjectiva apresenta-nos a importância, a partir dos estudos efectuados pelo autor, de três factores do processo identitário dos professores, a sala de aula (relação professor-aluno), o sentimento de competência pedagógica e didáctica e o papel que desempenham.

Nesta perspectiva, Kelchtermans (1995:14) salienta que “as **fontes** para novas revelações (conhecimentos, convicções) são muito diversas”. Nesse sentido, o autor refere os cursos de formação inicial e contínua, mas destaca como mais importantes as experiências

peçoais em que o professor se envolve, nomeadamente na relação com os órgãos directivos da escola, com os inspectores, com os colegas, com os pais dos alunos e também experiências da esfera privada como a família e os amigos.

Assim, e tendo em conta as várias posições, podemos dizer que o desenvolvimento profissional, enquanto processo, compreende as mudanças, de ordem qualitativa e quantitativa, que os professores sentem ao longo da carreira quanto às práticas (conhecimentos, destrezas e comportamentos), às atitudes, expectativas e preocupações, à realização profissional e ainda às perspectivas da sua carreira. Trata-se de um processo permanente que resulta de uma complexa interacção entre factores individuais (características pessoais e profissionais) e contextuais (estruturas e pessoas com as quais o professor interage no exercício da sua actividade: colegas, alunos, administração da escola, pais, comunidade etc.).

### **1.3.3.2 - Desenvolvimento Profissional e Mudança**

Todo o desenvolvimento profissional envolve alguma aprendizagem e, necessariamente, alguma mudança. No entanto, a mudança do professor só ocorre se ele quiser mudar (Amiguinho, 1992; Nóvoa, 1992; Canário, 1994; Day, 2001, 2003; Fernandes, 2000; Estrela, 2003; Flores, 2000, 2003c; Fullan, 1993; Veiga Simão, Caetano & Flores, 2005). Assim, os vários estudos têm mostrado que a mudança requer a cooperação activa dos professores. Nesse sentido, Estrela (2003:56) refere que “para mudar, é preciso querer ou sentir a necessidade de mudar ou, pelo menos, é necessário que a mudança assuma um significado para aqueles a quem ela é proposta ou imposta.”

Segundo Fernandes (2000:33), “para que os professores se comprometam com a mudança é necessário que participem na sua definição, lhe atribuam um sentido e estejam motivados para o fazer”. No entanto, a mesma autora reconhece que não há um padrão uniforme nas reacções dos professores às mudanças que lhes são propostas, estando, por isso, dependentes de uma multiplicidade de factores.

Day (2001:38) reforça esta ideia referindo que “a mudança do professor, um resultado necessário do desenvolvimento profissional eficaz, é complexa, imprevisível e depende das suas experiências passadas (histórias de vida e de carreira), da sua disposição, das suas capacidades intelectuais, das convicções sociais e do apoio institucional”.

Desenvolvimento e mudança apresentam-se, assim, de modo indissociável. Neste sentido, Day (2001:153) apresenta três princípios que devem ser tidos em consideração:

- O desenvolvimento profissional não é algo que se possa impor, porque é o professor que se desenvolve (activamente) e não é desenvolvido (passivamente).
- A mudança que não é interiorizada será provavelmente cosmética, ‘simbólica’ e temporária.
- A mudança, a um nível mais profundo e contínuo, envolve a modificação ou transformação de valores, atitudes, emoções e percepções que informam a prática e é improvável que estes ocorram, a não ser que haja participação e sentido de posse nos processos de tomada de decisões sobre a mudança.

Também Flores (2003c:151), baseando-se em vários estudos realizados, salienta a complexidade e multiplicidade de factores que condicionam o desenvolvimento profissional e a mudança dos professores, como a sua biografia pessoal, a fase na carreira em que se encontram, as suas preferências de aprendizagem e as oportunidades de formação dentro e fora da escola, o sentido de auto-eficácia, as condições de trabalho, as culturas e lideranças escolares, as influencias externas, etc.

Porém, como destaca Hargraeves e Earl (1997, *apud* Fernandes, 2000:78), “mudar não é fácil, requer aprendizagem, e é intelectual e emocionalmente exigente”. Do mesmo modo, Day (2001:19) refere que “empenhar-se activamente no processo do desenvolvimento profissional ao longo de uma carreira de ensino quarenta anos é um empreendimento ambicioso”.

Referindo-se, particularmente, às reacções dos professores às mudanças, Nóvoa (1992) manifesta a sua preocupação salientando que uma das fontes mais importantes de *stress* é o sentimento de que não dominam as situações e os contextos de intervenção profissional. Por essa razão, e como faz notar Nóvoa (1992:26), “é preciso tempo para acomodar as inovações e as mudanças, para refazer as identidades”. É neste contexto que Fernandes (2000) afirma que

“os professores precisam de tempo no seu dia lectivo e fora dele para pensar sobre as complexas mudanças que lhes são propostas e em que estão empenhados. Precisam fazê-lo individualmente e com os colegas. E precisam de aconselhamento e de apoio para que as novas abordagens ganhem sentido. Além disso, muitos professores precisam também do apoio emocional dos colegas, dos directores, dos pais dos alunos como incentivo ao investimento intelectual, emocional e, por vezes, físico que a mudança implica” (Fernandes, 2000:78-79).

No entanto, existem vários constrangimentos que constituem obstáculos à mudança. Como sustenta Day (2003:159), alguns factores situam-se ao nível das culturas profissionais, ou seja,

“muitos professores ainda trabalham isoladamente, separados dos seus colegas, durante grande parte do tempo. As oportunidades para a melhoria das práticas, através da observação e da crítica, continuam limitadas e, apesar dos melhores esforços de muitos directores de escolas para promover culturas colegiais, estas situam-se quase sempre a nível da planificação ou servem para falar sobre o ensino e não para examinar as próprias práticas”.

Nesse sentido, é natural que os professores manifestem alguma resistência e receio em abandonar a sua base de segurança, e como destaca ainda Day (2001), a mudança não é apenas um processo cognitivo, mas envolve também as emoções.

Vários autores (Nias, 2001; Hargreaves, 1998, entre outros) têm descrito as implicações das culturas da escola no trabalho dos professores e no seu desenvolvimento profissional. Neste sentido, Hargreaves (1998) identificou quatro tipos diferentes de culturas profissionais consoante o tipo de relação que os professores estabelecem entre si. *i*) o individualismo, o que significa que os professores trabalham isolados uns dos outros e independentemente; *ii*) a balcanização, neste caso os professores estão separados em diferentes subgrupos ou departamentos disciplinares, que têm, por vezes, de trabalhar em conjunto, sendo, no entanto, indiferentes uns aos outros; *iii*) a colaboração, o que significa que os professores trabalham em conjunto e partilham ideias e materiais como uma só comunidade profissional; *iv*) a colegialidade artificial em que a colaboração é imposta e regulamentada em torno de normas que podem incluir medidas como a obrigatoriedade de ensino em equipa, ou de planificação colaborativa. O trabalho conjunto não é da iniciativa dos professores, mas da exigência dos normativos em vigor. Ainda a este propósito, Hargreaves (1998) acrescenta que

“as mudanças de crenças, de valores e de atitudes que ocorrem no corpo docente podem depender de mudanças prévias ou paralelas nas formas de os professores se relacionarem com os colegas, nos seus padrões característicos de associação. Compreender as formas destas culturas é, pois, entender muitos dos limites e das possibilidades de desenvolvimento dos docentes e da mudança educativa” (Hargreaves, 1998:187).

Hargreaves & Earl (1997, citados por Fernandes, 2000), num estudo sobre esta problemática, apresentam alguns factores que funcionavam como obstáculo, por um lado, e como apoio, por outro, identificando quatro áreas:

- 1) estruturas que impedem a aprendizagem *versus* estruturas que a apoiam;
- 2) culturas baseadas no isolamento profissional *versus* culturas baseadas na colaboração profissional;
- 3) falta de compreensão acerca da mudança *versus* criação de uma compreensão pessoal;
- 4) liderança obstrutiva ou indiferente *versus* liderança que encoraja e apoia a mudança.

(in Fernandes, 2000:78)

Assim, e como têm sublinhado vários autores, em oposição a uma cultura de natureza individualista dos professores, coloca-se em evidência as virtudes da colegialidade no plano da mudança. É neste âmbito que Nóvoa (1992) sublinha o papel da formação de professores “na configuração de uma «nova» profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas” (Nóvoa, 1992:24). Neste contexto, a formação deve entender-se como um processo que tem “como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores na dupla perspectiva do professor individual e do colectivo docente” (Nóvoa, 1992:24). Por isso, o autor apela à construção de “redes de (auto)formação participada”, à “troca de experiências” e à “partilha de saberes” que permitam constituir e consolidar “espaços de formação mútua”(Nóvoa, 1992:26). O autor atribui um novo sentido às práticas de formação dos professores ao sustentar uma formação centrada nas escolas, assentes numa perspectiva ecológica de mudança interactiva dos profissionais e dos contextos, permitindo a “requalificação de colectivos de trabalho”. Neste sentido, podemos afirmar que se trata de uma formação qualificada e qualificante (*cf.* Correia, 1996 *apud* Leite, 2003) porque é reconhecida e induz à produção de mudanças identificáveis, proporcionando um «viver a formação» e um «construir a mudança» (Amiguiño, 1992).

A formação contínua é apresentada por alguns autores (Nóvoa, 1991, 1992; Amiguiño, 1992; Canário, 1994; Estrela, 2003; Day, 2001, 2003) como um instrumento de mudança quer ao nível das culturas profissionais dos professores, quer ao nível das culturas organizacionais das escolas. Consequentemente, por oposição a uma visão redutora da formação ligada à ideia de aquisição e de treino, surge, como já referimos, o conceito de formação que aponta para a ideia de aprendizagem permanente ligada ao desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional. Assim, como sustenta Estrela (2003:58), é necessária

uma “formação voluntária, em grupos de auto-formação, e centrada na vida escolar e nos seus problemas”. Segundo Day (2001:213), “há dados que demonstram que a formação contínua pode produzir, e de facto produz, um forte impacto no pensamento e na prática dos professores e, conseqüentemente, de uma forma indirecta, na qualidade das experiências de aprendizagem dos alunos na sala de aula”. Para isso, a formação tem de dar atenção às necessidades particulares de desenvolvimento dos professores e da escola. Ainda segundo o mesmo autor, “quando a formação não tem em conta as fases de desenvolvimento dos professores, os seus propósitos morais centrais e as suas necessidades de desenvolvimento intelectual e emocional, é pouco provável que contribua para melhorar a sua capacidade para se empenharem activamente a longo prazo” (Day, 2001:213).

Também Thurler (1991:37) defende que, para a mudança em educação, é necessário “que ela [mudança] se organize a partir do funcionamento das diversas pessoas-chave e, principalmente, dos professores, isto é, que ela tenha em conta as subjectividades dos diversos intervenientes, as suas expectativas e os benefícios que pensam usufruir com a implementação dessa mudança”. Corroborando esta ideia, Day (2003) salienta ainda que essa mudança será implementada mais facilmente e com sucesso se as competências e os conhecimentos dos professores forem actualizados. Neste sentido, Huberman (1992, citado por Day, 2001:45) admite que “é improvável alcançar uma mudança nos alunos sem uma mudança nos professores”.

A formação contínua, como tem sido sustentado, pretende melhorar as competências profissionais, mas, para isso, a forma como se organiza e se contratualiza a formação é de enorme importância para a sua adequação às situações profissionais. Além disso, como aponta Day (2001:45),

“Embora seja importante reconhecer que as ideias e as práticas devem continuar a ser revistas, aperfeiçoadas e renovadas para melhorar os conhecimentos, destrezas e capacidades de aprendizagem dos alunos, não é provável que tal ocorra com êxito se se ignorarem as necessidades de manter e desenvolver a preocupação, a atenção, o empenho, o entusiasmo e a autonomia, assim como a necessidade de melhorar as capacidades profissionais dos professores enquanto ‘agentes’ de aprendizagem e de mudança.”

Assim, num mundo caracterizado pela mudança, o autor sustenta como factores-chave no desenvolvimento profissional contínuo, o tempo e as oportunidades, bem como as disposições e capacidades dos professores para aprenderem com outros no local de trabalho e com outros elementos da escola.

### 1.3.4 - Para uma Formação Centrada na Escola

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 que nem sempre foi posto em prática.

Como exemplo, houve o projecto de criar, a nível nacional, um sistema de centros Regionais de Apoio Pedagógico (CRAPs) no sentido de apoiar projectos de Desenvolvimento Curricular, ainda no período da reforma de Veiga Simão (1975). No entanto, não ultrapassa o estágio experimental. Na sequência desta experiência foram criados, em 1983, os Centros de Apoio Pedagógico (CAPs), “um projecto de formação contínua dos 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, 1994:43), procurando quebrar o isolamento profissional e estimular o intercâmbio de experiências e de saberes entre estes profissionais. Este projecto foi extinto, em 1989, depois de uma paragem a partir de 1985.

Vários programas foram desenvolvidos a partir de 1985, por acção conjugada do Ministério e das instituições do ensino superior, marcando, como afirma Nóvoa (1992:21), a década de 80 «pelo signo da profissionalização em serviço dos professores». Estes programas, segundo Canário (1994:47), “marcaram um claro retrocesso no processo de escolarização da formação”, na medida em que esta é encarada como uma 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 de encontro aos normativos legais que foram sendo publicados, podemos afirmar, com Canário (1994:48), que a sua análise permite-nos “na cadeia de projectos e experiências [que], remontando aos CRAPs, definir uma tradição de formação contínua centrada nos contextos de trabalho”. Nesse sentido, a criação dos Centros de Formação das Associações de Escolas, a partir da publicação do RJFC<sup>5</sup> de professores, longe de partirem do zero, dispõem de um capital de experiências e referenciais de formação, num passado recente, cuja «herança» poderá ajudar a concretizar práticas de formação mais pertinentes e propiciadoras de uma afirmação mais autónoma da

---

<sup>5</sup> Cf. Decreto/Lei 249/92 de 9 de Novembro

profissão docente. No entanto, como refere Canário (1994:54), 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, é larga a distância que separa os normativos legais das práticas efectivamente construídas no terreno”.

Neste sentido, após mais de uma década desde o início do actual modelo de Formação Contínua de professores, com a publicação do RJFC de professores (que descreveremos mais exaustivamente no capítulo seguinte), onde se definiram as regras que regulamentam este sistema e a criação dos CFAE's como entidades formadoras, marcando os anos 90 «pelo signo da formação contínua de professores» (Nóvoa, 1992:22), os estudos realizados revelam um grande desfasamento entre as expectativas iniciais e as realizações no terreno, concluindo que a oferta de formação contínua tem-se caracterizado 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, predominando os ‘cursos de formação’, onde 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 & Vaz, 1997; Barroso & Canário, 1999; Ruela, 1999; Roldão *et al*, 2000).

Do mesmo modo, Estrela (2001b), 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 desenvolvimentalista e construtivista da formação e, portanto, a valorizar as interacções 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, 2001b:30-31).

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

De facto, como sustenta Roldão *et al* (2000:15), “a construção de um projecto de formação não é compatível com decisões impostas nem com decisões provenientes de um

grupo de elementos do CFAE, implica: negociação, compromisso e participação alargada em todas as fases de concepção”. Para isso, é necessária uma ligação permanente e efectiva entre a rede de escolas e os centros, de modo a contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores e para o desenvolvimento organizacional das escolas.

Sendo a escola o contexto de trabalho, o lugar das práticas do(s) docente(s), o espaço de encontro entre professores, é também, ou deve ser também, o espaço da 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, onde os indivíduos podem transformar as suas aprendizagens em intervenções que as incorporem.

Como destaca Canário (1994:27), “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 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 & Silva, 2000: 4).

Como salienta Barroso (2003), «formação centrada na escola» constitui uma modalidade de formação contínua de professores que liga a formação ao desenvolvimento das organizações, justificando-se pela 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). Também Bolívar (2003:81) considera que “a organização não só «produz» aprendizagem para os alunos, mas adquire também uma função qualificadora para os que aí trabalham”. Shulman (1986) é outro autor que valoriza o saber prático dos professores, não rejeitando, no entanto, o saber teórico.

Para 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 a de, 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 real sobre a sua organização, o diagnóstico sobre os seus problemas e a mobilização das suas 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 assunção 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” (Amiguiño, 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 (*cf.* eixos estratégicos propostos por Nóvoa, 1991), é necessária a sua articulação com os contextos onde os professores estão inseridos e onde intervêm, ou seja, não se pode pensar o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores sem os articularmos com as escolas e com os seus projectos.

Nesse sentido, Nóvoa (1992:31) salienta que “toda a formação encerra um projecto de acção e de trans-formação, não havendo projecto 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, segundo o autor, levam a fenómenos de resistência pessoal e institucional, provocando a passividade de muitos 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, 1992:31). Neste sentido, recorrendo novamente às palavras de Nóvoa (1992:31), “os desafios da formação de professores (e da profissão docente) jogam-se neste confronto”.

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

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 por investigadores, mas sobretudo de agirem em coerência com as análises que, individualmente, ou em conjunto, vão realizando.

Numa perspectiva próxima, Lopes (1999:52) refere-se à pedagogia da análise, onde “o saber é considerado instrumento de emancipação, de sucesso, para os homens na sua acção social e no seu desenvolvimento pessoal; sem reservas, trata-se de um saber teórico, mas de um saber teórico que resulta em saber fazer (saber pôr em acção os meios para atingir os fins) enquanto elemento regulador de uma prática reflectida”, resultando, deste modo, “na capacidade de conceber projectos de acção em função do contexto e das possibilidades práticas” (Lopes, 1999:54).

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 profissionais dispositivos de formação que facilitem a aproximação entre as situações de trabalho e as situações de formação.

## **CAPÍTULO II**

---

### **Breve Enquadramento Legal da Formação Contínua de Professores**

Este segundo capítulo inclui um breve enquadramento legal da Formação Contínua de professores em Portugal e uma breve referência à Formação Contínua no contexto internacional.

## **2.1 - A Formação Contínua de Professores em Portugal: evolução e perspectivas**

A formação aparece 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 uma 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, surgiram novas tendências no âmbito da formação contínua, onde se destaca um relatório dos países da então CEE (1989), referido por Nóvoa (1991:19), apontando 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 formações e dos seus efeitos sobre as práticas;
- a evolução dos papéis dos diferentes actores educativos, nomeadamente dos que participam na formação dos professores.

É neste contexto que o debate 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, neste ponto, 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 as tendências e os conceitos que emergiram.

A abordagem da problemática da formação a que nos referimos diz respeito, de modo particular, à formação contínua, por ser o propósito do nosso estudo. Como já referimos, na introdução deste trabalho, a formação contínua é aqui entendida num sentido amplo, ou seja,

diz respeito a um vasto conjunto de “ocasiões de formação representado pelos colóquios, seminários, congressos, encontros, acções de formação de curta duração, etc.” (Campos, 1995:26). Estas ocasiões de formação (mais formais) são fundamentalmente da iniciativa das instituições de Ensino Superior, das Associações Profissionais, dos Sindicatos e das estruturas do Ministério da Educação, caracterizando-se pelo seu carácter formal. Por outro lado, ao adoptarmos uma abordagem mais ampla da formação, a formação contínua deve abranger não só a actualização permanente dos professores, mas também e sobretudo o formar-se nas múltiplas dimensões, considerando que, além destas iniciativas formais, existem muitas outras, que são consideradas como significativas por aqueles que as vivem e que podem ser integradas no conceito de formação contínua (experiências pedagógicas, iniciativas integradas em alguns projectos de investigação mais vastos e nos quais a formação era apenas uma das suas dimensões, etc.). Também aqui fazemos referência à autoformação, no sentido em que não há intervenção de nenhuma entidade exterior ao sujeito. Como salienta Campos (2002:60), “as ocasiões de formação contínua, qualquer que seja a modalidade, são apenas um subconjunto mais vasto do desenvolvimento profissional e organizacional que integra ainda o processo de socialização profissional e ocasiões informais e de autoformação”.

Por último, um outro aspecto que tivemos de ter em consideração neste trabalho diz respeito à especialização em diversas áreas, realizada pelos professores em exercício frequentando cursos em Educação, os CESE's, os DESE's, Pós-graduação e Mestrado. Esta formação académica acrescida, embora, como o nome indica, seja qualificada como especializada, trata-se de uma modalidade de formação que teve efeitos nos docentes que as frequentaram. Do mesmo modo, o artigo 5.º do RJFC (Decreto-Lei n.º249/92, de 9 de Novembro) reconhece a formação especializada prevista no artigo 33.º da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, como formação contínua e com efeitos de progressão na carreira.

Neste sentido, e como salienta Campos (2002:18), “o sistema de formação de professores, enquadrando-se na perspectiva de aprendizagem ao longo da vida e integrando-se no processo mais vasto do seu desenvolvimento profissional, inclui a formação inicial, a formação contínua e a formação especializada”.

### 2.1.1 - 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 LBSE em 1986» (Pacheco, 2000: 167). Segundo este autor, esta Lei passa a ser o “marco” orientador do sistema educativo português.

O primeiro documento onde a formação é consagrada, com o devido relevo, foi na *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 uma posterior institucionalização da formação contínua. Por outro lado, estabelece o direito dos professores a uma carreira.

Convém, no entanto, como salienta Patrício (1989), distinguir, as seguintes grandes componentes estruturais da formação: a) a formação inicial, de raiz e em serviço; b) a formação contínua; c) a formação especializada. Assim, o artigo 31.º da LBSE refere-se à formação inicial de raiz. À formação inicial refere-se o artigo 62.º da mesma Lei. À formação contínua refere-se o artigo 35.º. À formação especializada refere-se o artigo 33.º.

Além destes quatro artigos que contemplam a formação dos professores, o artigo 30º da LBSE é o que regulamenta, de forma genérica, os princípios fundamentais numa perspectiva de formação permanente, definindo oito princípios sobre os quais deve assentar a formação de educadores e professores. Secundando Patrício (1989:242),

“estas componentes estruturais da formação dos professores devem articular-se entre si sistemicamente. A formação do professor será, pois, um processo que ocupará toda a duração da sua actividade. Nenhuma das componentes é completamente independente das outras. Em termos de organização institucional da formação, significa isto, por exemplo, que a formação inicial deve logo pressupor o seu desenvolvimento na formação contínua e a sua diversificação na formação especializada. Idêntica orientação se seguirá em relação à formação contínua e à formação especializada”.

Nesta perspectiva, com a qual nos identificamos, a formação inicial, afastando-se de uma visão tradicional, como se tratasse de um processo completo e definitivo de formação, deve organizar-se como o complexo modular de base sobre a qual irão assentar outros módulos. A formação inicial é, assim, entendida apenas como o primeiro momento de um processo permanente de formação. Nesse sentido, a formação contínua é outro momento que ocorre ao longo da vida profissional, sendo cada vez mais reconhecida a sua importância, conferindo-lhe “um carácter estrategicamente prioritário” (Canário, 1991:82), tendo em atenção a evolução permanente e acelerada da educação, da ciência, da tecnologia e da

sociedade em geral (Hargreaves, 1998; Giddens, 1996), o que obriga a um reajustamento contínuo do professor a essas novas exigências, ou seja, a capacidade de lidar com a sobrecarga e a inovação múltipla e acelerada que nem sempre dominam. Por outro lado, salienta-se a necessidade de uma formação flexível, como indica o 3.º princípio do art. 30.º, «formação flexível que permita a reconversão e mobilidade dos educadores e professores dos diferentes níveis de educação e ensino, nomeadamente o necessário complemento de formação profissional». Ao mesmo tempo, a formação deverá desenvolver-se numa perspectiva de articulação teórico-prática.

O Artigo 35.º da LBSE (Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro) 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 na organização da formação contínua, embora em cooperação com os estabelecimentos de ensino, e a atribuição de anos sabáticos como períodos especialmente destinados aos docentes para a formação contínua.

A partir da análise dos princípios 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 (1992) 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 de Infância 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*. O art. 26.º, n.º1, define os seguintes objectivos fundamentais:

- a) Melhorar a competência profissional dos docentes nos vários domínios da sua actividade;

- b) Incentivar os docentes a participar 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 139-A/90, de 28 de Abril, define o Estatuto da Carreira Docente (ECD), onde a formação é relacionada com a avaliação do desempenho dos docentes, a progressão na carreira e a mobilidade (cf. Artigos 15.º, 43.º e 44.º do ECD) que é alterada pelo Decreto-Lei 1/98, de 2 de Janeiro e o Decreto Regulamentar n.º11/98 de 15 de Maio, o qual vem regulamentar mais pormenorizadamente o processo de avaliação do desempenho docente, onde o tempo de serviço, o relatório e os créditos resultantes da formação contínua são os requisitos estabelecidos pelo Ministério da Educação para a mudança de escalão.

Efectivamente, o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (RJFCP) é aprovado pelo Decreto-Lei n.º249/92, de 9 de Novembro, completando-se assim, “a construção do edifício normativo da formação contínua de professores” (Pacheco & Flores, 1999: 140).

Este documento legislativo vem no seguimento da LBSE, mas foi alterado e actualizado com a publicação dos normativos legais – Lei 60/93, de 20 de Agosto, e ainda pelo Decreto-Lei n.º 274/94, de 28 de Outubro, mais tarde, pelo Decreto-lei 207/96, de 2 de Novembro e, por último, surge uma quarta versão o Decreto-Lei n.º155/99, de 10 de Maio.

O RJFCP define os objectivos e princípios a que a formação deve obedecer (artigos n.º3 e n.º4), assim como as áreas de formação em que deve incidir (art. 6.º), e as modalidades de acções de formação contínua (art. 7.º), dispondo-se, assim, de um conjunto de possibilidades e de alternativas que podem adoptar um carácter mais tradicional como os Cursos de formação, os Módulos, frequência de disciplinas singulares em instituições de ensino superior e Seminários ou adoptar 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 art. 15.º, apresentando-se como instituições que asseguram a

formação contínua i) instituições de ensino superior; ii) os centros de formação das associações de escolas; iii) os centros de associações profissionais ou científicas; iv) os serviços da administração central ou regional de educação. Além destas entidades, “o estatuto de 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 art.33.º indica os direitos dos formandos.

“O docente, enquanto formando, tem o direito de:

- a) Escolher as acções de formação que mais se adequem ao seu plano de desenvolvimento profissional e pessoal, sem prejuízo do cumprimento de programas ou prioridades definidos pela escola a que pertence ou pelo Ministério da Educação;
- b) Participar na elaboração do plano de formação do centro a que se encontra associada a escola a que pertence;
- c) Cooperar com os outros formandos na constituição de equipas que desenvolvam projectos ou promovam círculos de estudos;
- d) Contabilizar créditos das acções de formação em que participe;
- e) Beneficiar, nos termos da legislação em vigor, de dispensas da actividade lectiva para efeitos da frequência de acções de formação contínua;
- f) Frequentar, gratuitamente, as acções de formação obrigatória.

Relativamente aos deveres dos formandos (art. 34.º)

- a) Participar nas acções de formação contínua que se integrem em programas considerados prioritários para o desenvolvimento do sistema educativo e das escolas;
- b) Custear as acções de formação contínua de carácter não obrigatório.

Evidencia-se um mecanismo de formação baseado na oferta e na procura por parte dos professores incitando a uma relação individualizada. Como destaca Estrela (2003:47), “já o regime jurídico da formação (1992) se abre a uma concepção desenvolvimentista e personalista da formação”.

Neste enquadramento legal, há ainda a salientar a Lei 60/93 que regulamenta a actividade dos Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE's). O ano de 1993 é, deste modo, um período marcante no que diz respeito à história recente da formação contínua de professores. Como sublinha Barroso (2002:82), “os CFAE's são a novidade no sistema”. A maioria dos discursos produzidos na altura da publicação do RJFCP estava profundamente marcada por uma grande expectativa que “contribuiu para uma espécie de idolatração” de uma inovação instituída (M. Silva, 2001:46). Segundo Canário (1994:15), “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 & Canário, 1999:41), nomeadamente, na formalização das normas de creditação e de financiamento das acções, o que condicionou fortemente a percepção da formação contínua pelos professores e pelas escolas. Também prejudicou, segundo os autores, o desenvolvimento pelos Centros de estratégias de formação mais orientadas para colectivos de professores ou para as escolas no seu conjunto. Assim, como sustentam Barroso & 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, 2002:82).

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. Por outro lado, apresenta no seu Preâmbulo, 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 na carreira apenas à formação que, efectivamente, tenha repercussão no desempenho profissional do docente”.

Decorridos mais de três anos após a entrada em vigor do RJFCP surge um novo decreto-lei “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 207/96, de 2 de Novembro). Mais tarde, surge o Despacho Conjunto n.º 364-A/97, de 15 de Outubro, de modo a clarificar as novas modalidades de formação, ou seja, os Círculos de Estudo, as Oficinas de Formação e os Projectos.

Após este Despacho Conjunto já surgiram posteriores alterações (o último foi o Decreto-Lei n.º155/99, de 10 de Maio). Verifica-se, deste modo, uma permanente mutação da regulamentação.

Da análise destes documentos legais, podemos verificar que a formação contínua tem sido bastante valorizada do ponto de vista político-administrativo e tem adquirido uma importância crescente. Como afirmam Pacheco & 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<sup>6</sup> na operacionalização da formação têm optado por medidas marcadamente administrativas, atendendo apenas a critérios de carácter organizacional dependentes das medidas conjunturais. Nesse sentido, Campos (2002:29-30) sublinha que “existe um sistema de financiamento específico da oferta 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”. Por outro lado, “cabe ao Ministro da Educação estabelecer as prioridades em termos de conteúdos e tipos de acção e aos centros de formação apresentar a sua candidatura com propostas concretas de formação” (Campos, 2002:30).

O Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua assegura o processo de acreditação da formação contínua e especializada, nomeadamente das entidades formadoras, de todas as acções de formação contínua e dos cursos de formação especializada. Só deste modo esta formação é 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 modalidades “privilegiam mais a presença do que a participação dos professores e [que] contribuem para uma formação deslocada das práticas dos professores e distante da estratégia nuclear da observação/investigação” (Pacheco & Flores, 1999:142).

Neste sentido, podemos afirmar que se trata de um modelo centrado nas aquisições (Ferry, 1987), em vez de uma formação centrada nas práticas curriculares, que promova a inovação na sala de aula.

---

<sup>6</sup> Cf. Despachos 299/ME/92 e 300/ME/92 de 11 de Novembro

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 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 de professores”.

Por outro lado, a questão da obtenção dos 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 & Canário (1999:149), “convidaram e estimularam a emergência de estratégias consumistas de formação”. Assim, o ingresso num programa de formação resultava, na maior parte das vezes, não de uma vontade de aprender ou de uma necessidade interior de evoluir profissionalmente, mas no cumprimento de uma obrigação e a progressão na carreira. No mesmo sentido, para Estrela (2001b:38),

“a associação da formação contínua à progressão da carreira, se permite a expansão do sistema, introduz factores de distorção em relação à procura de 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<sup>7</sup>. Esta é elaborada a partir da análise, por uma equipa especializada constituída no Conselho Pedagógico, de um documento que o professor elabora “em termos sintéticos” – 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 do 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 & Flores, 1999:189).

Perante esta realidade, e secundando Estrela (2001b: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

---

<sup>7</sup> Cf. Decreto Regulamentar n.º 11/98, de 15 de Maio, ponto 1 do art. 5.º.

política de formação contínua de professores”. Destaca-se, assim, uma importância crescente atribuída à formação contínua. No entanto, os diversos diplomas, além de apresentarem uma linha de continuidade, indiciam também alguns pontos de recuo e, como faz notar Estrela (2001b), a título de exemplo, o desaparecimento no Decreto-Lei n.º249/92 de 9 de Novembro do período de indução, que foi considerado como a inovação mais notável introduzida pelo Decreto-Lei 344/89 de 11 de Outubro, assim como o desaparecimento das técnicas e as tecnologias da comunicação na reformulação de 1996 (Dec-Lei n.º207/96 de 2 de Novembro). No entanto, como salienta a autora, verificam-se alguns pontos de nítida mudança.

Assim, através da leitura dos normativos verifica-se que são exigidas novas responsabilidades aos professores, mas também é reconhecida dignidade profissional, ao serem definidos os seus direitos e deveres específicos. Além disso, são introduzidas várias inovações, destacando-se a aproximação da formação das escolas e dos problemas vividos pelos professores, a descentralização funcional e territorial do sistema de formação contínua e o associativismo das escolas e professores (Estrela, 2001b). 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 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, 2003:48).

Para além desta apreciação globalmente positiva da legislação existente, Estrela (2001b: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 do discurso formal e informal de muitos dos formandos e de alguns formadores. Ambiguidades e contradições que iriam ser reforçadas pelo sistema de financiamento da formação”.

Como faz notar Estrela (2003:53), “a falta ou diminuição de financiamento 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 mais coerentes e integrem sistematicamente as necessidades de desenvolvimento dos professores e as necessidades de

desenvolvimento organizacional das escolas” (Estrela, 2003:53), esboçando já uma orientação para o futuro. Apesar da evolução e das inovações introduzidas, ao longo dos últimos anos, no campo da formação contínua, através de diferentes modelos de formação, pouco a pouco, mostraram as suas potencialidades e algumas debilidades.

Do mesmo modo, o Conselho Nacional de Educação (*apud* CCPFC, 2002:83), com base no trabalho desenvolvido por uma comissão especializada apresentou um parecer sobre a formação contínua de professores, 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. Como **aspectos críticos** identificam-se 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, por 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.

## 2.1.2 - As Modalidades de Formação Contínua

No que diz respeito às modalidades de formação que a formação contínua de professores pode assumir (regulamentadas no art. 7º do RJFC), apresentamos no quadro 1 a sua caracterização.

**Quadro 1** – Modalidades de Formação Contínua

Modalidade	Caracterização	Objectivos	Métodos	Duração
<b>Círculo de Estudos</b>	<p>-Exige uma relação estreita entre o formando e a sua realidade experimental;</p> <p>-Exige a partilha e a capacidade de interrogação sobre a cultura do grupo;</p> <p>-Permite desencadear a busca e o trabalho colaborativos perante o emergir de questões problemáticas.</p>	<p>a) Implicar a formação no questionamento e na mudança das práticas profissionais;</p> <p>b) Incrementar a cultura democrática e a colegialidade;</p> <p>c) Fortalecer a autoconfiança dos participantes;</p> <p>d) Consolidar o espírito de grupo, a capacidade para interagir socialmente e para praticar a interdisciplinaridade.</p>	<p>Vários métodos, como por exemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Os estudos de caso;</li> <li>- O método dos problemas;</li> <li>- O método da discussão;</li> <li>- O guia de estudo;</li> <li>- O método da representação,</li> <li>- O estudo de situações.</li> </ul>	Deverá decorrer num horizonte temporal mínimo de 10 semanas.
<b>Curso/ Módulo</b>	Apresenta-se com uma função global de aquisição de conhecimentos, capacidades e competências por parte dos professores, no sentido de desenvolver a auto-formação e a inovação educacional.	<p>a) Actualizar e aprofundar conhecimentos, nas vertentes teórica e prática;</p> <p>b) Adquirir e desenvolver capacidades e instrumentos de análise e problematização das experiências dos professores em formação;</p> <p>c) Aperfeiçoar competências profissionais.</p>	Utilização de modelos de análise (oferecidos ou construídos no curso), elaborando produtos de formação que explicitam os novos saberes e que se tornam, por sua vez, instrumentos e recursos para o desenvolvimento das práticas na sua acção profissional.	Não se definem, em princípio, limites de duração mínima ou máxima, pois o critério que determina essa duração é a correspondência adequada aos objectivos propostos.
<b>Disciplinas Singulares do Ensino Superior</b>	Integram o currículo de um curso, realizado em regime de frequência obrigatória e ministradas por instituições de ensino superior com vocação adequada ao domínio a que respeitam.			Doutoramento 600horas; Mestrado 400h; Parte curricular de Mestrado, Licenciatura ou Curso de Estudos Especializados 300horas
<b>Estágio</b>	Realizado predominantemente segundo componentes de saber-fazer prático ou processual.	<p>a) Reflectir sobre práticas desenvolvidas;</p> <p>b) Tratar aspectos específicos da actividade profissional;</p> <p>c) Adquirir novas competências;</p> <p>d) Construir novos saberes, designadamente práticos ou processuais.</p>	<p>Para além da prática efectiva, importa criar situações de socialização em que cada um dos participantes da acção relate as suas práticas, as partilhe com os outros colegas, as interrogue.</p> <p>Devem existir, em particular, “sessões presenciais conjuntas”.</p>	O período de realização de um Estágio não deve ultrapassar um ano lectivo e terá de incluir “sessões presenciais conjuntas” cuja duração oscile entre 15 e 30 horas de formação.

Modalidade	Caracterização	Objectivos	Métodos	Duração
<b>Oficina de Formação</b>	Realizada predominantemente segundo componentes de saber-fazer prático ou processual.  A identificação prévia e objectiva das necessidades de formação desempenha um papel relevante.	a) Delinear ou consolidar procedimentos 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;  b) Assegurar a funcionalidade (utilidade) dos produtos obtidos na oficina, para a transformação das práticas;  c) Reflectir sobre as práticas desenvolvidas;  d) Construir novos meios processuais ou técnicos.	É necessário que sejam criadas situações de socialização, em que cada um dos participantes relate as suas práticas efectivas, as partilhe com os colegas, as interroge, e a partir deste trabalho equacione novos meios – processuais e técnicos – de as pôr no terreno. Para isso, devem existir “sessões presenciais conjuntas”, nas quais se produza um trabalho conjunto, de natureza reflexiva ou prática.	O período de realização não deve ultrapassar um ano lectivo. O número de horas das “sessões presenciais conjuntas” oscila entre 15 e 50 horas.
<b>Projecto</b>	Revela-se como uma estratégia de grande alcance quer na sua forma de resolução de problemas sócio-profissionais, sócio-comunitários, sócio-escolares, ou relativos ao universo dos alunos, quer na sua forma de construção de saberes e de saberes-fazer no âmbito do currículo.	a) Desenvolver metodologias de investigação-formação centradas na realidade experimental da vida escolar e/ou comunitária, no território educativo;  b) Incrementar o trabalho cooperativo em equipa e o diálogo pluri e interdisciplinar;  c) Favorecer a capacidade para resolver problemas e desenvolver planos de acção;  d) Aprofundar a capacidade para relacionar o saber e o fazer, a aprendizagem e a produção;  e) Potenciar a integração afectiva, a socialização e a realização de interesses pessoais e grupais.	Enquadra-se em vários modelos e métodos de ensino, entre os quais se destacam os cognitivos, os sociais e de interacção social, e os humanistas, revelando-se como uma boa estratégia à formação centrada na escola e nos contextos e territórios educativos, bem como à consolidação de atitudes de mudança e de produção de conhecimento.  Deve prever a existência de “sessões presenciais conjuntas” onde se produzem relatos do trabalho intermédio realizado, discutem metodologias e acertam mecanismos de desenvolvimento futuro.	O período de realização não deve ultrapassar o horizonte de um ano lectivo.  Em princípio o número de horas das “sessões presenciais conjuntas” oscilará entre 15 e 50.
<b>Seminário</b>	Trata-se de um procedimento clássico para promover competências de investigação, de estudo autónomo e de reflexão crítica.	Destina-se a exercitar os formandos no estudo autónomo e nos métodos e processos do trabalho científico, bem como na elaboração de relatórios e de outras produções escritas decorrentes do estudo e do trabalho científico.	Envolve o relato, em grupo, de estudos e de investigação desenvolvidos pelos formandos, e o seu comentário e debate promovido pelos pares e pelo formador.  Cada um dos participantes deve apresentar, durante o seminário, um ensaio escrito sobre os estudos realizados ou relatório científico da investigação produzida.	O seminário não deverá ultrapassar 3 horas semanais, distribuídas ao longo de 12 a 20 semanas.

Apesar de se poderem organizar todas estas modalidades, a maior parte dos Centros de Formação opta apenas por algumas delas, nomeadamente, *os Cursos e os Módulos de Formação* (Alonso, 1998; Campos, 2002). No entanto, nos últimos anos, como salienta 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, tomar decisões e, através de uma análise crítica e reflexiva, 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 dos docentes.

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

Como salientam (Pacheco & 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 projecto 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 & Esteves, 1993:20).

## 2.2 - A Formação Contínua de Professores no Contexto Internacional

A análise do relatório publicado pelo Eurydice (2002) sobre a formação contínua possibilitou-nos uma visão alargada da formação contínua de professores nos países da Europa, nomeadamente uma análise comparativa sobre alguns aspectos organizacionais e outros aspectos específicos pretendidos pelas actividades de formação contínua nos países europeus. Como é justificado no referido relatório, “a qualidade e a eficácia da formação contínua dependem não só do seu conteúdo, mas também da sua acessibilidade e do seu modo de organização” (Eurydice, 2002:104). Nesse sentido consideramos importante abordar neste trabalho a contextualização da formação contínua de professores no contexto europeu.

A formação contínua, ao estar directamente ligada ao trabalho dos docentes,

“tem por objectivo actualizar, desenvolver e enriquecer o conhecimento que os professores adquiriram durante a sua formação inicial e/ou dotá-los dos conhecimentos ou competências profissionais que lhes fazem falta numa etapa da sua carreira. A formação contínua, pontualmente, pode servir também para facilitar o início de reformas educativas. Enfim, e na medida em que faz parte da aprendizagem ao longo da vida, ela permite aos docentes satisfazer exigências profissionais individuais, o que tem também um impacto na sua maneira de trabalhar” (Eurydice, 2002:103).

A formação contínua pode ser considerada como um direito que todos os professores em serviço podem exigir, embora esse privilégio nem sempre esteja explicitamente estipulado, mas pode igualmente ser uma obrigação. O carácter obrigatório da participação em actividades de formação contínua varia conforme os países<sup>8</sup>. Nesse sentido, como expressa o relatório “em certos países, os professores têm a obrigação profissional de actualizar os seus conhecimentos, mesmo que não haja uma ligação directa entre a participação e promoção nem sanções para a não participação. Noutros países, em compensação, a sua participação é tida em consideração de um modo mais explícito nos processos de avaliação” (Eurydice, 2002:105).

Como podemos verificar no quadro 2, a formação contínua apresenta-se como obrigatória em dezasseis países da Europa. Na maior parte desses países, essa obrigação limita-se a um certo período de formação por ano, mas os professores podem seguir sessões suplementares de formação contínua se o desejarem de modo totalmente voluntário.

---

<sup>8</sup> *Vide*: La profession enseignante en Europe: profil, métier et enjeux. Rapport III: Conditions de travail et salaires. Chapitre 4 Formation Continue. Secondaire inférieur général. *Questions clés de l'éducation en Europe*. Bruxelles: Eurydice, 2002.

A formação contínua apresenta-se como facultativa em seis países, mas dá explicitamente direito à concessão de promoções e a aumentos salariais, como é o caso de Portugal. Em França, a formação contínua é opcional.

**Quadro 2** – Estatuto da Formação Contínua

<b>Obrigatória</b>	<b>Bde, Bnl, D, NL, A, FIN, S, UK, LI, EE, LV, LT, HU, MT, RO</b>
<b>Facultativa</b>	<b>Bfr, DK, EL, F, IRL, I, L, NO, CZ, CY, SK</b>
<b>Facultativa, mas requisito para a progressão</b>	<b>E, P, IS, BG, PL, SI</b>

Fonte: Eurydice (2002:105)  
(adaptado)

Relativamente à **organização e planificação da Formação Contínua** (*cf.* quadro 3 apresentado na página seguinte), a maior parte dos países da Europa organiza a formação contínua durante o tempo de trabalho com ou sem substituição dos professores em formação. No entanto, nem sempre as actividades de formação contínua se desenvolvem durante as horas de trabalho. Assim, a Finlândia, Suécia, Reino Unido e Malta programam a maior parte das sessões de formação contínua em momentos particulares do ano, geralmente antes do início ou no fim do ano lectivo e esses dias são considerados como fazendo parte do tempo de trabalho. Por sua vez, na Roménia, os dias de formação não são considerados como tempo de trabalho.

Na Grécia, em Espanha, em Portugal, na Irlanda, no Luxemburgo, na República Checa, no Chipre e na Eslováquia, as actividades facultativas de formação contínua desenvolvem-se, principalmente, fora das horas de trabalho.

No entanto, certos países concedem alguns dias por ano de licença para os professores participarem em actividades de formação contínua, como é o caso de Portugal, em que os docentes têm o direito a oito dias úteis por ano. Na Itália, os docentes têm direito a cinco dias, na Estónia a dez dias e na Eslováquia a cinco dias de licença, pelo menos, por ano para participar em actividades de formação contínua. O quadro 3 ilustra a organização da formação nos vários países europeus.

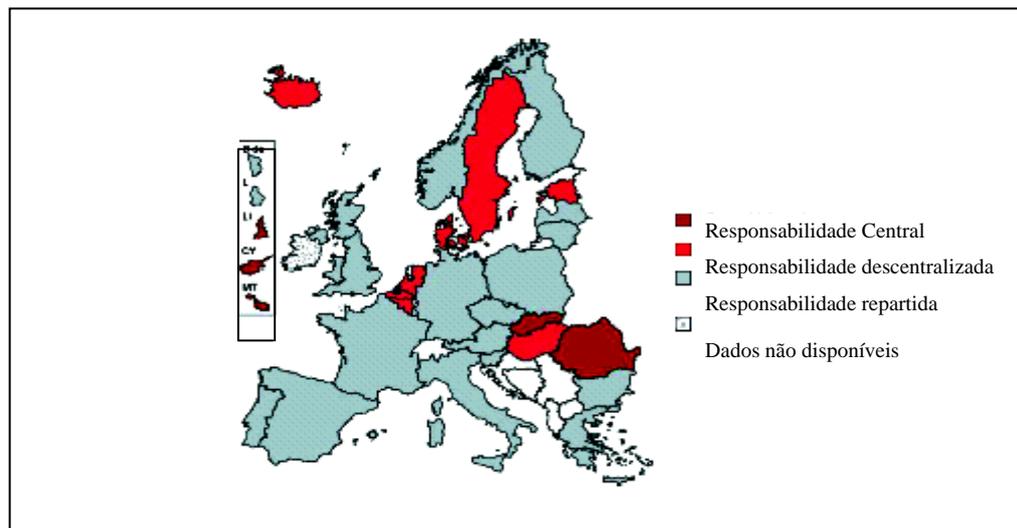
**Quadro 3** – Oferta da Formação Contínua

	A maior parte da Formação Contínua obrigatória ocorre...	A maior parte da Formação Contínua facultativa ocorre...
durante as horas de trabalho, os professores ausentes serão substituídos	Bde, D, NL, A, LI, EE, LV, LT, HU	Bfr, DK, F, I, NO, BG, SI
durante as horas de trabalho sem substituição	Bnl, FIN, S, UK, MT	
fora das horas de trabalho	RO	EL, E, IRL, L, P, IS, CY, CZ, SK
Situações variáveis		PL

Fonte: Eurydice (2002:107)  
(adaptado)

Quanto às instituições responsáveis pela elaboração dos programas de Formação Contínua, como podemos observar na fig. 4, em certos países, as autoridades centrais encarregadas pela educação assumem a responsabilidade global da formação contínua. Na maior parte dos casos, é o Ministério da Educação ou uma comissão ministerial especializada na elaboração geral dos programas de formação contínua. Todavia, esses programas elaborados ao nível central, muitas vezes, são distribuídos à escala regional ou local. No entanto, na maior parte dos países europeus, a responsabilidade dos programas de formação são, pelo menos, parcialmente descentralizados e divididos entre as instâncias centrais, regionais, locais ou pelas instituições de formação inicial.

A formação contínua é totalmente descentralizada e da competência das instâncias regionais, locais ou das próprias escolas na Bélgica, na Dinamarca, nos Países Baixos, na Suécia, na Islândia, na Estónia e na Hungria.

**Figura 4** – Níveis de responsabilidade na elaboração dos programas da Formação Contínua

Fonte: Eurydice (2002:110)

O quadro 4, que apresentamos na página seguinte, representa as **instituições acreditadas para a organização de actividades de formação contínua**. Na maior parte dos países, essas actividades são propostas pelas instituições de ensino superior, mais especificamente pelas instituições especializadas na formação inicial de professores. A maior parte dos países integra, de igual modo, centros especializados dedicados exclusivamente a cursos de formação contínua. É também frequente que os sindicatos e as associações profissionais organizem acções de formação contínua. Em muitos países, as acções de formação são propostas pelos estabelecimentos de ensino. Os estabelecimentos privados podem igualmente ser considerados como estruturas de formação contínua. Em Portugal, existem também os Centros de Formação das Associações de Escolas.

**Quadro 4** – Instituições que organizam a Formação Contínua

	Centros de formação contínua	Estabelecimentos certificados para formação inicial de professores	Estabelecimentos de ensino superior	Sindicatos ou Associações profissionais	Escolas	Centros de educação para adultos	Centros privados
<b>B fr</b>	*				*		
<b>B de</b>		*			*		
<b>B nl</b>	*	*	*	*	*	*	*
<b>DK</b>		*	*				
<b>D</b>	*			*		*	
<b>EL</b>	*		*	*			
<b>E</b>	*		*	*	*		*
<b>F</b>		*	*				
<b>IRL</b>							
<b>I</b>			*	*			
<b>L</b>				*	*		
<b>NL</b>	*	*	*	*	*	*	*
<b>A</b>	*			*	*	*	*
<b>P</b>		*	*	*	*		*
<b>FIN</b>	*	*	*	*	*	*	*
<b>S</b>		*	*	*	*		*
<b>UK (E/W/NI)</b>	*	*	*	*	*	*	*
<b>UK (SC)</b>		*			*		
<b>IS</b>			*				
<b>LI</b>					*		
<b>NO</b>		*	*				
<b>BG</b>	*						
<b>CZ</b>	*	*	*	*	*	*	*
<b>EE</b>	*	*		*	*	*	*
<b>CY</b>	*						
<b>LV</b>	*	*	*	*	*	*	*
<b>LT</b>	*	*	*	*	*	*	*
<b>HU</b>	*	*	*	*	*	*	*
<b>MT</b>	*	*		*	*		*
<b>PL</b>	*	*	*	*	*		*
<b>RO</b>	*		*	*			*
<b>SI</b>		*	*	*	*		*
<b>SK</b>	*		*				*

Fonte: Eurydice (2002:112)  
(adaptado)

O quadro 5 apresenta um resumo dos **temas específicos** abordados nas instituições acreditadas para a formação contínua nos países da Europa. Podemos concluir que os países europeus apresentam um leque bastante diversificado de actividades de formação contínua para professores, o que, aliás, se compreende, se tivermos em conta o facto de a formação contínua ser relativamente descentralizada na maior parte dos países e de as recomendações emitidas a nível central – quando existem – geralmente não precisarem os conteúdos das formações. Assim, como podemos observar no quadro 5, a maior parte dos países integra todos, ou quase todos, os temas mencionados nos programas de formação contínua.

Como salienta o presente relatório, em quase todos os países, as tecnologias da informação e da comunicação (TIC) constituem um domínio importante das actividades de formação contínua. Foram autorizados consideráveis investimentos em tempo e dinheiro para desenvolver as competências dos professores neste domínio. Também em Portugal os temas mais procurados são as TIC, como é realçado em nota complementar.

**Quadro 5** – Temas abordados

	TIC	Didáctica	Gestão/ desenvolvimento escolar	Necessidades educativas especiais	Multiculturalismo	Gestão dos conflitos/ comportamentos
<b>B fr</b>	*	*	*	*	*	*
<b>B de</b>	*	*	*	*		*
<b>B nl</b>	*	*	*	*	*	*
<b>DK</b>	*	*	*	*	*	
<b>D</b>	*	*		*	*	
<b>EL</b>	*				*	
<b>E</b>	*	*	*	*	*	*
<b>F</b>	*	*	*	*	*	*
<b>IRL</b>						
<b>I</b>	*		*			
<b>L</b>	*			*		
<b>NL</b>	*	*	*	*	*	*
<b>A</b>	*	*	*	*	*	*
<b>P</b>	*	*	*	*	*	*
<b>FIN</b>	*	*	*	*	*	
<b>S</b>	*	*	*	*	*	*
<b>UK (E/W/NI)</b>	*	*	*	*	*	*
<b>UK (SC)</b>	*	*	*	*	*	*
<b>IS</b>	*	*	*	*	*	*
<b>LI</b>	*	*	*	*	*	*
<b>NO</b>	*	*	*	*	*	*
<b>BG</b>	*	*	*			
<b>CZ</b>	*	*	*	*	*	*
<b>EE</b>	*	*	*	*	*	*
<b>CY</b>				*	*	
<b>LV</b>		*				
<b>LT</b>	*	*		*	*	
<b>HU</b>	*	*	*	*	*	*
<b>MT</b>	*	*	*	*	*	
<b>PL</b>	*	*	*	*	*	*
<b>RO</b>	*	*		*		*
<b>SI</b>	*	*	*	*	*	
<b>SK</b>	*	*	*	*	*	

(Fonte: Eurydice, 2003:120) (adaptado)

A crescente importância atribuída à formação contínua de professores manifesta-se, actualmente, numa tentativa, em alguns países, de obrigarem os professores a participar em acções de formação contínua. Assim, como pudemos observar no quadro 2, atrás apresentado, na maior parte dos países europeus, os professores estão profissionalmente obrigados a actualizar regularmente os seus conhecimentos. Apesar de, em seis países, a formação contínua não ser obrigatória, deve ser entendida como tal, dado que não é possível uma promoção se não se participar em acções de formação.

No que diz respeito às instituições de formação contínua, estas constituem um sector relativamente descentralizado na maior parte dos países e as temáticas que desenvolvem são um reflexo das novas destrezas e competências que se exigem aos docentes, além das tradicionalmente associadas à profissão. Como já destacamos anteriormente, as temáticas prioritárias são a formação no domínio das TIC e a atenção aos alunos com NEE (Necessidades Educativas Especiais), actualmente integrados no ensino regular.

Podemos dizer que a formação contínua constitui, sem dúvida, o meio mais comum que os professores dispõem para actualizar e/ou desenvolverem os seus conhecimentos. Como se destaca no presente relatório (Eurydice, 2002), as condições de trabalho dos professores têm um papel importante na opção pela profissão por parte dos futuros professores e, quando o fazem, pela sua permanência no ensino.

## **CAPÍTULO III**

---

### **Formação e Identidade dos Professores do 1.º CEB**

Neste capítulo pretende-se reflectir sobre o conceito de identidade e o modo como esta têm sido (re)construída (transformada e/ou questionada) à luz das principais alterações decorridas na profissão docente. Apresentamos uma breve perspectiva histórica acerca da evolução da profissionalização docente, sobretudo ao nível do 1.º CEB, e terminamos com uma abordagem entre formação e identidade.

### **3.1 - O conceito de identidade**

O conceito de identidade afigura-se como um conceito muito complexo, multifacetado e dinâmico que tem vindo a receber uma crescente atenção por parte dos investigadores e que tem sido estudado a partir de múltiplos olhares, o que supõe o reconhecimento de uma grande diversidade de leituras e interpretações decorrentes de diferentes usos sociais – sociologia, psicologia, pedagogia, economia, antropologia, etc.

A abordagem exaustiva da problemática da identidade e dos conceitos que com ela estão relacionados ultrapassa o âmbito deste trabalho, pelo que tentaremos situá-la, embora reconhecendo a sua complexidade, no contexto desta investigação, articulando-a com a problemática da formação.

Numa recente revisão da investigação produzida em Portugal sobre o desenvolvimento profissional e (re)construções identitárias dos professores, Lopes (2004) conclui que houve uma evolução do enfoque em termos de investigação referindo que, “embora se detecte investigação no domínio do desenvolvimento profissional desde o início da década de 80,(...) é durante a década de 90 que os temas “identidade”, “profissionalidade” e “desenvolvimento profissional” se relacionam e se tornam atraentes para a comunidade científica portuguesa” (Lopes, 2004:67). Por outro lado, destaca a própria complexidade da problemática – missão (im)possível.

Estes estudos, de acordo com a mesma autora, estruturam-se segundo os pontos de vista descritivo e propositivo e perspectivas de índole psicológica e sociológica. Nesse sentido, Lopes (2004) parte de um modelo de análise em torno de dois eixos em cruz (do pólo descritivo ao pólo propositivo e o outro, do pólo psicológico ao pólo sociológico).

Neste artigo, a autora, a partir da análise das várias categorias, salienta as principais conclusões referentes a cada categoria. Deste modo, relativamente à categoria 1 (Psicológico-descritiva), salienta o carácter especialmente defensivo do exercício dos professores do 1.º CEB, concluindo que são as recompensas intrínsecas ligadas às tarefas centrais da acção

pedagógica que estão subjacentes às considerações de satisfação dos professores, sendo as condições de trabalho responsáveis pelas percepções de insatisfação. Relativamente aos trabalhos que integram a categoria 2 (Sociológico-descritiva), Lopes (2004) reconhece os seus contributos científicos dada a escassez de conhecimentos na área, permitindo o desenvolvimento de novas investigações. Estes trabalhos alertaram para as más condições em que trabalhavam os professores em Portugal, nomeadamente ao nível do 1.º CEB. Quanto aos estudos centrados na construção da identidade (Sociológica-propositiva), a autora, citando Gomes (1993) salienta que todos os níveis de ensino sofrem o impacto do “duplo movimento de perdas e ganhos”. Na origem destes estudos estão a “perda de legitimidade dos princípios, normas, formas e sentidos antigos do ensinar em escolas e/ou a multiplicação de legitimidades possíveis, sem princípio organizador, mas também diversas mudanças introduzidas no sistema educativo que, em vez de obviarem à crise, a aumentaram” (Lopes, 2004:102). A autora, referindo-se mais particularmente ao 1.º CEB, salienta que a rotinização excessiva da acção é a principal expressão da crise de identidade destes professores. Deste modo,

“a reflexão e a investigação sobre a construção de novas identidades têm passado, sobretudo, pela construção de novos sistemas comunicacionais, ou seja, de novas relações profissionais (de si consigo, com o grupo e com a organização). Não só a nova profissionalidade se apresenta como enfatizando a dimensão relacional da profissão, como se considera que a redefinição por essa via é condição de criação de novos saberes, pedagógicos e organizacionais: a relação com os saberes não só se faz dentro de uma relação como é, ela própria, uma relação” (Lopes, 2004:103).

Relativamente à categoria 4 (Psicológico-propositiva), Lopes (2004:104) destaca que “uma parte importante da formação implica reformulação da própria identidade psicossocial que muda a perspectiva sobre a realidade sobre si, normalmente com base em valores positivos”. No entanto, esta identidade psicossocial nova não resiste à identidade profissional ordinária dos contextos de trabalho. Nesse sentido, propõe-se a adaptação de estratégias à fase de desenvolvimento em que se encontram os professores e a formação contínua no sentido de respeitar e indagar sobre a fase da carreira do professor.

As várias perspectivas configuram um modelo de construção de identidades docentes que articula os desenvolvimentos profissional, pessoal e institucional, tal como tem sido sustentado pela investigação.

No entanto, como salienta a autora, actualmente, há falta de estudos nesta área, que dêem conta da actual situação em Portugal, pois, nas duas últimas décadas, houve profundas alterações, nomeadamente no recrutamento, na formação (inicial e contínua) e na organização

da rede escolar. Os estudos e a investigação estão pouco sistematizados. Nesse sentido, Lopes (2004) apresenta algumas áreas que precisam ser mais desenvolvidas/aprofundadas.

Por outro lado, convém referir que a questão da identidade tem sido estudada com base em outros conceitos, por exemplo, o de socialização (*e.g.* Dubar, 1995; Nóvoa, 1989; Correia, 1991 in Lopes 2004), de desenvolvimento profissional, profissionalização, profissionalismo (*e.g.* Estrela, 2002; Nóvoa, 1988, 1989, 1991; Cruz, 1989; Benavente, 1990; Sá-Chaves, 1994, 1997 citados por Lopes 2004); dos ciclos de vida e percursos profissionais (*e.g.* Simões, 1995; Gonçalves, 1990, 2000; Nóvoa, 1992; Cavaco, 1989; Fontoura, 1992; Oliveira, 1996; Moita, 1992; Loureiro, 1997 in Lopes, 2004); da formação, satisfação/insatisfação profissional e a motivação (*e.g.* Esteve, 1989; Lopes, 1993, 2001; Cordeiro Alves, 1997; Oliveira, 2002, citados por Lopes 2004), entre muitos outros.

A identidade profissional é frequentemente associada a uma forma particular de uma identidade social (entre outras identidades sociais da pessoa), ou seja, como salienta Lopes (2001:188), trata-se de uma “particularidade que decorre do lugar das profissões e do trabalho no conjunto social e, mais especificamente, do lugar de uma certa profissão e de um certo trabalho na estrutura da identidade pessoal e no estilo de vida do actor”. Deste modo, a identidade profissional pode ser associada a um processo de socialização na profissão, através do qual o sujeito assume papéis, valores e normas do seu grupo profissional.

Dubar (1995, citado por Lopes, 2001:187) conceptualiza a identidade a partir de uma perspectiva sociológica. Segundo o autor, a identidade é o “resultado simultaneamente estável e provisório, individual e colectivo, subjectivo e objectivo, biográfico e estrutural dos diversos processos de socialização que simultaneamente constroem os indivíduos e definem as instituições”. A noção de construção de identidades profissionais passa para a socialização profissional nos contextos de trabalho. Como destaca ainda Dubar (2003:51),

“O trabalho está no centro do processo de construção, destruição e reconstrução das formas identitárias, porque é no trabalho e pelo trabalho que os indivíduos, nas sociedades salariais, adquirem o reconhecimento financeiro e simbólico da sua actividade. É também através do seu trabalho, conferindo-lhe um sentido, isto é, dando-lhe, ao mesmo tempo, uma significação subjectiva e uma direcção objectiva, que os indivíduos acedem à autonomia e cidadania.”

Neste sentido, esta mudança supõe o desenvolvimento de uma dinâmica formativa e de construção identitária a partir de novas modalidades de socialização no trabalho, que neste caso, só é possível na acção. Assim, os processos formativos passam a instituir-se como processos de intervenção nas organizações de trabalho.

Segundo Dubar (1995 citado por Lopes, 2004:82), a identidade social (profissional) “é uma articulação entre duas transacções: uma interna ao indivíduo (para si, subjectiva ou biográfica) e outra externa entre o indivíduo e as instituições (para o outro, objectiva ou relacional)” com as quais ele entra em interacção, identidades que, sendo inseparáveis, se articulam de forma problemática.

Estas duas transacções, como destaca Lopes (2004:82), secundando Dubar (1995),

“processam-se por mecanismos de identificação e por mecanismos de atribuição, para os quais são utilizadas as categorias sociais disponíveis nos lugares e tempos sociais em que os indivíduos vivem, e que possuem uma legitimidade variável, de acordo com esses lugares, tempos e indivíduos. Se existe desacordo entre os dois processos, os indivíduos desenvolvem estratégias para o diminuir. De acomodação (mediante a transacção objectiva) ou a de assimilação (mediante a transacção subjectiva). A identidade constrói-se na articulação entre estas duas lógicas, entre os sistemas de acção propondo identidades virtuais e as trajectórias individuais portadoras de identidades reais”.

Também Lopes & Ribeiro (2000) definem as identidades profissionais como identidades sociais, considerando que os saberes profissionais assumem particular relevância nas lógicas de reconhecimento e como resultantes da dupla transacção identitária que inclui uma transacção subjectiva ou biográfica e uma transacção objectiva ou relacional.

A este respeito, Lopes (2003:41) refere que “quando [fala] de identidades profissionais, [fala] de identidades colectivas e individuais<sup>9</sup>” considerando que o modo como uma identidade individual é vivida depende das identidades colectivas com que se confronta, salientando, deste modo, a relação existente entre as duas. Assim, como acrescenta a autora,

“de entre as possibilidades oferecidas pela cultura, um indivíduo adere a (escolhe) esta e não a outra. Ao fazê-lo, identifica-se a (escolhe) grupos de pessoas que partilham a mesma representação e diferencia-se de grupos que partilham outras representações. Numa escola concreta, um(a) professor(a) pode encontrar ou não pessoas que partilham a mesma representação. Para que se confirme, e mantenha, uma identidade, qualquer que seja, precisa de reconhecimento, que só os outros podem dar. É pelo reconhecimento/não reconhecimento que se estabelece uma relação – de confirmação ou de negação – quer entre as identidades individuais e as colectivas, quer entre a identidade profissional individual e a identidade pessoal do indivíduo” (Lopes, 2003:41).

Nas identidades profissionais, o reconhecimento (a apreciação) que importa diz respeito aos saberes profissionais. Mas os saberes profissionais incluem quer os conhecimentos e as técnicas, quer as normas e os valores inerentes à profissão. Os saberes

---

<sup>9</sup> Lopes (2003:41) salienta que “se a identidade profissional colectiva corresponde a representações e a estruturas de acção que certos grupos de pessoas com uma mesma profissão partilham sobre o para quê, o quê, o como e o onde da sua acção, a identidade profissional individual é uma variante pessoal das representações e acções presentes na(s) identidade(s) colectiva(s)”.

profissionais são designados por Dubar (1995, *apud* Lopes, 2003) como “*universos simbólicos*”, compostos por “valores e por hábitos, por saberes e saberes-fazer, por convicções e estereótipos, por imagens e representações, individuais e colectivas” (Benavente, 1990, citado por Lopes, 2003:42).

Assim, relativamente à construção da identidade dos professores, interessa conhecer como os tipos identitários são aceites ou transformados nas situações, dado que, como salienta Lopes (2004:70), “a identidade profissional de base é uma projecção de si para o futuro, realizada no presente tendo em conta o passado”.

Uma outra conceptualização é apresentada por Sachs (2001, citada por Flores, 2003d) argumentando que a identidade do professor é um processo culturalmente inscrito, e por isso, aberto, negociado e mutável, que inclui determinados sentidos, valores e imagens do que significa ser professor num dado contexto. Nesse sentido, partimos do pressuposto, secundando Nóvoa (2000:16), que “a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de estar na profissão”.

Na mesma perspectiva Maclure (1993, citado por Flores, 2003d) sustenta que a identidade “não deve ser entendida como uma entidade estável – algo que as pessoas *possuem* – mas algo que as pessoas *usam* para justificar, explicar e dar sentido a si mesmos em relação a outras pessoas e aos contextos em que trabalham”.

Simões (1995:172) entende a identidade profissional como um caso particular da identidade psico-social que, segundo a autora, é “construída progressivamente ao longo da carreira, desde as fases iniciais em que o indivíduo começa a actuar e a encarar-se como um profissional”.

“A identidade psico-social engloba a totalidade do indivíduo na sua dupla dimensão pessoal e social, centrada de certa forma na apreensão perceptiva do mundo, nas suas sensações, atitudes, valores e motivações. Estes factores determinam, em larga medida, não só a consciência que se vai tendo do meio externo como a significação que lhe vai sendo atribuída” (Simões, 1995:172).

É também neste sentido que Gonçalves (2000) argumenta que a identidade profissional do professor constrói-se e reconstrói-se progressivamente ao longo da carreira, segundo um processo evolutivo, de natureza construtivista, determinado pelas vivências do quotidiano pessoal e profissional.

A identidade profissional tem sido associada, em grande parte da literatura de investigação, com uma vertente muito importante da identidade pessoal, nomeadamente no

caso da profissão docente, onde a pessoa do professor está muito presente (Patrício, 1989; Kelchtermans, 1995; Nóvoa, 2000; Nias, 2001; Day, 2005). Como destaca Day (2005:9), “a prova irrefutável de que as identidades profissional e pessoal se interrelacionam inevitavelmente reside no facto de que o ensino exige um investimento pessoal bastante significativo”. Deste modo, podemos considerar que a identidade profissional e a identidade pessoal estão intimamente associadas. Também Kelchtermans & Vandenberghe (1994, citados por Day, 2005) consideram que “...o Eu é um elemento crucial na forma como os próprios professores interpretam a natureza do trabalho”.

Por outro lado, Day (2005) apoiando-se em vários investigadores, sustenta que as identidades dos professores não são unicamente construídas a partir de aspectos mais técnicos do ensino, mas também, “podem ser conceptualizadas como sendo o resultado de uma interacção entre experiências pessoais dos professores e o ambiente social, cultural e institucional em que trabalham diariamente”, como explica Van den Berg (2002, citado por Day, 2005:11). Nesse sentido, e como justifica Day (2005:11), “a arquitectura dos *Eus* profissionais não é estável, mas sim descontínua, fragmentada e sujeita a mudanças”. Nesta perspectiva, a identidade não pode ser considerada como algo estático ou fixo.

### **3.2 - Identidade, Profissionalização e Profissionalismo**

O ensino ocorre num mundo dominado pela mudança, pela incerteza e por uma complexidade crescente (Giddens, 1996; Hargreaves, 1998; Day, 2001). Como salienta Giddens (1996), uma das consequências da modernidade é a globalização “definida como a intensificação das relações sociais de escala mundial, relações que ligam localidades distantes de tal maneira que as ocorrências locais são moldadas por acontecimentos que se dão a muitos quilómetros de distância, e vice-versa” (Giddens, 1996:45). Por outro lado, uma das marcas do nosso tempo é precisamente a transformação acelerada decorrente do domínio da sociedade da informação, conduzindo a uma rapidez da mudança extrema (Giddens, 1996).

Este facto conduz a que as escolas e, conseqüentemente os professores, enfrentem novos desafios, nomeadamente o impacto da mudança dos contextos económicos, sociais e do conhecimento sobre o sistema educativo como um todo, o que provocou alterações no trabalho dos professores e tem influenciado o seu profissionalismo (Hargreaves, 1998; Fernandes, 2000; Day, 2001, 2003; Estrela, 2001a; Flores, 2003c).

No entanto, alguns autores chamam a atenção para o facto de, quando os professores estão contra os valores inerentes à mudança imposta, é-lhes difícil ajustarem-se a novos papéis e modelos de trabalho (Thurler, 1994; Woods *et al.* 1997 in Day, 2005; Fullan, 1993; Hargreaves, 1998; Day, 2001, 2003, entre outros).

Estrela (2001a:120), partindo de todas estas mudanças<sup>10</sup>, analisa as suas repercussões na forma de conceber e estar na profissão. Assim, concebe a profissão “como uma actividade remunerada e socialmente reconhecida, assente num conjunto articulado de saberes, saberes-fazer e atitudes que exigem uma formação profissional longa e certificada, legitimando o monopólio do exercício profissional e autorizando uma relativa autonomia de desempenho”.

Como salientam ainda Leite & Fernandes (2003) está a ser vivido pelas escolas do ensino básico um momento de mudanças curriculares decretadas pelo Ministério da Educação (Dec-Lei 6/2001), que assentam numa nova concepção de currículo e dos papéis dos professores, exigindo, por isso, não só novas mentalidades, como também novos dispositivos de organização e desenvolvimento do currículo. Estes e outros factos têm conduzido, segundo (Day, 2001), a períodos de desestabilização, ao aumento do volume de trabalho e a crises de identidade profissional por parte de muitos professores.

Também Sanches (2002) considera que, entre muitas profissões, **ser professor** é talvez aquela em que a natureza da identidade profissional mais sobressai pela complexidade, mutabilidade e plurivalência, salientando que a identidade profissional é um processo envolvente do mundo, dos outros, do eu e da natureza da própria profissão, num dinamismo que articula, de modo subjectivo, formas experienciais e sentidos narrativos múltiplos.

Para compreender a identidade docente é necessário perspectivá-la dentro da sua historicidade subjectiva, ou seja, situá-la em tempos e espaços próprios, influenciada pelo local e o global, constituindo-se como referenciais de ordem política, social e cultural que o sujeito vai interpretando e significando. É em relação a eles que a pessoa se vai posicionando e descobrindo a sua singularidade na historicidade social, cultural e profissional. É neste devir que se vai transformando em identidades múltiplas. Neste sentido, a subjectividade profissional é sempre uma subjectividade situada, construída e desconstruída num devir que é também um «saber fazer» de sentidos condutor de acção e dos modos de pensar e sentir a profissão.

---

<sup>10</sup> Para uma análise mais exaustiva desta temática, ver Estrela (2001).

Como conclui Sanches (2002), a identidade situa-se numa temporalidade local e global e, nessa medida, está em permanente construção e desconstrução. São estes contextos evolutivos que abalam a estabilidade e uniformidade identitária e que perturbam as rotinas dos quotidianos profissionais. Difícil é conceber a identidade profissional dos professores como realidade isolada, descomprometida do social, do cultural, do político e da eticidade.

Por outro lado, como fazem notar alguns autores (Simões, 1995; Ferreira, 1996; Lima, 2000; Alves-Pinto, 2001), a profissão de professor configura um aspecto da identidade de um grupo de indivíduos que exercem um papel social, que embora possuam aspectos comuns importantes, implica também o reconhecimento da sua heterogeneidade. Há vários factores e variáveis que permitem evidenciar algumas diferenças como: o nível de ensino, o nível etário dos alunos a que ensinam, a situação profissional, a habilitação académica e profissional, o tempo de serviço, a localização e a dimensão da escola, a experiência profissional, as associações sindicais e ou profissionais a que pertencem, a situação de mobilidade ou estabilidade, entre muitos outros aspectos. Consequentemente, e como faz notar Lima (2000:66) “uma forma de contornar esta tendência para encarar a cultura<sup>11</sup> dos professores como um todo homogéneo é demonstrar a diversidade de factores que podem funcionar como elementos de diferenciação cultural no interior do corpo docente”.

Apesar dos professores enfrentarem frequentemente as múltiplas desigualdades existentes, Day (2005:5) considera que, “apesar de tudo, as pessoas continuam a alimentar as suas expectativas em relação ao profissionalismo dos professores. De facto, espera-se que estes sejam sempre bons profissionais, não se encontrando as mesmas esperanças em relação a outros grupos de trabalhadores”.

Nóvoa (1999:20) apresenta um modelo de análise do “processo de profissionalização do professorado” em torno de quatro etapas: 1) exercício a tempo inteiro (ou ocupação principal da actividade docente); 2) estabelecimento de um suporte legal para o exercício da actividade docente; 3) criação de instituições específicas para a formação de professores; 4) constituição de associações profissionais de professores. Apresenta ainda duas dimensões: *i*) possuem um conjunto de conhecimentos e de técnicas necessários ao exercício qualificado da actividade docente; *ii*) aderem a valores éticos e a normas deontológicas, que regem não apenas o quotidiano educativo, mas também as relações no interior e no exterior do corpo docente; a

---

<sup>11</sup> Segundo Lima (2000:64) “as culturas dos professores deverão ser perspectivadas, não apenas em termos de conhecimento, de valores, de crenças ou de concepções, mas também de comportamentos e práticas. Fazer e agir é culturalmente tão significativo como sentir ou pensar”.

identidade profissional não pode ser dissociada da adesão dos professores ao projecto histórico da escolarização, o que funda uma profissão que não se define nos limites internos da sua actividade, ou seja, o conhecimento e as normas representam os saberes profissionais e as quatro etapas representam a dinâmica interaccional que os reconhece e/ou transforma.

Nas duas primeiras etapas (a partir do final do Séc. XVIII), a construção da identidade dependia, essencialmente, do poder político estatal, ou seja, era necessária uma licença ou autorização do Estado para ensinar (cf. Nóvoa, 1999). A partir do Séc. XIX, criaram-se as instituições de formação (Escolas Normais) que, segundo Nóvoa (1999), representam uma conquista importante e dão origem a uma verdadeira mutação sociológica do corpo docente, na medida em que “as escolas normais produzem a profissão docente (a nível colectivo)”. Na construção da profissão docente o movimento associativo desempenhou um papel primordial (cf. Nóvoa, 1999). Reportando-se, mais concretamente, ao caso português, o autor identifica tendências de *desprofissionalização* em vários momentos, nomeadamente durante o Estado Novo, no pós-25 de Abril e no âmbito da reforma de 1986. Nóvoa (1999) apresenta outros factores que tendem a ocupar margens de competência dos professores<sup>12</sup>. No entanto, não pretendemos realizar uma análise exaustiva do processo histórico da profissionalização, mas apenas uma breve referência aos aspectos mais significativos para a compreensão da temática em estudo.

Deste modo, este modelo de análise de Nóvoa (1999), para dar conta da profissão no passado, mostra que o processo de profissionalização da actividade docente não é um processo evolutivo linear e inexorável, mas antes um processo de construção social, salientando que “a afirmação profissional dos professores é um percurso repleto de lutas e de conflitos, de hesitações e de recuos” (Nóvoa, 1999:21).

É neste sentido que Lopes & Ribeiro (2000:44-45), transpondo este esquema da profissionalização da actividade docente proposto por Nóvoa, justificam que “na noção de construção de identidades é central a relação entre identidade pessoal e a identidade colectiva, relativa aos contextos de trabalho”.

Também Woods (1999) faz referência às tendências contraditórias relativamente aos professores, ou seja, umas fomentam um maior controlo (dependência), outras, uma maior liberdade (autonomia). Como salienta o autor,

---

<sup>12</sup> Para uma análise mais exaustiva sobre esta temática, ver Lopes (2001) e Nóvoa (1999).

“até aos *anos 70* o ensino era uma espécie de “caixa negra” e os professores pareciam *não existir* como factor relevante; nos *anos 70* o corpo docente foi *esmagado* com o peso das acusações sociológicas; no decurso dos *anos 80* acentuaram-se os mecanismos de *controlo* e de supervisão dos professores; talvez estejamos prestes a entrar, nos *anos 90*, num período de *libertação* dos professores, em que serão encorajados a usar a sua inspiração e criatividade” (Woods, 1999:150).

Podemos concluir, secundando Nóvoa (1999), que “os professores encontram-se numa encruzilhada: os tempos são para refazer identidades. A adesão a novos valores pode facilitar a redução das margens de ambiguidade que afectam hoje a profissão docente. E contribuir para que os professores voltem a sentir-se bem na sua pele...” (Nóvoa, 1999:29).

### 3.3 - Formação e Identidade

Day (2005) considera a identidade de grande importância na vida dos professores, é de natureza dinâmica e complexa em que um dos elementos para essa reconstrução é a formação. Coloca-se, então a questão: ***Como pode a formação contribuir para a (re)construção da identidade profissional dos professores?***

Leite & Fernandes (2003:364) sugerem que:

“Face ao enorme leque de tarefas a que a profissão de “ser professor” hoje obriga, e partilhando a ideia daqueles que defendem que a profissionalidade passa pelo exercício de uma actividade acompanhada de uma procura constante da sua fundamentação e melhoria, consideramos que o sentido da profissão docente está num momento de grande transformação. E é no quadro destas transformações, e perante algumas incertezas e dúvidas dos professores relativamente aos seus papéis, que, na nossa óptica, faz sentido questionar o contributo da formação contínua”.

É também nesta perspectiva que Dubar (2003) considera que a formação constitui um processo essencial na construção da identidade profissional dos professores, na medida em que “facilita a incorporação de saberes que estruturam, simultaneamente, a relação com o trabalho e a carreira profissional (...) a formação contínua comporta desafios identitários. A escolha de um tipo de formação (modelo pedagógico) conduz a um processo de legitimação da forma identitária correspondente e da deslegitimação das outras” (Dubar, 2003:51).

Segundo Leite & Fernandes (2003:360) “a questão da socialização profissional dos professores, em registos de confrontação com outros profissionais que façam evoluir os seus saberes e os seus *habitus*, (Paquay *et al*, 1996) tem sido enfatizada face à complexidade do exercício da profissão docente e tem justificado argumentos que apontam para a necessidade

de uma formação contínua que acompanhe o percurso profissional dos professores e os desafios que decorrem dos novos mandatos atribuídos à escola e resultantes da sua intervenção social”. Nesse sentido, considera-se que a formação contínua promove o desenvolvimento de novas competências profissionais. Como salientam as mesmas autoras, as alterações introduzidas pela reorganização Curricular (Dec-Lei 6/2001) colocam os professores perante situações que lhes exigem esforços acrescidos quanto ao exercício do papel de “ser professor”, ou seja, “introduzem mudanças significativas nas formas de organizar o trabalho dos professores e implicam, necessariamente, uma (re)configuração do sentido da profissão docente” (Leite & Fernandes, 2003:362).

Barroso & Canário (1999) consideram também que “uma visão simultaneamente diacrónica e contextualizada do processo de formação profissional e de construção da identidade remete para uma concepção de aprendizagem, encarada como um processo interno ao sujeito, em que diferentes e parcelares aquisições se combinam num sistema harmonioso, a partir de uma atribuição de sentido” (Barroso & Canário, 1999:159). Assim, a aprendizagem profissional e a construção da identidade sobrepõem-se a um processo inacabado de permanente elaboração e reelaboração de uma “visão do mundo” (neste caso profissional). Por isso, segundo os autores, “a formação corresponde no essencial a um processo de mudança de representações que o formador pode induzir ou facilitar, confrontando permanentemente os profissionais em formação com visões “outras” do exercício da profissão” (Barroso & Canário, 1999:159).

A este respeito, Rodrigues (2003) considera de grande importância o diagnóstico das necessidades de formação, num sentido de elucidação dos saberes, saberes-fazer e valores a possuir ou já possuídos, o que requer, segundo a autora, não uma normatividade sobre o que faz falta aos professores, “mas uma prática de projecto, que implique o professor-formando e outros intervenientes no espaço da formação, numa lógica de explicitação e assunção consciente dos valores, dos constrangimentos e dos desejos de transformação e num consequente processo de autonomia e de responsabilidade” (Rodrigues, 2003:30). Para isso, considera que:

“a formação de professores não deve ser propriedade de gestores da formação, mas reclamada como propriedade dos professores que saberão recorrer a outros actores sociais sempre que os seus saberes ou competências assim o sugerirem, apoiando-se em dispositivos pedagógicos que se podem construir na escola, desde grupos de reflexão aos projectos de investigação-acção, ou quaisquer outros mecanismos que facilitem a regulação rigorosa da acção educativa pelos seus agentes primeiros” (Rodrigues, 2003:33).

Patrício (1989:244), partindo do pressuposto que a formação contínua não pode dissociar o projecto pessoal de formação do professor do profissional, salienta que:

“a formação profissional deste faz parte da sua formação pessoal, dela não devendo ser separada nem desenquadrada. Haveremos de querer que o professor seja um profissional valioso dentro de uma pessoa valiosa. Todo o valor da pessoa do professor passa, e deve passar, para a sua dimensão profissional. Assim, a formação contínua do professor terá de ser – e deverá ser – a realização do seu próprio projecto cultural como pessoa. Tal implicará uma grande flexibilidade da formação – nas suas modalidades e nos seus conteúdos” (Patrício, 1989:244).

Neste sentido, aponta-se para a necessidade de haver oportunidades de desenvolvimento que sejam personalizadas e diferenciadas, tendo em consideração as mudanças nas condições de trabalho. Por outro lado, também devem ser levadas em conta, as circunstâncias psicológicas e sociais que podem encorajar ou desencorajar a aprendizagem (por exemplo, as histórias de vida pessoal dos próprios professores, as suas experiências de aprendizagem profissional e as culturas de aprendizagem profissional das escolas que proporcionam os contextos diários do seu trabalho). Portanto, é necessária uma compreensão das suas personalidades e das suas necessidades. Por isso, as escolas precisam de ser capazes de apoiar uma combinação de oportunidades de aprendizagem profissional numa série de actividades dentro e fora da escola que satisfaçam as necessidades actuais e que levem em linha de conta as influências que são exercidas sobre os professores.

## **CAPÍTULO IV**

---

### **Metodologia da investigação**

Neste capítulo apresentamos a fundamentação metodológica da investigação realizada. Para isso, começamos por definir a natureza e os objectivos que nortearam a realização desta investigação. De seguida, justificamos a metodologia utilizada e as opções tomadas. Tendo em atenção os objectivos propostos para este estudo, optámos por realizar uma investigação que combinou as abordagens quantitativa e qualitativa. Deste modo, explicitamos a forma como foram operacionalizadas as opções nas duas fases de recolha de dados, assim como a caracterização dos docentes que participaram na investigação.

#### **4.1 - Natureza do estudo e Problemática da Investigação**

O estudo que apresentamos, ao situar-se no âmbito da formação contínua, como já referimos na introdução desta dissertação, entendida como um acontecimento planeado, um conjunto de eventos ou um programa amplo de aprendizagens acreditadas e não acreditadas, pretende analisar até que ponto, e de que modo, a formação contínua frequentada tem contribuído para o desenvolvimento profissional e para a (re)construção da(s) identidade(s) dos professores do 1.º CEB.

No entanto, abordamos também de forma mais globalizante o percurso formativo dos professores, não nos limitando apenas à análise das acções de formação formais. Assim, alargamos o nosso estudo a outros contextos da sua experiência de vida, que foram consideradas como significativas pelos professores entrevistados do ponto de vista da aquisição de competências e do seu desenvolvimento profissional.

Analisar a(s) forma(s) como os professores aprendem, o que aprendem e em que circunstâncias o fazem constitui, segundo Flores (2003a:985), “uma questão central quando se pretende (re)pensar a sua formação, numa óptica de desenvolvimento profissional”. Por outro lado, a autora acrescenta que “é também fundamental conhecer a(s) suas perspectiva(s) de formação e de desenvolvimento profissional, bem como a(s) forma(s) como pensam o ensino e como se vêem a si próprios enquanto professores, em suma, como encaram o (seu) profissionalismo docente e a sua identidade profissional” (Flores, 2003a:985).

Neste sentido, tendo em conta a natureza específica deste enfoque e, na linha de Estrela (1984:56), para quem “as necessidades de inteligibilização do real deverão orientar os processos de investigação”, optámos por um estudo exploratório de carácter descritivo, na medida em que o que se pretende é descrever uma realidade para a tornar *inteligível*, mais

concretamente “numa lógica exploratória, como meio de descoberta e de construção de um esquema teórico de inteligibilidade” (Albarello *et al*, 1977:117).

A investigação descritiva, como o próprio nome sugere, tem por objectivo descrever um determinado fenómeno (Bisquerria, 1989; Fox 1987), isto é, “descreve o que é. Compreende a descrição, registo, análise e interpretação das condições existentes no momento” (Best, 1981:31). Por outro lado, como afirma Bisquerria (1989:65), a investigação descritiva “pode utilizar metodologia qualitativa ou quantitativa”.

Com este estudo pretendemos compreender o modo como os professores do 1.º ciclo percebem o seu percurso de formação e de desenvolvimento profissional, identificando a formação frequentada pelos professores nos últimos cinco anos (1999 a 2003), nomeadamente no que diz respeito às modalidades e temáticas, às instituições promotoras da formação e às razões da escolha, aos motivos que os levaram a frequentarem a formação, bem como à incidência da formação contínua efectivamente frequentada ao nível das suas representações e práticas, e articular com o modo como encaram o seu profissionalismo docente e a sua(s) identidade(s) profissional(ais). Tal propósito levou-nos a dar particular ênfase às vozes dos professores do 1.º ciclo, como é preconizado por vários autores (Cros, 1996; Elbaz, 1991; Hargreaves, 1998; Goodson, 2000). Neste sentido e, secundando Hargreaves (1998:281), “na mudança educativa e na investigação em educação, a voz dos professores, não sendo anteriormente escutada ou valorizada, tem sido objecto de um respeito e de uma autoridade crescente nos anos mais recentes”. Por isso, o autor refere que “é preciso escutar a voz do professor, a pessoa que ela exprime e os propósitos que articula. A incapacidade de se compreender esta voz representa uma incapacidade de compreender o seu ensino” (Hargreaves, 1998:282).

Resumindo esta linha de argumentação, Goodson (2000:69), relativamente ao desenvolvimento profissional dos professores, afirma o seguinte:

“Tem-se dado ênfase à prática docente do professor, quase se podendo dizer ao professor enquanto prático. Necessita-se agora de escutar acima de tudo a pessoa a quem se destina o ‘desenvolvimento’. Isto significa que as estratégias a desenvolver devem facilitar, maximizar e, em sentido real, surpreender a voz do professor”.

## 4.2 - Objectivos

De acordo com a temática em estudo, especificamos, neste ponto, os principais objectivos que nortearam a realização desta investigação. O problema central deste trabalho orienta-se em torno da seguinte questão:

**Até que ponto, e de que modo, a formação contínua tem contribuído para o desenvolvimento profissional e para a (re)construção da(s) identidade(s) de professores do 1.º ciclo do ensino básico?**

Assim, identificámos os seguintes objectivos:

- Identificar as perspectivas que os professores do 1.º CEB têm sobre a formação contínua em geral;
- Conhecer a(s) suas perspectiva(s) de formação e de desenvolvimento profissional;
- Identificar as temáticas e modalidades de formação contínua frequentadas, bem como as instituições promotoras e as razões/ motivações subjacentes à escolha da formação;
- Analisar de que modo a formação contínua ‘oferecida’ vai de encontro aos interesses, expectativas e necessidades dos professores do 1.º CEB;
- Analisar os efeitos da formação contínua efectivamente frequentada nas representações e práticas dos professores do 1.º CEB;
- Compreender as implicações da formação frequentada ao nível do desenvolvimento profissional dos professores e da(s) sua(s) identidade(s) profissional(ais);

### 4.3 - Plano de Investigação: breves considerações gerais

No nosso caso, e tendo em atenção os objectivos propostos para este estudo, optámos por realizar uma investigação que combinou as abordagens quantitativa e qualitativa. Estes dois tipos de métodos não são incompatíveis<sup>13</sup>, mas, como afirma Shulman (1981), constroem, em conjunto, um mosaico metodológico que será o mais estimulante campo da investigação aplicado ao estudo da educação. Também Huberman & Miles (1991) preferem não estabelecer oposição entre qualitativo e quantitativo, no campo das decisões epistemológicas, ontológicas e metodológicas em investigação, falando de um *continuum* no qual se situam as várias opções. A utilização de uma metodologia mista aponta também para aquilo que Shulman (1986) designa de *modelo ponte*. Por outro lado, Cook & Reichard (1997) consideram como sendo o método mais adequado para a investigação científica porque permite a complementaridade dos dados perspectivados através de modos diferentes. Do mesmo modo, Bisquerra (1989) e Johnson & Onwuegbuzie (2004) consideram que, apesar das divergências e particularidades que se levantam sobre a aplicação das duas abordagens, estas podem ser complementares.

Assim, optámos pelo questionário e pela entrevista como instrumentos de recolha de dados. Ao optarmos, numa primeira fase pelo questionário, elaborado para o efeito, tivemos em conta os objectivos pretendidos, o número de professores inquiridos, o tempo disponível e a facilidade de recolha de dados.

O questionário, para além de ser um instrumento que permite obter um grande número de dados num curto espaço de tempo, possibilita a recolha de informações específicas relevantes para depois, através da entrevista, serem aprofundadas. No âmbito do nosso estudo, os dados quantitativos não respondem totalmente aos objectivos definidos e ao objecto de investigação, pelo que decidimos optar pela entrevista. Segundo De Landsheere (1976:75), “o questionário cobre dificilmente todos os aspectos de um problema (...) frequentemente as questões são colocadas em função da forma como o investigador percebe a situação”. E acrescenta ainda que “o questionário é um instrumento pouco fiel, sobretudo quando se trata de opiniões”. Daí utilizarmos a entrevista para o aprofundamento das questões em análise.

---

<sup>13</sup> Quantitativo-Qualitativo: dicotomia ou *continuum*, os investigadores posicionam-se face a este tipo de relação de modo bastante diferente. Uns tomam partido de uma distinção dicotómica com base em fundamentos epistemológicos e filosóficos; outros optam pela tese de um *continuum* entre qualitativo e quantitativo. É nesta última postura que nos inscrevemos para a realização do nosso trabalho.

Também Best (1981:159) sublinha que “a entrevista é, muitas vezes, superior a outros sistemas de obtenção de dados. Uma razão é que as pessoas, geralmente, preferem falar a escrever”. Seguimos a ideia de Ghiglione & Matalon (1997:13) quando afirmam que a entrevista é particularmente indicada para “compreender fenómenos como as atitudes, as opiniões, as preferências, as representações (...) que só são acessíveis de uma forma prática pela linguagem”, permitindo “saber como é que o indivíduo o explica, que significado tem para ele, o que não saberemos se ele não o explicitar” (Ghiglione & Matalon, 1997:13).

Neste estudo tivemos de ter em atenção os dados obtidos através do questionário, na 1.<sup>a</sup> fase, e, na 2.<sup>a</sup> fase, através da entrevista. No entanto, a nossa investigação inscreve-se num contexto de descoberta e não de prova, tratando-se de uma abordagem indutiva exploratória, segundo a nomenclatura de Van Der Maren (1987). Neste contexto, os dados foram analisados de forma indutiva, ou seja, o nosso objectivo não era confirmar ou inferir hipóteses construídas previamente. Como salientam Bogdan & Blikien (1994:16), “ainda que se possam vir a seleccionar questões específicas à medida que se recolhem os dados, a abordagem à investigação não é feita com o objectivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses”.

No quadro 6 explicita-se a forma como foram operacionalizadas as opções nas duas fases de recolha de dados.

**Quadro 6** – Fases da recolha de dados, objectivos e instrumentos utilizados

Fases	Objectivos	Processo	Instrumentos técnicas	Análise de dados
1.ª Recolha de dados quantitativos	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Identificar a formação frequentada pelos professores nos últimos 5 anos (1999-2003), as modalidades, temáticas e instituições;</li> <li>-Identificar as instituições promotoras da formação e as razões de escolha;</li> <li>-Conhecer os motivos que os levaram a frequentar a formação;</li> <li>-Identificar a incidência da formação contínua efectivamente frequentada;</li> <li>-Conhecer as representações dos professores sobre a formação contínua em geral.</li> </ul>	Realização de um questionário fechado (escala tipo likert)	Questionário	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Análise estatística através do programa SPSS, versão 11.5</li> <li>-Análise de conteúdo das questões abertas e comentários escritos pelos inquiridos</li> </ul>
2.ª Recolha de dados qualitativos	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Conhecer as disposições dos professores face à formação contínua em geral;</li> <li>-Analisar as razões da frequência da formação contínua;</li> <li>-Compreender o modo como os professores percebem o seu percurso de formação e de desenvolvimento profissional;</li> <li>-Identificar momentos significativos do ponto de vista formativo e de desenvolvimento profissional;</li> <li>-Analisar as repercussões da formação no seu desenvolvimento profissional e na(s) sua(s) identidade(s) profissional(ais);</li> <li>-Conhecer as concepções dos professores acerca da profissão e do seu trabalho.</li> </ul>	Realização de entrevistas semi directivas	Entrevista	Análise de conteúdo

Neste sentido, o percurso metodológico adoptado incluiu as seguintes etapas:

**1.ª** Revisão da literatura nacional e internacional e de estudos empíricos realizados no âmbito da formação contínua em Portugal;

**2.ª** Construção e validação do questionário junto de um grupo de professores (15), com características semelhantes às da população, mas não pertencentes ao concelho de Braga, a fim de apreciar questões ligadas à interpretação e à forma dos itens. Deste processo resultou o questionário na sua versão definitiva;

**3.ª** Aplicação do questionário a professores do 1.º CEB a leccionar em escolas do concelho de Braga;

**4.ª** Tratamento estatístico das respostas ao questionário com recurso ao programa (SPSS, versão 11.5) e análise de conteúdo das respostas abertas e aos comentários colocadas no fim do questionário pelos docentes.

**5.ª** Realização de entrevistas a doze professores do 1.º CEB que se disponibilizaram a participar na 2.ª fase da investigação.

**6.ª** Análise de conteúdo do conjunto de dados, visando a sua redução, através do sistema de categorização e codificação, que possibilitou o processo de descrição e interpretação.

#### **4.4 - População: selecção e caracterização**

Este estudo foi realizado junto de professores do 1.º CEB de escolas oficiais pertencentes ao concelho de Braga (cf. Anexo 1), por ser o concelho de residência, (daí o melhor conhecimento do mesmo) e pela facilidade de acesso às escolas/ professores. Ao mesmo tempo, trata-se de um concelho que apresenta contextos educativos diversificados (grandes, pequenos, rurais, urbanos e de periferia) e um número elevado de professores em exercício com diferentes anos de serviço ou experiência lectiva.

Após uma análise dos dados oficiais fornecidos pelo Centro da Área Educativa de Braga, que nos permitiu situar e caracterizar os Agrupamentos, as escolas e o número de professores, decidimos limitar o estudo aos professores do 1.º CEB directamente relacionados com a docência, isto é, pessoas que não tenham unicamente responsabilidades administrativas ou abrangidas por qualquer Decreto-lei que as dispense da componente lectiva. Por outro lado, optámos por realizar o nosso estudo com professores a partir de cinco anos de experiência profissional até à saída para a reforma. Dado que o nosso estudo incidia no impacto da Formação Contínua efectivamente frequentada, consideramos que os professores com menos de cinco anos de experiência profissional, na maioria dos casos, ainda não vivenciaram essa realidade. Este período – fase de iniciação à docência – também apresenta características muito específicas que o particularizam em relação às restantes fases do desenvolvimento da carreira dos professores.

Ao tomarmos a decisão de restringir a população em estudo exclusivamente aos Agrupamentos e escolas pertencentes ao concelho de Braga, excluimos parte dos professores das escolas pertencentes ao Agrupamento de Escolas Braga Oeste (4 EB1-12 professores e 4 EB1 – 13 professores do concelho de Braga associadas a escolas de outro concelho - Barcelos). Tal prende-se com o facto de estes Agrupamento/Escolas se encontrarem numa situação diferente, ou seja, associados a outro concelho, aliados aos constrangimentos temporais e logísticos decorrentes do facto de se tratar de um trabalho individual no âmbito do mestrado.

No quadro 7 apresentamos o número total de Agrupamentos, Escolas e Professores que incluímos no estudo (cf. anexo 2).

**Quadro 7** – Agrupamentos, escolas e professores considerados no estudo

N.º de Agrupamentos	N.º de Escolas EB1	N.º de Professores
12	83	380

Depois de definida a população para este estudo, distribuámos pessoalmente os questionários pelas escolas a serem preenchidos individualmente pelos docentes a leccionar no ano lectivo 2003/2004 nas escolas EB1 do concelho de Braga. No entanto, o factor experiência profissional não foi inicialmente considerado por não possuímos no início deste estudo esses dados. Esse conhecimento foi posteriormente adquirido a partir da caracterização pessoal e profissional dos professores no questionário. No entanto, há a salientar o facto de só possuímos o conhecimento dos professores (com menos de 5 anos de experiência profissional) que responderam ao questionário (19). Convém referir que é difícil ter um conhecimento rigoroso, na medida em que estes professores foram colocados mais tarde nas escolas e/ou se encontrarem, na maior parte dos casos, a fazer substituições temporárias.

**Quadro 8** – População e amostra produtora de dados

N.º de total de professores	N.º de questionários enviados	N.º de questionários recebidos: (221)			Amostra produtora de dados
		Incompletos	Não considerados*	Válidos	
380	380	14	23	184	184

\*Não foram considerados os questionários cujos respondentes não possuíam pelo menos cinco anos de experiência profissional (19) e/ou não estavam a exercer funções directamente ligadas com a docência (4).

O número de respondentes ( $n = 184$ ) corresponde a 48,4% do número total de professores ( $N = 380$ ). No entanto, se considerarmos  $N = 361$  (excluídos os professores com menos de 5 anos de experiência profissional) e  $n = 184$ , a percentagem da amostra respondente corresponde a 50,9%. Por outro lado, tivemos em consideração os valores da tabela de Krejcie & Morgan (1970, cit. por Almeida & Freire, 2000:107) para estimar o

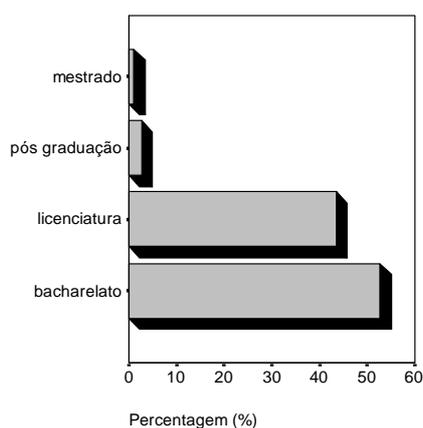
tamanho da amostra a partir da população. Salientamos também o facto de se tratar de uma 1.<sup>a</sup> fase do estudo que foi aprofundado, numa segunda fase, através da realização de entrevistas.

### Caracterização da amostra de respondentes ao questionário

Dos 184 respondentes ao questionário, 92,3% são do sexo feminino e 7,7% do sexo masculino, o que corresponde à imagem que possuímos acerca da profissão, nomeadamente neste nível de ensino, isto é, essencialmente feminina.

Quanto à faixa etária, concentra-se, maioritariamente, entre os 46 e os 55 anos (71,7%), 24,5% entre os 36 e 45 anos, 2,2% mais de 55 anos e, por último, 1,6% entre os 26 e os 35 anos.

**Gráfico 1 – Habilitações Académicas**



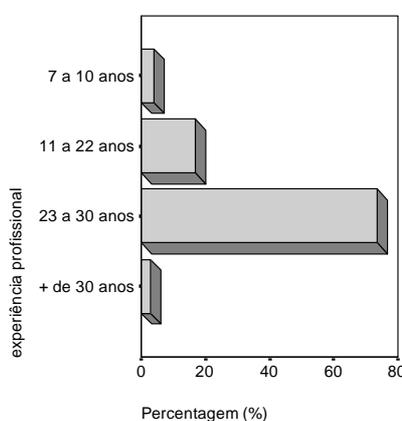
Quanto às habilitações académicas, 52,7% possuem o grau de bacharelato, 43,5% são licenciados, 2,7% possuem uma pós-graduação e 1,1% o grau de mestre (*cf.* gráfico 1). No que se refere às áreas de especialização dos professores inquiridos, que frequentaram um curso de especialização e/ou complemento de formação, podemos ver os dados expressos no quadro 9 onde se destacam apenas as áreas mais referidas.

**Quadro 9** – Áreas de Especialização

Áreas de Especialização	Frequência (f)
Administração Escolar	13
Orientação Educativa	13
Estudo do Meio/Matemática	12
Ensino Especial	10
TIC	8
Expressões Artísticas	6
Língua Portuguesa/Literatura Infantil	6
1.º CEB	3
Ed. Comunitária	3
História	3
Outros (e.g., Educação, Psicologia, Filosofia, Ed. Ambiental, Animação Sócio-Cultural ....)	7

De acordo com os dados referidos no quadro 9, tendo em conta os 87 professores inquiridos que frequentaram um curso de especialização, as áreas que se salientam com um maior número de frequências são a Administração Escolar e a Orientação Educativa. São ainda bastante relevantes as áreas de Estudo do Meio e de Ensino Especial.

Relativamente à experiência profissional, pela análise dos dados expressos no gráfico 2, verificamos que 75,8% dos inquiridos se encontram entre os 23 e 30 anos de serviço, 17,4% entre os 11 e 22 anos, 3,9% entre 5 a 10 anos e 2,8% com mais de 30 anos de serviço.

**Gráfico 2** – Experiência profissional

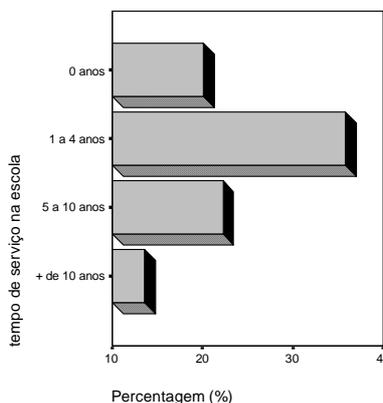
Em termos profissionais, 64,7% dos respondentes pertencem ao Quadro Geral, 34,8% ao Quadro Distrital de Vinculação e só 0,5% são Contratados.

Quanto à localização das escolas onde os respondentes leccionam, constatamos que 39,3% são urbanas, 32,2% rurais e 28,4% situam-se na periferia. Salienta-se, assim, uma distribuição mais ou menos equilibrada quanto ao tipo de escola onde leccionam estes respondentes. O mesmo já não se verifica em relação ao número de turmas existentes nas escolas. Com apenas uma turma a percentagem é de 2,7%, de duas a quatro turmas 42,6%, de

cinco a dez turmas 41,5% e mais de dez 13,1%. O número de turmas era um indicador importante a recolher no sentido de identificar os professores que trabalham em escolas grandes e os que desenvolvem o seu trabalho ‘sozinhos’ nas escolas ou em meios mais pequenos.

Um outro dado a salientar é o tempo de serviço na escola onde se encontram a leccionar. Assim, para 21,9% dos respondentes trata-se do primeiro ano; 39,1% encontra-se entre um e quatro anos (destacando-se um grupo de 16% no segundo ano); 24,3% entre cinco a dez anos e 14,8% com mais de dez anos (*cf.* gráfico 3)

**Gráfico 3** – Tempo de serviço na escola (em Agosto de 2003)



Por último, um outro dado considerado importante para caracterizar estes respondentes é a distância entre o seu domicílio e o local de trabalho. Assim, 89,1% encontram-se a menos de 10Km de distância entre o domicílio e a escola e 10,9% entre 10 a 30Km.

Da análise geral destes dados podemos destacar que se trata de um grupo de professores tendencialmente com mais de 46 anos, com bastante experiência profissional (mais de 23 anos), numa situação estável por fazerem parte do Quadro Geral e residindo próximo do local de trabalho. No entanto, verificamos que há ainda um grande grupo de professores que apresenta poucos anos a leccionar na escola onde se encontra actualmente, mais especificamente, entre o primeiro e o segundo ano lectivo.

## Características dos entrevistados

Para as entrevistas, integrámos os professores que na 1.ª fase mostraram interesse e disponibilidade para tal, colocando, no final do questionário, o seu contacto.

Assim, foram entrevistados doze professores (dez professoras e dois professores) com características diferentes (pessoais, profissionais, de contextos de trabalho...), isto é, todos os que se disponibilizaram para o efeito. No quadro 10 apresentamos as características dos professores entrevistados.

**Quadro 10** – Caracterização dos entrevistados

Variáveis Sujeitos	Sexo	Idade	Habilitações académicas	Situação profissional	Tempo de serviço *	Localização da escola	N.º de turmas da escola	N.º de professores na escola	Tempo de serviço na escola	Turma(s) a que leccionam
Entrev.n.º1	M	44	Magistério (1978) DESE: TIC (1994) Lic.Educação (1998) Mestrado (2000)	P.Q.D.V.	25 anos	Urbana	5	9	1 ano	1.º e 3.º ano 19 alunos
Entrev.n.º2	F	42	Magistério (1983) Lic. Estudo do Meio (2001)	P.Q.D.V.	20 anos	Urbana	16	24	0	2.º ano 19 alunos
Entrev.n.º3	F	57	Magistério (1966)	P.Q.G.	35 anos	Rural	4	4	15 anos	4.º ano 20 alunos
Entrev.n.º4	M	38	Magistério Licenciatura TIC Parte curricular do mestrado – TIC (2000)	P.Q.D.V.	17 anos	Rural	2	2	0	2.º e 3.º ano 11 alunos
Entrev.n.º5	F	39	Magistério (1989) Lic. Orientação educativa	P.Q.D.V.	13 anos	Rural	3	4	0	2.º e 3.º ano 17 alunos
Entrev.n.º6	F	42	Magistério Lic. Estudo do Meio (2001)	P.Q.D.V.	21 anos	Rural	2	3	0	2.º e 4.º ano 16 alunos
Entrev.n.º7	F	40	Magistério (1986) Lic. Estudo do Meio (2003)	P.Q.D.V.	17 anos	Rural	2	2	0	1.º, 2.º e 4.º ano 22 alunos
Entrev.n.º8	F	50	Magistério (1974) Lic. TIC (1993)	P.Q.G.	28 anos	Urbana	10	18	7 anos	2.º ano 21 alunos
Entrev.n.º9	F	54	Magistério (1975) CESE – Ed. Ambiental (1998)	P.Q.G.	27 anos	Urbana	10	15	5 anos	2.º e 3.º ano 16 alunos
Entrev.n.º10	F	46	Magistério (1979)	P.Q.G.	22 anos	Periferia	2	2	2 anos	1.º e 4.º ano 13 alunos
Entrev.n.º11	F	45	Magistério (1976) Lic. Educação (1998)	P.Q.D.V.	27 anos	Urbana	10	16	0	1.º ano 20 alunos
Entrev.n.º12	F	49	Magistério (1976) Lic. Orientação Educativa (2004)	P.Q.G.	25 anos	Urbana	10	20	3 anos	2.º e 3.º ano 24 alunos

\* Dados relativos a 31 de Agosto de 2003 – (Todos os outros dados dizem respeito ao ano lectivo 2003/2004)

Da análise do quadro 10 verificamos que, dos 12 entrevistados, dez são do sexo feminino e dois do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 38 e os 57 anos de idade.

Quanto às habilitações académicas, os dois professores possuem um grau mais elevado de estudos, um o grau de mestre e outro uma pós-graduação. Duas professoras possuem o grau de bacharel (Magistério) e as restantes oito professoras possuem uma licenciatura.

Relativamente à experiência profissional, varia entre os 13 anos e os 35 anos de serviço. Em relação à situação profissional, a maioria dos entrevistados (sete) pertence ao Quadro Distrital de Vinculação (PQDV) e cinco ao Quadro Geral (PQG).

Quanto ao tipo de escola, seis professores trabalham em escolas urbanas consideradas grandes, cinco trabalham em escolas rurais e apenas uma professora trabalha numa escola de periferia.

No que diz respeito ao tempo de serviço na escola onde leccionam actualmente, verificamos que para seis professores se trata do primeiro ano, três trabalham há menos de cinco anos e apenas três trabalham há mais tempo (5, 7 e 15 anos respectivamente).

## **4.5 - Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados**

### **4.5.1 - O Questionário**

Após uma revisão da literatura, nomeadamente do campo da metodologia da investigação, e de estudos efectuados no âmbito da formação contínua no nosso país, construímos um questionário atendendo aos objectivos do nosso estudo e à informação que pretendíamos recolher.

Inicialmente, validámos o questionário junto de um grupo de professores (ver quadro 6), com características semelhantes às da população, professores do 1.ºCEB, mas não pertencentes ao concelho de Braga, para apreciar o conteúdo e a forma dos itens, nomeadamente, a clareza, compreensão, a adequação dos enunciados e a extensão do questionário. Para a aplicação deste procedimento, seguimos as recomendações de Ghiglione & Matalon (1997). As observações e comentários foram realizados oralmente pelos professores e, por nós, registados.

**Quadro 11** – N.º de professores que validaram o questionário

1.º Grupo	2.º Grupo	3.º Grupo
7 Profs. do 1.º CEB pertencentes a vários concelhos a frequentar um curso de mestrado	2 Profs. do 1.º CEB a leccionar no Porto	6 Profs. do 1.º CEB a leccionar no concelho de V. N. de Famalicão
Aplicação: 31/10/2003	Aplicação: 3/11/2003	Aplicação: 4/11/2003

Da validação do questionário resultaram algumas reformulações e a inclusão de alguns aspectos de acordo com as sugestões dos respondentes (e.g. exemplos em algumas questões, simplificar o início das frases na secção B2 por se tornar repetitivo).

O questionário, na sua versão definitiva (*cf.* anexo 3), é constituído essencialmente por questões fechadas com respostas tipo escala de Likert (Discordo totalmente a Concordo totalmente), estando estruturado em quatro partes organizadas do seguinte modo (*cf.* anexos 4 e 5):

**Secção A – Dados pessoais e profissionais**, com o objectivo de identificar as características pessoais e profissionais dos respondentes.

**Secção B1 – Dados sobre as acções de formação contínua frequentadas nos últimos 5 anos (1999-2003)**, nomeadamente no que diz respeito ao tipo de formação frequentada, às modalidades e temáticas, às instituições promotoras da formação e ao contributo da formação contínua frequentada para o desenvolvimento profissional e para a identidade profissional.

**Secção B2 – Incidência da formação contínua creditada frequentada nos últimos 5 anos (1999-2003)**, composta por 27 itens distribuídos pelas seguintes dimensões:

- *Eu/prática pessoal* onde se pretende determinar até que ponto as acções de formação foram de encontro aos interesses pessoais e profissionais dos professores e a sua incidência (6 itens);
- *Expectativas e necessidades profissionais*, que reúne aspectos ligados às repercussões da formação frequentada em diferentes níveis (conhecimentos/saberes, atitudes e perspectivas, metodologias e as práticas) (11 itens);
- *Interação entre professores (partilha/reflexão)* abarca questões ligadas ao relacionamento do professor com os seus colegas (5 itens);
- *Interação entre professores/alunos e outros* inclui aspectos relativos ao relacionamento do professor com os seus alunos, os encarregados de educação e

outras dinâmicas entre a escola e a sociedade (Junta de freguesia, Centro de saúde, Câmara...) (5 itens).

### **Secção C – Representações sobre a formação contínua em geral.**

Esta secção engloba 19 itens distribuídos por três dimensões:

- *Modo de organizar/pensar a formação* que inclui oito itens relacionados com a organização da formação;
- *Finalidade da formação* que reúne aspectos gerais sobre as finalidades da formação contínua (7 itens);
- *Lógica da formação*, que inclui quatro itens referentes ao modo como os professores perspectivam a dinâmica da formação e os formadores.

O questionário inclui ainda duas questões abertas e dois espaços para observações, um sobre as razões da não frequência de formação contínua e outro, no final, para comentários gerais sobre a temática em questão. Além disso, foi deixado, no final do questionário, um espaço para os professores, que assim o desejassem, manifestarem interesse e disponibilidade para continuar a colaborar na 2.<sup>a</sup> fase do estudo (entrevista).

As respostas possíveis aos itens distribuídos na secção B2 variam entre: **1. Discordo totalmente; 2. Discordo; 3. Concordo 4. Concordo totalmente.** Enquanto para a secção C introduzimos mais uma outra possibilidade de resposta: **1. Discordo totalmente; 2. Discordo; 3. Não concordo nem discordo; 4. Concordo; 5. Concordo totalmente.** Optámos por colocar diferentes alternativas de resposta para a secção B2 e a secção C devido ao facto de a primeira se reportar a uma situação concreta vivenciada pelos docentes (formação contínua efectivamente frequentada) e, portanto, com uma opinião formada e, no segundo caso, isso possa já não acontecer (concepção da formação contínua em geral).

#### **4.5.2 - A Entrevista**

A entrevista é uma das “ferramentas” mais utilizadas na investigação social e educativa, sobretudo no contexto da metodologia qualitativa. É uma técnica de recolha de dados que permite obter informações através da relação dialógica entre duas ou mais pessoas. Mais especificamente, Bisquerra (1989:103) define a entrevista de investigação como “uma conversação entre duas pessoas iniciada pelo entrevistador com o propósito específico de obter informação relevante para uma investigação”.

A entrevista consiste no desenvolvimento de precisão, focalização, fidedignidade e validade de um certo acto social como a conversação. Porém, apesar de a entrevista ser considerada um método de recolha de informações, Bardin (1995) refere que, no sentido mais rico de expressão, o espírito teórico do investigador deve permanecer continuamente atento, para que as suas próprias intervenções se traduzam em elementos de análise tão fecundos quanto possível.

Como já referimos anteriormente, consideramos que a técnica da entrevista é um dos modos mais eficazes para aprofundar as questões que foram objecto de análise no questionário e, por outro lado, para abordar, de uma forma mais globalizante, o percurso formativo dos professores, não se limitando às acções de formação formais. Daí o seu alargamento a outros contextos da sua experiência de vida, valorizando-se, deste modo, experiências que não são formalmente reconhecidas, mas que foram consideradas como significativas pelos professores entrevistados do ponto de vista da aquisição de competências e do seu desenvolvimento profissional. Neste sentido, e como salienta Patton (1990), a entrevista permite que os professores relatem o seu pensamento, nas suas próprias palavras, de forma a expressar as suas perspectivas pessoais.

Considerando este estudo, é a entrevista *semidirectiva* (Quivy & Campenhoud, 1992) a que melhor se adequa, na medida em que, após um guião inicial, elaborado pelo entrevistador, o entrevistado, como referem Marconi & Lakatos (1990), tem a liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direcção que considere adequada. Do mesmo modo, Quivy & Campenhoud (1992:194) consideram a entrevista *semidirectiva*, ou *semidirigida*, no sentido em que

“não é nem inteiramente aberta, nem encaminhada por grande número de perguntas precisas. Geralmente, o investigador dispõe de uma série de perguntas-guias, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado. Mas não colocará necessariamente todas as perguntas na ordem em que as anotou e sob a formulação prevista”.

O recurso à entrevista *semidirectiva*<sup>14</sup> tem por objectivo permitir aos entrevistados explorarem, de forma flexível e aprofundada, os seus relatos, e dar-lhes, deste modo, oportunidade de verbalizarem aspectos relativos à formação contínua, considerados relevantes

---

<sup>14</sup> Salientando as principais vantagens deste tipo de entrevista, Valles (1997) aponta: i) a possibilidade de acesso a uma grande riqueza de informativa (contextualizada e através das palavras dos actores e das suas perspectivas); ii) a possibilidade do(a) investigador(a) esclarecer alguns aspectos no seguimento da entrevista, o que a entrevista mais estruturada ou questionário não permitem; iii) é geradora, na fase inicial de qualquer estudo, de pontos de vista, orientações e hipóteses para o aprofundamento da investigação, a definição de novas estratégias e a selecção de outros instrumentos.

para o desenvolvimento profissional. Desta forma, deixámos, tanto quanto possível, “andar o entrevistado para que este possa falar abertamente, com as palavras que desejar e na ordem que lhe convier” (Quivy & Campenhoud, 1992:194).

O guião<sup>15</sup> (cf. anexo 6) possibilitou-nos reencaminhar a entrevista para os objectivos (gerais e específicos) do estudo, atrás enunciados, cada vez que o entrevistado deles se afastava, e “colocar as perguntas às quais o entrevistado não chega por si próprio, no momento mais apropriado e de forma tão natural quanto possível” (Quivy & Campenhoud, 1992:194).

Neste sentido, possibilitámos a cada entrevistado a liberdade de falar sobre os conteúdos específicos em estudo, bem como outras questões que considerasse importantes e que não estavam formuladas no guião, fornecendo, deste modo, informações relevantes. Assim, as entrevistas não respeitam com rigor o seguimento das questões, nem a linguagem constante no guião.

Para a utilização adequada deste instrumento de recolha de dados, fundamentámo-nos em vários autores, nomeadamente Ghiglione & Matalon, (1997); Hérbert-Lessard *et al*, (1994); Best, (1981). Deste modo, estivemos atentos aos momentos que precederam o início da entrevista que são considerados de grande importância “para que o entrevistado se descontraia e não se sinta empurrado” (Hérbert-Lessard *et al*, 1994:165). No decurso da entrevista e, baseando-nos em Ghiglione & Matalon, (1997:90) tivemos em atenção as exigências apontadas, nomeadamente, “a linguagem utilizada deve ser clara e acessível (...) o entrevistado deve ser motivado a responder para que a informação recolhida seja a mais alargada possível”.

As entrevistas foram precedidas por uma experiência piloto, entrevistando uma professora do 1.ºCEB, que não fazia parte do estudo, para validação do guião da entrevista e o treino da investigadora, pois, como salienta Bisquerra (1989:103), “isso permite *subsannar* erros inevitáveis”. Como aconselham vários especialistas, nomeadamente Fox (1987: 629), “a realização do estudo piloto permite estimar as características do instrumento a utilizar na

---

<sup>15</sup> São diversos os autores que referem este tipo de entrevista com o recurso ao guião. Fox (1987:607) designa-a de ‘entrevista não estruturada’ em que o “guião da entrevista serve para recordar ao entrevistador os temas que tem de tratar. Embora enumere perguntas concretas, o entrevistador não está limitado a essa lista e tem a liberdade para fazer perguntas complementares, para repetir outras e para fazer rodeios que prometam dar uma informação útil para os propósitos da investigação”. Bogdan & Biklen (1994) designam-na de entrevista semi-estruturada e admitem que se possa recorrer a grelhas de entrevista pouco estruturadas. Best (1981:160) considera que “um esquema, um inventário ou uma lista de control, escritos, proporcionarão um plano prévio para a entrevista, evitando a possibilidade do entrevistador fique sem algum dado importante e necessário”.

recolha de dados e, assim, o investigador poder eliminar todas as possíveis ambiguidades nas perguntas formuladas e prever as respostas importantes”.

Especificamos no ponto seguinte os procedimentos utilizados na recolha de dados.

#### **4.5.3 - Procedimentos utilizados na recolha de dados**

Após o contacto com os Presidentes dos Conselhos Executivos dos 12 Agrupamentos, através de uma carta explicativa do projecto de investigação a desenvolver (*cf.* anexo 7), enviada pelo correio, distribuímos, pessoalmente em cada escola (EB1), um envelope contendo os questionários a serem preenchidos, individualmente, por cada professor/a, uma carta (anexo 8) explicativa dirigida aos inquiridos a informá-los dos objectivos e propósitos da investigação, a pedir a sua colaboração no preenchimento do mesmo e, ao mesmo tempo, solicitar a sua participação na 2.<sup>a</sup> parte do estudo através da entrevista. Para isso, pedimos que indicassem o contacto no final do questionário, garantindo a salvaguarda do anonimato. Além disso, indicámos uma data para a devolução dos mesmos.

Em algumas escolas deixámos um envelope selado para a devolução do questionário devido à sua distância e dispersão. A falta de garantia de devolução dos questionários levou-nos a proceder à recolha pessoal na maior parte das escolas. Pudemos constatar que esse facto teve resultados positivos, não só através das conversas com alguns professores que tivemos oportunidade de realizar, e assim obter informações complementares que permitiram compreender melhor a realidade a ser estudada, como também pelo facto do baixo número de devoluções feitas através do correio. O facto de contactarmos pessoalmente com os professores/coordenadores ou representantes levou a que os professores dessas escolas se mostrassem mais disponíveis em colaborar.

Os dados quantitativos, obtidos através do questionário, foram recolhidos entre 14 de Novembro e 18 de Dezembro de 2003. A escolha desta data prende-se com o facto de se tratar da primeira fase, a partir da qual se determinaram os professores a serem entrevistados, ou seja, os que se disponibilizaram para continuar a fazer parte deste estudo, bem como a recolha de dados para desenvolver/aprofundar na 2.<sup>a</sup> fase. Por outro lado, a grande solicitação aos professores em responder a questionários leva a que estes se encontrem saturados. No nosso caso, apesar de escolhermos o 1.<sup>o</sup> período, estes verbalizaram esse sentimento em relação ao ano lectivo anterior. No entanto, este questionário foi, na maior parte das escolas, o primeiro a circular nesse ano lectivo.

Para a realização das entrevistas contactámos previamente cada entrevistado, através do contacto deixado no questionário, com o objectivo de certificar a sua disponibilidade para continuar a colaborar no estudo, solicitar a sua participação e definir o local e a data para efectuar a entrevista.

No processo de recolha de dados através da entrevista, tal como aconteceu com a aplicação do questionário, todos os sujeitos implicados foram informados dos objectivos e propósitos da investigação por escrito, salvaguardando-se, do mesmo modo, o anonimato (*cf.* anexo 9). Consideramos este procedimento necessário devido ao facto de haver alguma distância temporal entre a primeira e a segunda fase.

As entrevistas foram realizadas entre 26 de Fevereiro e 12 de Março de 2004 e concretizaram-se, por sugestão dos entrevistados, em horário pós-laboral numa sala da escola ou em locais que reuniam as condições adequadas para a realização das mesmas. No local apenas estavam presentes a investigadora e o entrevistado a quem se pediu permissão para gravar em áudio a entrevista. Este procedimento permitiu-nos transcrever na íntegra todo o conteúdo dos discursos e efectuar adequadamente a codificação dos dados recolhidos para uma análise posterior. A duração global de cada entrevista foi variável, de acordo com o tempo que cada entrevistado necessitava para se expressar, oscilando entre 45 e 70 minutos.

Os entrevistados foram codificados com a letra (**E**), e numerados de **1** a **12** conforme a sequência da realização das entrevistas a fim de assegurar o anonimato e o carácter confidencial das informações prestadas. Do mesmo modo, procedemos à supressão no texto dos nomes das pessoas, localidades e escolas que poderiam quebrar estes princípios (*cf.* anexo 10).

Depois de transcritas, as entrevistas foram dadas a ler aos respectivos entrevistados para verificar a sua precisão, acrescentar mais informações e/ou rectificar o que considerassem pertinente, técnica que Kvale (1996) designa por “re-interview”. Assim, todas as entrevistas foram validadas pelos respectivos entrevistados. Um dos entrevistados acrescentou por escrito algumas informações em várias respostas dado se apresentarem de um modo algo vago. Os restantes entrevistados realizaram pequenas correcções (e.g. tempos verbais, termos utilizados, siglas...).” Embora esta técnica suscite algumas críticas, como realça Flores (2003b), é-lhe reconhecida a sua *relevância* em termos de validade, na medida em que o “member checking” (ou “respondent validation”), a par da triangulação são “meios de testar a validade de uma determinada investigação de natureza qualitativa (Guba, 1985; Guba &

Lincoln, 1989) ” e, pelo facto de poderem “contribuir para suscitar novas ideias e dados para o processo de análise” (Flores, 2003b).

#### **4.6 - Limitações do Estudo**

As limitações deste estudo prendem-se, sobretudo, com o seu carácter exploratório e com o número limitado de sujeitos em estudo, devido aos constrangimentos temporais e logísticos decorrentes do facto de se tratar de um trabalho no âmbito do mestrado. Nesse sentido, os resultados obtidos dizem respeito apenas a este grupo de professores. O nosso objectivo consiste, portanto, em explicar/aprofundar um determinado fenómeno, neste caso, a formação contínua e o desenvolvimento profissional, e não generalizar os dados.

De facto, a amostra é constituída por 184 professores do 1.º CEB a leccionar no concelho de Braga (inquiridos através de questionário) na 1.ª fase de recolha de dados. Da amostra fazem ainda parte 12 professores do 1.º CEB que se disponibilizaram para serem entrevistados na 2.ª fase.

Relativamente ao procedimento da análise de conteúdo que utilizámos para as entrevistas, estamos conscientes que se trata de um processo complexo e, como salienta Kaufmann (cit. por Leite, 2002:264),

“ Toda a entrevista é de uma riqueza sem fim e de uma complexidade infinita, pelo que é estritamente impensável poder dar conta da totalidade. Por isso, qualquer que seja a técnica de análise de conteúdo, ela é uma redução e uma interpretação do conteúdo e não uma restituição da sua integralidade ou da sua verdade escondida”.

No entanto, tentámos ultrapassar esta situação através de processos de validação, como explicamos detalhadamente no ponto da análise de dados qualitativos.

#### **4.7 - Técnicas de Análise de Dados**

##### **4.7.1 - Dados quantitativos**

Após a recolha dos dados, procedemos ao tratamento estatístico do questionário recorrendo ao programa SPSS (versão 11.5). Como referem Bryman & Cramer (1992: xxii), “é, provavelmente, o mais amplamente utilizado conjunto de programas para análise estatística nas Ciências Sociais”, apontando como a sua maior vantagem o “poder registar e

analisar dados quantitativos de muitas formas diferentes e com grande rapidez” (Bryman & Cramer (1992:22).

A estatística descritiva, como salienta Fox (1987:203), “não faz mais que reflectir a natureza dos dados, e nesse sentido está determinada por eles”. Assim, tentámos organizar e resumir o conjunto de dados recolhidos através do questionário.

Desta forma, procedemos ao cálculo de distribuição de frequências<sup>16</sup> e percentagens, apresentando-se sob a forma de tabelas de frequências e gráficos.

Para a análise das respostas às questões abertas e observações escritas pelos professores, o procedimento que melhor se adapta é a técnica da análise de conteúdo. Como refere Vala (1986), a análise de conteúdo é uma técnica de tratamento de informação podendo integrar-se em qualquer dos grandes tipos de procedimentos lógicos de investigação (métodos) e servir igualmente os diferentes níveis de investigação empírica (descritivo, causal, correlacional). Bardin (1995:38) define a análise de conteúdo como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição de conteúdo de mensagens”. No nosso caso, esta técnica de análise permitiu-nos analisar o conteúdo das informações escritas pelos docentes no questionário. Este *corpus* sobre o qual trabalhamos foi, de certo modo, facilitado por ser formado por declarações muito breves e de âmbito muito específico, permitindo a sua categorização. Relativamente a esta técnica de análise referimo-nos no ponto seguinte às linhas teóricas que nos orientaram e às opções tomadas no processo de análise dos dados.

#### 4.7.2 - Dados qualitativos

Para a análise dos dados recolhidos através das entrevistas recorreremos à técnica de análise de conteúdo. Como já dissemos, esta técnica permite a sistematização e explicitação da informação contida nas entrevistas, com o objectivo de elaborar categorias e classificações pertinentes para a construção e interpretação de um campo conceptual. Bardin (1995) salienta que a análise de conteúdo oferece a possibilidade de tratar, de forma metódica, informação e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e complexidade que é o que acontece com entrevistas semidirectivas.

Assim, após uma *leitura flutuante* (Bardin, 1995) dos discursos dos entrevistados, procedemos a uma análise categorial definida por Bardin (1995:37) como “o método das

---

<sup>16</sup> Bryman & Cramer (1992:959) definem frequência como o “número de vezes que algo ocorre”.

categorias, espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem”. Para esta análise não foram definidas categorias à partida, essas categorias foram delineadas a partir dos discursos dos entrevistados. Procedeu-se, deste modo, a uma *categorização emergente* (Bardin, 1995:119) em que “o sistema de categorias não é fornecido, antes resultando da classificação analógica e progressiva dos elementos. (...) O título conceptual da cada categoria, somente é definido no final da operação”. Apoiamo-nos também em Vala (1986:111) quando afirma que “a construção de um sistema de categorias pode ser feita *a priori* ou *a posteriori*, ou ainda através da combinação destes dois processos”. No nosso caso, o guião da entrevista obedeceu a objectivos gerais e específicos (ver Anexo 6), que, de certo modo, ajudaram a delinear algumas categorias mais gerais. O procedimento que seguimos permitiu-nos classificar os diferentes elementos provenientes das entrevistas “segundo critérios susceptíveis de fazer surgir um sentido capaz de introduzir uma certa ordem na confusão inicial” (Bardin, 1995:37).

Neste processo de categorização tivemos em atenção as regras apontadas por Bardin (1995) *homogéneas, exaustivas, exclusivas, objectivas e adequadas ou pertinentes*. No entanto, também nos fundamentamos em L’Écuyer (1990, *cit. in* Leite, 2002), na medida em que toma uma postura diferente em relação ao princípio de exclusividade como uma exigência das categorias de análise, defendendo que:

“o princípio da exclusividade elimina relações reais entre elementos do texto; a classificação de um mesmo enunciado simultaneamente em duas categorias melhora a análise das relações existentes entre os diferentes elementos do fenómeno estudado; a razão de ser das categorias é juntar o que tem o mesmo sentido, e não as mesmas palavras, frases ou enunciados; a perda de sentido em que se incorre pelo cumprimento do princípio da exclusividade torna difícil vê-lo como um meio de salvaguardar a “objectividade” da análise de conteúdo”. (L’Écuyer, 1990, *cit. in* Leite, 2002:271)

No entanto, L’Écuyer (1990) lembra que as categorias devem ser suficientemente diferentes de modo a evitar “recoberturas” inúteis de uma parte.

O processo de análise de conteúdo dos dados qualitativos foi também validado por duas investigadoras no sentido de verificar se os dados obtidos eram representativos para o nosso estudo e se as variáveis seleccionadas tinham as designações adequadas, bem como o processo de codificação da informação. Este procedimento permitiu uma maior clarificação e sistematização da categorização efectuada.

De referir ainda que neste processo de categorização seguimos o *critério semântico* (Bardin, 1995) que se baseia no recurso a categorias temáticas. Uma análise temática não é mais que o reconhecimento de temas num discurso. Procedemos, inicialmente, a uma *análise vertical*, ou seja, “aquela que se debruça sobre cada sujeito separadamente: passam-se em

revista os diferentes temas que ele abordou” (Ghiglione & Matalon, 1997:223) e, posteriormente, procedemos a uma *análise horizontal* tratando “cada um dos temas, salientando as diferentes formas sob as quais ele aparece nas pessoas inquiridas” (Ghiglione & Matalon, 1997:223).

No quadro destas ideias, consideramos que esta fase de definição de categorias de análise foi crucial, na medida em que nos permitiu simplificar o material recolhido e, desta forma, permitir fazer inferências sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas, de modo a fazer uma interpretação dos dados obtidos. Como salienta Bardin (1995), é a inferência que permite a passagem da descrição à interpretação, enquanto atribuição de sentido às características do material que foram levantadas.

Assim, para o tratamento e análise das entrevistas seguimos as seguintes etapas:

- 1.º Leitura integral de cada entrevista;
- 2.º Selecção de unidades de significação a codificar, sublinhando segmentos do texto (análise temática), identificação de categorias e subcategorias;
- 3.º Construção de grelhas com as dimensões e categorias para análise do *corpus* das entrevistas;
- 4.º Construção de um discurso interpretativo através da inferência. Por outras palavras, “trata-se da desmontagem de um discurso e da produção de um novo discurso através de um processo de localização-atribuição de traços de significação, resultado de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção da análise” (Vala, 1986:104).

### ***Definição e enunciação das dimensões e categorias de análise***

A definição das dimensões e categorias de análise, como já referimos, foi efectuada a partir da leitura dos discursos dos entrevistados. Dito de outro modo, após a leitura de todo o *corpus*, obtido pela transcrição das entrevistas, distribuímos-lo por dimensões e categorias de análise, as quais tiveram também em atenção os objectivos que as justificaram e que se encontram no guião da entrevista (*cf.* anexo 6). Este formato de recolha de dados (entrevista semidirectiva) permitiu-nos obter um *corpus* de dados relativamente homogéneo, facilitando a sua análise, embora tivesse a possibilidade para a expressão livre dos entrevistados.

Inicialmente formulámos categorias preliminares que foram, posteriormente, reformuladas através de uma análise exaustiva de todos os discursos e respectiva codificação.

Na tentativa de agrupar as *unidades de análise* análogas, colocámos os respectivos excertos de frases, parágrafos ou períodos das entrevistas, que correspondiam ao discurso proferido por cada entrevistado/a, o qual era considerado pertinente e significativo para aquela dimensão de análise. No entanto, tivemos em atenção que uma unidade demasiado pequena, desligada do contexto, perderia o seu significado.

A partir destes procedimentos, foram definidas as dimensões, as categorias e subcategorias que serviram de base para a análise das entrevistas e que se apresentam a seguir.

A fim de não tornar a leitura fastidiosa, apresentamos nos quadros 12, 13, 14 e 15 (ver páginas seguintes) de modo mais pormenorizado e sistematizado, as dimensões, as categorias e as subcategorias de análise do *corpus* das entrevistas. Por outro lado, os quadros expressam o modo como serão descritos os dados qualitativos no capítulo VI.

Assim, pertencem à dimensão **percurso formativo e profissional do professor** (*cf.* quadro n.º 12) as declarações dos professores que se referem à sua experiência pessoal e/ou profissional passada e presente bem como todas as referências que dizem respeito aos vários momentos que os professores referem como significativos, de desenvolvimento profissional acelerado, com a apropriação de múltiplos saberes e experiências que permitiram um enriquecimento pessoal e profissional, pois, como salienta Nóvoa (1992:26), “a formação está indissociavelmente ligada à «produção de sentidos» sobre as suas vivências e sobre as experiências de vida”.

Quadro 12 – Dimensões I: Percurso Profissional

Dimensão	Categorias e subcategorias
<p style="text-align: center;"><b>6.1</b> <b>Percurso</b> <b>Profissional</b></p>	<p><b>6.1.1. Escolha da Profissão</b></p> <p><u>Motivação intrínseca</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Gostar da profissão</li> <li>▪ Gostar de crianças</li> </ul> <p><u>Motivações extrínsecas</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Familiares professores</li> <li>▪ Familiares</li> <li>▪ Estatuto social</li> <li>▪ Razões económicas</li> <li>▪ Antigos professores</li> <li>▪ Experiência académica</li> </ul>
	<p><b>6.1.2. Aprender a ser Professor: um percurso complexo, longo e idiossincrático</b></p> <p><u>Experiência enquanto aluno</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Trajectória escolar</li> <li>▪ Antigos professores</li> </ul> <p><u>Formação Inicial</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Curso do Magistério</li> <li>▪ Estágio</li> </ul> <p><u>Experiência/práticas de ensino após o curso</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Experiência individual</li> <li>▪ Experiência com colegas</li> </ul> <p><u>Experiência relacionada com a vida pessoal</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ser mãe</li> <li>▪ Ser encarregado de educação</li> </ul> <p><u>Outros significativos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Familiares</li> </ul>
	<p><b>6.1.3. Momentos mais marcantes do percurso profissional</b></p> <p><u>Problemas e dificuldades vividos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Saída de casa</li> <li>▪ Distância entre o domicílio e o local de trabalho</li> <li>▪ Alunos</li> <li>▪ Relação com os colegas</li> <li>▪ Mobilidade e instabilidade profissional</li> </ul>
	<p><b>6.1.4. Momentos de desenvolvimento profissional</b></p> <p><u>Contextos de trabalho</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Turmas/alunos específicos</li> <li>▪ Escolas específicas</li> <li>▪ Colegas particulares</li> <li>▪ Localização geográfica, cultural, social, económica</li> </ul> <p><u>Participação em projectos de âmbito alargado</u></p> <p><u>Desempenho de cargos específicos</u></p> <p><u>Formação frequentada</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Acções de formação específicas</li> <li>▪ Complemento de formação</li> <li>▪ Licenciatura</li> <li>▪ Mestrado</li> </ul>

A dimensão **Formação** (cf. quadro n.º 13) engloba as declarações que os professores referem relativamente a todas as situações de formação formais (acreditadas e não acreditadas) que frequentaram, as suas expectativas em relação à frequência da formação no futuro, bem como as suas representações sobre a formação contínua em geral e propostas de melhoria a introduzir no campo da formação.

**Quadro 13** – Dimensão II: Formação

Dimensão	Categorias e Subcategorias
6.2 Formação	<p><b>6.2.1. Formação frequentada</b></p> <p><u>Natureza e tipo de formação frequentada</u></p> <p><u>Motivações e Razões da frequência</u></p> <p><u>Repercussões da formação frequentada</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Nas práticas pedagógicas</li> <li>▪ A nível pessoal (crenças atitudes, conhecimentos...)</li> <li>▪ Outras funções</li> <li>▪ Sem repercussões</li> </ul> <p><u>Autoformação</u></p>
	<p><b>6.2.2. Entendimento da Formação Contínua no actual modelo</b></p> <p><u>Acções de formação contínua</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Potencialidades</li> <li>▪ Constrangimentos</li> </ul> <p><u>Organização da Formação</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Participação na organização do plano de formação</li> <li>▪ Formação centrada na escola</li> <li>▪ Trabalho dos formadores</li> </ul>
	<p><b>6.2.3. Expectativas relativamente à frequência de formação no futuro</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Expectativas e necessidades</li> <li>▪ Organização/ Calendário e Horários</li> <li>▪ Metodologias</li> <li>▪ Conteúdos</li> </ul>

Na dimensão **Contexto de trabalho actual** incluímos os enunciados que se referem às características do local de trabalho e do meio envolvente, a sua relação com a prática pedagógica, assim como o posicionamento do professor face às mudanças ocorridas a nível organizacional e curricular. Fazem parte desta dimensão ainda as declarações dos professores sobre os seus dilemas e/ou problemas que sentem actualmente a nível profissional.

**Quadro 14** – Dimensão III: Contexto de Trabalho Actual

Dimensão	Categorias e subcategorias
<b>6.3 Contexto de Trabalho Actual</b>	<b>6.3.1. Percepção das mudanças requeridas pela Reorganização Curricular no trabalho docente</b>
	<b>6.3.2. Cultura escolar</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Organização administrativa das escolas: constituição dos Agrupamentos de escolas</li> </ul>
	<b>6.3.3. Dilemas e Constrangimentos</b> <p><u>Relativos aos alunos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Indisciplina</li> <li>▪ Heterogeneidade</li> </ul> <p><u>Relativos aos professores</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Falta de interação</li> <li>▪ Resistência à mudança</li> </ul> <p><u>Relativos à profissão em geral</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aspectos organizacionais</li> <li>▪ Mobilidade profissional e mudanças (leis, escolas, colocações...)</li> <li>▪ Falta de recursos materiais e de formação específica</li> </ul> <p><u>Relativos aos pais/encarregados de educação</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Condições sociais das famílias</li> </ul> <p><u>Outros</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aposentação/ Retirada</li> <li>▪ Stress</li> </ul>

Da dimensão **Profissionalismo Docente e Identidade profissional** fazem parte os enunciados que se referem ao modo como cada um/uma dos/as entrevistados/as se sente e se diz professor/a.

**Quadro 15** – Dimensão IV: Profissionalismo Docente e Identidade Profissional

Dimensão	Categorias e subcategorias
<b>6.4. Profissionalismo Docente e Identidade Profissional</b>	<p><b>6.4.1. Visão entendimento da profissão docente</b></p> <p><b>6.4.1.1.</b> No passado e no presente</p> <p><b>6.4.1.2.</b> Dimensões associadas à profissão</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Negativas</li> <li>▪ Positivas</li> </ul> <p><b>6.4.1.3.</b> Factores que contribuem para maior e menor satisfação profissional</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aspectos mais agradáveis</li> <li>▪ Aspectos menos agradáveis</li> <li>▪ Aspectos mais difíceis</li> </ul>
	<p><b>6.4.2. Visão entendimento do que significa ser professor</b></p> <p><b>6.4.2.1.</b> Imagem de si próprio enquanto professor</p>
	<p><b>6.4.3. Ser professor do 1.º ciclo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Características associadas</li> <li>▪ Conhecimentos específicos</li> <li>▪ Constrangimentos</li> </ul>
	<p><b>6.4.4. Perspectiva dos professores</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sobre a Escola</li> <li>▪ Sobre o Ensino e a Educação</li> </ul>

A apresentação e análise dos dados far-se-á de um modo pormenorizado e mais sistematizado nos capítulos seguintes. No entanto, optámos por apresentar inicialmente os dados resultantes da aplicação do questionário (no Cap. V), essencialmente, através da sua representação gráfica. Posteriormente, apresentamos no Cap. VI, a descrição dos dados resultantes da entrevista em função das categorias e respectivas dimensões (*cf.* quadros anteriores).

## **CAPÍTULO V**

---

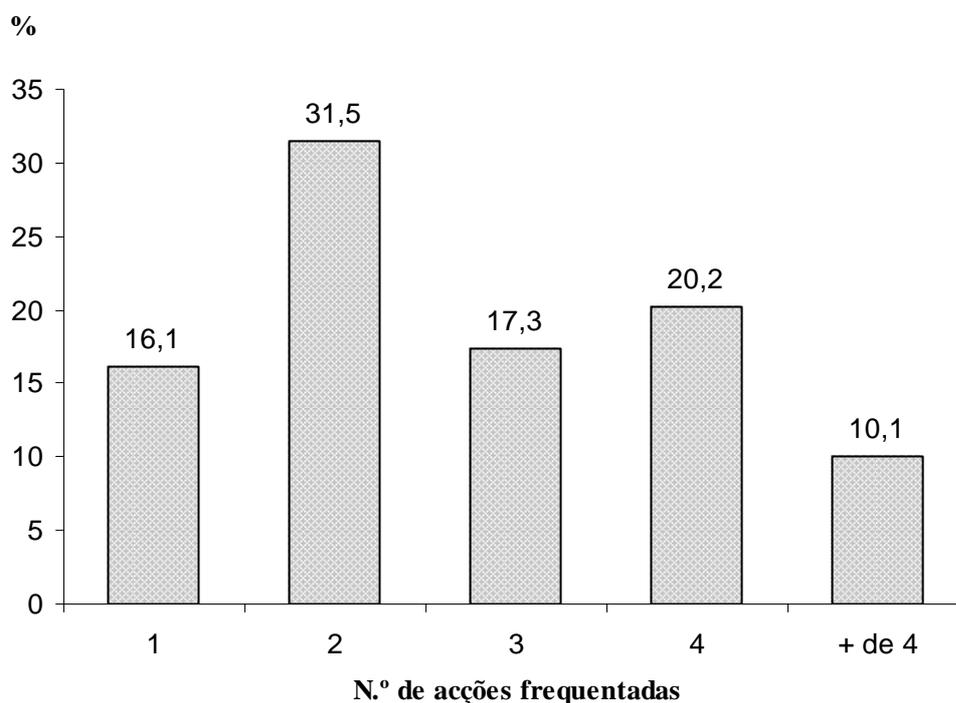
### **APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS QUANTITATIVOS**

Neste capítulo apresentamos os resultados obtidos através do questionário, procurando, em simultâneo, fazer uma leitura interpretativa dos mesmos. Para efectuarmos uma apresentação, de forma simples e clara, dada a complexidade da informação e a preocupação de tornarmos este trabalho o mais compreensivo possível, descrevemos os dados resultantes da aplicação do questionário, que, como já referimos anteriormente, pretendeu analisar a formação frequentada pelos professores do 1.º CEB, nos últimos 5 anos (1999 a 2003), nomeadamente no que diz respeito às modalidades e temáticas, às instituições promotoras da formação, às razões/motivações para a frequência da formação contínua, bem como a incidência da formação contínua frequentada ao nível das suas representações e práticas.

## **5.1 - A Formação Contínua Frequentada**

### **5.1.1 - Natureza e tipo de formação frequentada**

Como podemos verificar a partir da leitura do gráfico 4 (ver página seguinte), os professores inquiridos frequentaram acções de formação creditada ao longo dos últimos 5 anos, mais especificamente, 16,1% disseram ter frequentado uma acção de formação; 31,5% frequentaram duas acções de formação, 17,3% frequentaram três, 20,2% frequentaram quatro e 10,1% disseram ter frequentado mais de quatro. Por último, é de referir que só 4,8% disseram não ter frequentado nenhuma acção de formação. No entanto, o facto de serem professores com vários anos de experiência profissional e, como alguns justificaram no questionário numa nota, por se encontrarem no último escalão e, por isso, não necessitarem de créditos, não frequentaram acções de formação, ou só frequentaram a(s) necessária(s) para obter a creditação exigida para a progressão na carreira. Por outro lado, salientamos o facto de vários professores (19) terem referido que frequentaram um curso de complemento de formação, o que lhes permitiu a progressão na carreira sem necessitarem de frequentar acções de formação ‘avulsas’ (cf. Barroso & Canário, 1999; Ruela, 1999; Roldão, 2000).

**Gráfico 4** – Acções de Formação Contínua frequentadas (nos últimos 5 anos)

Relativamente à frequência das acções de formação, 89,3% dos respondentes referiram não ter frequentado mais que uma acção de formação por ano; 9% refere ter frequentado duas e 1,6% três acções de formação por ano.

**Quadro 16** – Modalidades de formação frequentadas

Modalidade	Frequência (f)
Curso de Formação	109
Oficina	46
Módulo de Formação	31
Disciplina Singular	27
Círculo de Estudos	25
Projecto	15
Estágio	3
Seminário	0

Quanto às modalidades de Formação, verifica-se que o Curso de Formação reúne um número bastante considerável de frequências, seguindo-se as modalidades de Oficina e Módulo de Formação (*cf.* quadro n.º 16). Estes dados vão de encontro a investigações já efectuadas (Barroso & Canário, 1999; Ruela, 1999; Roldão, 2000; Silva, M., 2001) que salientam o predomínio da Formação Contínua mais escolarizada, baseada em cursos

presenciais e fora dos contextos de trabalho, como é o caso dos ‘Cursos de Formação’ e os ‘Módulos de Formação’. Contudo, há a destacar o número de professores que frequentaram ‘Oficinas de Formação’, que, contrariamente àqueles, têm mais a ver com a experiência concreta dos professores e com os problemas das escolas. Estes dados também vão de encontro aos resultados apontados no relatório de actividades do CCPFC (2002), onde se destaca uma diminuição da percentagem na acreditação de acções de formação na modalidade Curso de Formação (1998 a 2002). No entanto, esta posiciona-se numa percentagem ainda bastante elevada em relação às outras modalidades, havendo a registar um aumento percentual, ao longo dos últimos anos, para as Oficinas de Formação, como podemos observar no quadro seguinte:

**Quadro 17** – Distribuição Percentual de Acções por Modalidade de Formação

<b>EVOLUÇÃO DA DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DE ACÇÕES POR MODALIDADE DE FORMAÇÃO</b>					
<b>Modalidade</b>	<b>1998</b>	<b>1999</b>	<b>2000</b>	<b>2001</b>	<b>2002</b>
Curso de Formação	77.4%	68.6 %	62.1 %	58.3 %	61.0 %
Módulo de Formação	4.5%	3.5 %	4.6 %	3.3 %	2.9 %
Seminário	0.7%	1.0 %	1.0 %	0.7 %	0.4 %
Oficina de Formação	7.3%	15.4 %	19.9 %	23.4 %	23.5 %
Estágio	0.5%	0.8 %	0.4 %	0.5 %	0.4 %
Projecto	3.4%	3.6 %	4.2 %	3.4 %	3.1 %
Círculo de Estudos	6.2%	7.1 %	7.8 %	10.4 %	8.7 %
<b>Total</b>		<b>100 %</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>
Centradas nos conteúdos	82.6%	73.1 %	67.6 %	62.3 %	64.3 %
Centradas nos contextos escolares	17.4%	26.9 %	32.4 %	37.7 %	35.7 %

Fonte: CCPFC (2002: 78)

Outro aspecto a salientar é o facto de as modalidades Seminário e Estágio reunirem 3 e 0 frequências respectivamente (*cf.* quadro 16), o que vai de encontro às percentagens apresentadas no quadro 17, ou seja, são as modalidades que possuem a percentagem mais reduzida (0,4%).

Da análise das temáticas mais frequentadas por este grupo de professores (*cf.* quadro 18), podemos destacar **109** frequências na área da Educação (nomeadamente ao nível das Necessidades Educativas Especiais com 26 casos, 19 no âmbito da construção dos Projectos Educativos, 18 no âmbito da Reorganização Curricular em geral e 11 no âmbito da avaliação) e **95** frequências em acções de formação nas áreas relacionadas com a “Informática/Novas Tecnologias” (TIC). Destacam-se, ainda, as áreas das Ciências (e.g., Matemática, Saúde, Educação ambiental...) com 60 frequências e as áreas das Expressões com 35 registos, bem como a área da Língua /Literatura Portuguesas com 23 frequências.

Da análise das áreas temáticas da formação contínua frequentada verificamos que se destacam as áreas directamente relacionadas com a educação e a prática pedagógica.

**Quadro 18** – Frequência das temáticas de formação contínua creditada

TEMÁTICA	FREQUÊNCIA ( <i>f</i> )
<b>Educação</b>	<b>109</b>
<b>TIC</b>	<b>95</b>
<b>Ciências</b>	<b>60</b>
Área das Expressões	35
Língua / Literatura Portuguesas	23
Psicologia	10
Organização e Gestão Escolar (e.g. Adm. escolar; Supervisão...)	8
Ciências Sociais	5
Outras temáticas (e.g. Disciplinas Singulares; Biblioteca escolar...)	6

O quadro 19 (ver página seguinte) sintetiza entidades formadoras das acções de formação frequentadas pelos respondentes. Com maior frequência, salientam-se os Centros de Formação de Associações Profissionais (nomeadamente, a Casa do Professor e a Associação Nacional de Professores/ANP, Sindicatos) com 102 referências e, com um valor ligeiramente inferior, os Centros de Formação de Associação de Escolas (81 frequências). As instituições de ensino superior foram igualmente promotoras de acções de formação frequentadas pelos respondentes com um número de 62 registos. Com menor relevância salientam-se a Administração Central com 7 frequências, os Centros de Formação de Associações Científicas com 4 frequências e, por último, outras instituições (e.g. Centros de saúde e pelo CIDEC).

**Quadro 19** – Instituições organizadoras das acções de formação creditada

<b>Instituições</b>	<b>Frequência (f)</b>
<b>Centros de Formação de Associações Profissionais</b>	<b>102</b>
<b>Centros de Formação de Associação de Escolas</b>	<b>81</b>
<b>Universidades</b>	<b>62</b>
Administração Central (DREN, CAE)	7
Centros de Formação de Associações Científicas	4
Outras instituições (eg. Centros de Saúde, CIDEC)	2

Relativamente ao local onde decorreram as acções de formação frequentadas pelos respondentes, verifica-se que houve uma maior frequência nos **centros de formação** (*cf.* quadro 20) relativamente àquelas que decorreram nas escolas/Agrupamentos, o que vai de encontro aos resultados já referidos, como é o caso das acções serem maioritariamente na modalidade Curso de Formação. Também podemos referir o facto de ter havido uma grande frequência de acções na temática das novas tecnologias. Por estas exigirem materiais específicos, nem sempre é possível a sua realização noutros locais. Em menor número salientaram outros locais (e.g. Centros de Saúde, CAE e no CIDEC).

**Quadro 20** – Local onde decorreram as Acções de Formação frequentadas

<b>Local</b>	<b>Frequência (f)</b>
<b>Num Centro de Formação</b>	<b>99</b>
<b>CFAE</b>	<b>52</b>
<b>Universidade</b>	<b>47</b>
Agrupamento/escola	46
Agrupamento/escola onde leccionava	38
Outros (CAE, Centro de Saúde e CIDEC)	3

### 5.1.2 - Escolha da instituição e Motivações para Formação Contínua

Os resultados do questionário relativos às **razões de escolha** da instituição promotora/organizadora da formação encontram-se no quadro 21.

**Quadro 21** – Razões de escolha da instituição (%)

Razões	MI	I	PI	NI
Temáticas abordadas	<b>72,6</b>	26,2	1,2	0
Articulação com o contexto de trabalho/prática	<b>66,7</b>	32,1	1,2	0
Proximidade do domicílio	<b>46,9</b>	39,5	<b>10,5</b>	3,7
Credibilidade da Instituição	39,4	51,5	7,9	1,2
Reputação dos Formadores	34,6	58,6	4,9	1,9
Modalidades de formação	34,4	55,0	<b>10,0</b>	0,6

MI= Muito importante; I= Importante, PI= Pouco importante; NI= Nada importante

A leitura deste quadro permite-nos destacar, como razão justificativa de escolha da instituição (*cf.* quadro 21), com um elevado grau de importância, as temáticas abordadas (72,6%) e a articulação com o contexto de trabalho/práticas (66,7%). Relativamente à razão proximidade do domicílio, 46,9% referiu-a como muito importante, enquanto que 10,5% a considerou pouco importante. É ainda de destacar a razão posicionada em último lugar, ou seja, as modalidades de formação, considerada por 34,4% dos respondentes como muito importante, sendo para 10% pouco importante. Articulado este resultado com a dimensão das escolas, verificamos que os professores que trabalham em escolas com maior número de turmas tendem a valorizar mais este item. Relativamente ao item ‘reputação dos formadores’, verificamos que tende a ser desvalorizado pelos professores com mais experiência profissional.

Apesar dos diferentes valores percentuais atribuídos a cada uma destas razões, todas elas são consideradas importantes pela generalidade dos respondentes, sendo bastante baixa a percentagem de respondentes que as considerou pouco ou nada importantes.

No que diz respeito **aos motivos** apontados pelos respondentes relativamente à frequência da formação contínua, referidos no quadro n.º 22, podemos concluir que estes professores manifestam uma preocupação com a sua actualização de conhecimentos (98,8%), seguindo-se, com valores bastante aproximados, o interesse pela temática proposta (97,5%) e o aprofundamento do conhecimento do sistema educativo (95,3%). Relativamente ao motivo – obtenção de créditos para a progressão na carreira – verificam-se algumas divergências entre os respondentes. Para 76,1% é um motivo importante e para 23,9% pouco importante. Os dados parecem indicar que a obtenção de créditos ainda se situa como sendo um motivo que move um número considerável de professores a frequentarem a formação contínua.

É ainda de destacar o item aquisição/desenvolvimento de competências para desempenhar funções como formador/a colocado pela maioria dos respondentes com um baixo valor de importância (76,5%). Esta percepção está de acordo com o estudo realizado por Lopes (2001) em que a autora chama a atenção para o facto dos professores do 1.º CEB “recorrerem menos ao reconhecimento do seu capital experiencial para exercerem funções de formadores” (Lopes, 2001:331). Esse facto pode ser ainda associado à investigação realizada por Correia e Caramelo (1997) ao salientarem que “a formação dos docentes de um determinado nível de ensino é assegurada por formadores pertencentes a níveis de ensino mais elevados” (Correia & Matos, 2001:80). Esse facto é também corroborado pelos resultados obtidos, ou seja, através da relação deste item com as habilitações académicas dos professores, verifica-se que este é considerado, maioritariamente, como pouco ou nada importante pelos professores detentores de licenciatura e/ou bacharelato e como muito importante pelos detentores de mestrado e/ou pós-graduação. Também os professores com menos tempo de serviço tendem a valorizar mais este item relativamente aos professores com mais experiência profissional.

**Quadro 22** – Motivos que o/a levaram a frequentar a formação contínua (%)

Motivos	MI	I	PI	NI
Actualização de conhecimentos	67,3	31,5	1,2	0
Interesse pessoal pela temática proposta	57,2	40,3	2,5	0
Aprofundamento do meu conhecimento do sistema educativo	47,3	48,0	4,7	0
Reflexão sobre os problemas da educação	47,2	49,3	2,8	0,7
Partilha de experiências/problemas específicos	40,1	53,1	6,1	0,7
Investigação da própria prática de modo mais fundamentado	32,4	56,1	10,1	1,4
Compreensão e implementação das alterações curriculares	27,7	59,6	8,5	4,3
Obtenção de créditos para a progressão na carreira	31,4	44,7	13,2	10,7
Encontro com outros professores	13,6	53,6	25,0	7,9
Aquisição de conhecimentos para o desempenho de funções específicas, (gestão, coordenação, ensino Especial...)	22,0	41,7	21,2	15,2
Quebra da rotina e o isolamento profissional	17,6	43,0	23,2	16,2
Aquisição/desenvolvimento de competências para desempenhar funções como formador/a	7,3	17,1	29,3	46,3

Em relação ao item *quebra da rotina e o isolamento profissional*, é considerado com elevada importância para 60,6% e como pouco ou nada importante para 39,4% dos professores. Articulando estes resultados com a situação profissional dos professores verificamos que os professores do quadro de escola (com maior estabilidade profissional), consideram-no com maior importância, assim como o motivo *partilha de experiências/problemas específicos*, o que é compreensível dado as escolas do 1.º CEB deste concelho serem bastante dispersas e de pequenas dimensões.

De salientar que, relativamente à **formação não creditada**, 67,4 % dos professores responderam que a frequentaram e 32,6 % disseram não ter frequentado nenhuma.

**Quadro 23** – Natureza das acções de formação não creditadas

Natureza das acções	Frequência (f)
<b>Encontros</b>	<b>65</b>
<b>Colóquios</b>	<b>47</b>
Vários (fóruns, seminários, palestras...)	43
Conferências	42
Congressos	34
Jornadas	33

Da análise do quadro 23, verifica-se que há uma diversidade quanto à natureza das acções e um número bastante aproximado quanto à sua frequência. No entanto, destacam-se com um valor superior (65 referências) os ‘Encontros’ e os ‘Colóquios’ (47). Relativamente à área temática salienta-se a Psicologia da Educação (e.g., violência, indisciplina, comportamento, aprendizagem...). Outras áreas temáticas também recorrentes foram a Educação, os Professores e a Saúde. Quanto às entidades organizadoras, destacam-se a ANP (Associação Nacional de Professores) com 36 referências, as Universidades (33) e as Editoras com 17 referências. Com menor frequência foram apontados os sindicatos (11 referências), Administração Regional de Saúde do Norte (10 referências) e com 9 referências a Casa do Professor.

Podemos concluir destes dados que os professores inquiridos procuram este tipo de formação não creditada, mesmo não tendo repercussões directas na progressão da carreira.

### **5.1.3 - Incidência da Formação Contínua Creditada**

Segundo os respondentes, as acções de formação contínua creditadas que frequentaram foram, numa percentagem bastante elevada, de encontro aos seus interesses pessoais e profissionais (92,7% e 89,8%, respectivamente). Do mesmo modo, consideraram que estiveram directamente relacionadas com a prática profissional (89,6%), contribuindo para uma maior motivação/satisfação profissional (87%). Por outro lado, os professores consideram que a formação contribuiu para a alteração das suas práticas curriculares (64,6%). Neste item verifica-se que os professores com mais habilitações apresentam uma maior concordância em relação aos professores detentores de bacharelato e/ou licenciatura.

As opiniões dividem-se quanto ao seu contributo em perspectivar de modo diferente o que é ser professor do 1.º CEB, com 53,6% a discordar e 46,4% a concordar (*cf.* quadro 24), talvez por se tratar de um item que pode suscitar diferentes leituras/posicionamentos que decorrem de numerosos factores (a formação inicial, a biografia, a experiência profissional, aspectos contextuais de trabalho, etc.) A este propósito Lopes (2001), recorrendo a estudos realizados (e.g. Nias 1991, 1992; Fullan, 1991; Woods, 1991), refere que “são os valores e crenças centrais à pessoa que estão no coração da lentidão da mudança. Mudar formas de organização da classe, materiais curriculares, estruturas administrativas, enfim, aspectos superficiais do comportamento no ensino, é para os professores, mais fácil que mudar crenças morais, sociais e educacionais que funcionam como *teorias práticas*” (Lopes, 2001:353).

**Quadro 24** – Interesses pessoais/ profissionais e Prática (%)

Itens	DT	D	C	CT
20. Foram ao encontro dos meus interesses pessoais.	0,6	6,6	<b>59,6</b>	<b>33,1</b>
27. Foram ao encontro dos meus interesses profissionais.	1,2	9,0	<b>68,1</b>	<b>21,7</b>
28. Estiveram directamente relacionadas com a minha prática profissional.	1,2	9,2	<b>63,8</b>	<b>25,8</b>
33. Contribuíram para uma maior motivação/satisfação profissional	1,2	11,7	<b>66,0</b>	<b>21,0</b>
40. Contribuíram para a alteração das minhas práticas curriculares.	3,9	31,6	<b>58,1</b>	<b>6,5</b>
43. Permitiram-me perspectivar de modo diferente o que é ser professor do 1.ºCEB.	<b>12,4</b>	<b>41,2</b>	40,5	5,9
44. Permitiram-me tomar consciência das minhas práticas e suas implicações	7,1	26,6	58,4	7,8

DT= discordo totalmente; D = discordo; C = concordo; CT = concordo Totalmente

No que diz respeito às **expectativas e necessidades profissionais** (ver quadro 25), os respondentes referem, com um elevado grau de concordância, que as acções de formação contribuíram para a actualização dos seus conhecimentos (92,1%) e permitiram utilizar na sua prática pedagógica os conhecimentos, técnicas e competências desenvolvidos ao longo das mesmas (87,2%), contribuindo ainda para alterar as metodologias de ensino e educação (69%). Por outro lado, salientam que a formação frequentada permitiu (re)construir saberes orientados para a resolução de problemas específicos relacionados com a prática, que, para 77,8% dos professores, apresenta um elevado grau de concordância.

Em oposição, estes professores discordam quanto à incidência da formação contínua em áreas não directamente relacionadas com a prática pedagógica (70,4%), bem como quanto ao seu contributo para se manterem informados sobre as decisões e opções tomadas pela Administração Central/ Regional (65,6%) e uma melhor compreensão dos textos normativos (56,7%). Confrontando a discordância nestes últimos itens com as temáticas abordadas na formação contínua, verificamos que houve uma grande frequência em acções cuja temática estava directamente relacionada com a Reorganização Curricular e a construção dos Projectos Educativos e Curriculares (PE, PCE, PCT)<sup>17</sup>. Este facto pode relacionar-se com a sua insatisfação relativamente ao modo como são implementadas essas medidas e ao facto de a formação frequentada não ser suficiente para a sua compreensão e implementação.

Do mesmo modo, destaca-se uma percentagem elevada de professores (34,2%) que considera que a formação frequentada não respondeu às necessidades de formação ao nível das tecnologias (TIC), apesar de ter sido uma das temáticas mais frequentadas como pudemos verificar no quadro 18 apresentado anteriormente.

<sup>17</sup> Cf. Decreto-Lei 6/2001, de 18 de Janeiro (Estabelece os princípios orientadores da organização, gestão e desenvolvimento do currículo do Ensino Básico).

**Quadro 25** – Expectativas e necessidades profissionais (%)

Itens	DT	D	C	CT
21. Permitiram-me obter formação em áreas que não estão directamente relacionadas com a minha área específica (ex. fotografia, pintura....)	33,8	36,6	20,7	9,0
22. Responderam às minhas necessidades ao nível dos conteúdos específicos das áreas que lecciono.	1,2	14,6	72,6	11,6
23. Contribuíram para a actualização dos meus conhecimentos.	1,2	6,7	57,6	34,5
24. Responderam às minhas preocupações relacionadas com a compreensão e a implementação das medidas propostas ao nível da reorganização curricular (PE, PCE, PCT e áreas curriculares não disciplinares).	11,0	28,6	48,7	11,7
25. Responderam às minhas necessidades de formação ao nível das tecnologias (TIC).	11,0	23,2	43,2	22,6
26. Permitiram-me manter informado/a sobre as decisões e opções tomadas pela Administração Central/ Regional.	23,2	42,4	32,5	2,0
29. Permitiram-me utilizar na minha prática pedagógica os conhecimentos, técnicas e competências desenvolvidos ao longo das mesmas.	2,5	10,4	62,0	25,2
30. Motivaram-me para a construção de materiais didácticos.	6,2	27,3	58,4	8,1
31. Permitiram-me uma melhor compreensão dos textos normativos.	9,0	47,7	41,3	1,9
35. Contribuíram para alterar as minhas metodologias de ensino e educação.	5,1	25,9	55,7	13,3
36. Permitiram-me (re)construir saberes orientados para a resolução de problemas específicos relacionados com a minha prática.	3,1	19,1	68,5	9,3

Uma maioria significativa de professores concorda que a formação contínua frequentada permitiu a reflexão/troca de experiências com outros professores (89,6%) e contribuiu para desenvolver as suas atitudes de colaboração com outros professores (70,6%). No entanto, há bastante divergência quanto à opinião relativamente ao facto de a formação ter contribuído para uma maior comunicação entre as escolas (do Agrupamento ou outros Agrupamentos), com 46,3% dos professores a discordar e 53,6% a concordar (*cf.* quadro n.º26). Quanto ao facto da formação frequentada ter permitido desenvolver projectos de inovação com os colegas, 37,4% dos professores discorda e 62,6% apresenta um elevado grau de concordância. Articulado esta opinião dos docentes com as habilitações profissionais, verificámos que os detentores de licenciatura e/ou bacharelato apresentam maior concordância relativamente aos detentores de mestrado e/ou pós-graduação.

**Quadro 26** – Interação entre professores (%)

ITENS	DT	D	C	CT
32. Permitiram a reflexão/troca de experiências com outros professores.	2,4	7,9	<b>58,5</b>	<b>31,1</b>
34. Contribuíram para quebrar o isolamento profissional.	10,0	25,0	<b>50,6</b>	<b>14,4</b>
42. Contribuíram para uma maior comunicação entre as escolas (do Agrupamento ou outros Agrupamentos).	<b>11,9</b>	<b>34,4</b>	49,0	4,6
45. Levaram a desenvolver projectos de inovação com os meus colegas.	8,4	29,0	56,8	5,8
46. Contribuíram para desenvolver as minhas atitudes de colaboração com outros professores.	5,2	24,2	<b>66,7</b>	<b>3,9</b>

Em relação à **interacção entre professores/alunos**, os inquiridos consideram que a formação frequentada contribuiu para estreitar esse relacionamento (58,5%), tendo levado ao desenvolvimento de projectos de inovação (73,6%). Verifica-se que a concordância nestes itens é maior por parte dos professores detentores de mestrado e/ou pós-graduação.

Relativamente ao seu contributo para estreitar o seu relacionamento com os Pais/ Encarregados de Educação, 53,1% discorda desta asserção. De igual modo, são discordantes quanto ao seu contributo para perspectivar dinâmicas relacionais entre a escola e a sociedade em geral (48,4%), (cf. quadro 27).

**Quadro 27** – Interação entre professores, alunos e outros agentes educativos (%)

ITENS	DT	D	C	CT
37. Levaram-me a desenvolver projectos de inovação com os meus alunos.	4,9	21,5	<b>54,6</b>	<b>19,0</b>
38. Permitiram-me perspectivar dinâmicas relacionais entre a escola e a sociedade (Junta de freguesia; Centro de saúde, Câmara...).	<b>15,5</b>	<b>32,9</b>	45,3	6,2
39. Contribuíram para estreitar o meu relacionamento com os Pais/ Encarregados de Educação.	<b>11,7</b>	<b>41,4</b>	38,3	8,6
41. Contribuíram para estreitar o meu relacionamento com os meus alunos.	6,6	34,9	<b>51,3</b>	<b>7,2</b>

Confrontando estes dados com as respostas às questões abertas do questionário sobre o **maior contributo da formação contínua, creditada ou não**, frequentada nos últimos cinco anos, verificamos uma certa coerência nas respostas com os dados atrás analisados. Nesse sentido, a maioria dos respondentes destaca como maior contributo a actualização e a aquisição de conhecimentos, mais especificamente “*um melhor suporte científico e bases de sustentação para apoiar e justificar a prática e as escolhas pedagógicas*”. Contradizendo o resultado obtido atrás (quadro n.º25, item 26), alguns professores consideram que a formação permitiu a “*compreensão das alterações curriculares e sua implementação*” e “*aprofundar o conhecimento sobre o sistema educativo*”.

Um outro contributo referido por um elevado número de respondentes diz respeito à metodologia utilizada. Estes professores expressam, na generalidade, o seu agrado e afirmam que ela proporcionou *“a troca e a partilha de experiências”*, permitindo uma *“reflexão sobre os problemas da educação e sobre as práticas”*. Esta ideia é também realçada por outros professores que salientam que *“professores e formadores reflectiram os problemas da educação e partilharam as suas experiências”*. No tocante à mudança nas práticas pedagógicas, referem ainda que *“permitiu a utilização das novas tecnologias na sala de aula”*; *“(…) a utilização de novas estratégias, técnicas e metodologias na sala de aula”*, tendo contribuído *“para melhorar a prática pedagógica”*; sendo um *“incentivo para inovar e sair da rotina”*.

De uma forma mais geral, alguns respondentes salientaram como maior contributo o *“desenvolvimento de competências profissionais”*. Outros destacaram ainda aspectos mais pessoais como *“quebrar a rotina e a estagnação e pelo convívio”*.

No entanto, há a referir que houve alguns respondentes que manifestaram uma visão mais crítica e negativa sobre a formação frequentada, considerando que esta não apresentou qualquer contributo, justificando que apenas a frequentaram para a obtenção de créditos e consequente progressão na carreira, como destacam os seguintes testemunhos: *“não acrescentou nada aos meus conhecimentos”*; *“não trouxe contributos”*; *“permitiu a aquisição de créditos e, assim, subir de escalão”*.

Houve alguns respondentes que consideraram que não houve nenhuma formação relevante que tivesse contribuído para o seu desenvolvimento profissional, sendo frequentadas unicamente na óptica de angariação de créditos (*“ultimamente não consegui frequentar nenhuma acção de formação relevante. As acções de formação começam a ser repetitivas, não trazendo nada de novo à nossa formação”*); como salienta outro docente, *“as acções de formação, de uma forma global, não contribuem para o desenvolvimento profissional dos docentes. Os temas até podem parecer interessantes, mas no final acabámos por concluir que pouco ou nada se aprendeu”*; *“ficaram bastante aquém daquilo que desejava”*. Neste sentido, *“as acções de formação são frequentadas para aquisição de créditos”*).

No entanto, outros docentes inquiridos consideraram a formação frequentada relevante e benéfica para o seu desenvolvimento profissional destacando aquela que esteve directamente relacionada com a prática. Também salientaram que as acções possibilitaram a troca e a partilha de experiências.

Relativamente à formação mais relevante para o seu desenvolvimento profissional, os professores referiram a formação que receberam em informática e novas tecnologias, justificando a necessidade de adquirir conhecimentos na área. Por outro lado, outros inquiridos destacaram que a maior parte das acções que frequentaram foi benéfica, na medida em que foram abordadas temáticas que os próprios professores escolheram e salientam aquelas que mais se relacionaram com a prática de ensino e as atitudes (e.g. “lidar com situações em contexto escolar ou com os pais”; “novas práticas de ensino para maior motivação dos alunos”); “*o enriquecimento pessoal*”, no sentido em que “*quanto mais se sabe sobre o modo como a criança aprende, mais facilmente podemos adoptar estratégias para melhorar as aprendizagens*”.

Assim, e, como salienta um docente “*umas de forma directa, outras de forma indirecta, todas elas contribuíram para o meu desenvolvimento profissional. O benefício que se tira da formação contínua depende essencialmente do empenhamento de cada um*”, o que vai de encontro à afirmação de Nóvoa (1992) sobre a ideia de que a formação de professores deve ser entendida como um «formar-se».

## 5.2 - Representações sobre a Formação Contínua em Geral

Quanto ao **modo de organização da formação contínua em geral**, 65,2% dos respondentes concordam que devem ser constituídas equipas de professores para identificarem os seus problemas e os das respectivas escolas. Consideram que as acções de formação organizadas pelas várias instituições contemplam uma diversidade adequada ao nível das áreas, temáticas e metodologias (56%) e consideram a formação contínua centrada em parcerias de escolas como a melhor forma de promover a experiência e o intercâmbio de projectos comuns ao nível de redes de escolas (65,3%). Além disso, valorizam a formação que tem em conta as especificidades das áreas curriculares (48%).

Destes dados há a salientar que uma grande percentagem de professores (53,5%) considera que a formação contínua não tem em conta as fases de desenvolvimento profissional em que cada professor se encontra. Neste sentido, e como salienta Day (2001), a fase da carreira é um factor que contribui para a qualidade da aprendizagem profissional e do desenvolvimento profissional, por esse motivo deve ser considerado nesse processo.

Podemos referir ainda que, em relação ao modo de conceber a formação, estes professores apresentam uma elevada percentagem de indefinição, nomeadamente, se *a*

Formação Contínua responde mais às necessidades dos professores do que às necessidades das escolas (40,6%). Por outro lado, apresentam também alguma indefinição (35,7%), na afirmação segundo a qual a Formação Contínua contempla a abrangência e multiplicidade de funções e actividades inerentes à docência.

**Quadro 28** – Modo de pensar a formação (%)

ITENS	DT	D	ND/NC	C	CT
47. A F.C. deve organizar-se em função da especificidade das áreas curriculares não disciplinares.	17,8	37,9	21,9	16,0	6,5
54. A F.C. deve organizar-se em função da especificidade das áreas curriculares disciplinares.	5,8	24,6	21,6	40,4	7,6
56. A F.C. tem em conta as fases de desenvolvimento profissional em que cada professor se encontra.	15,9	37,6	29,4	14,1	2,9
57. A F.C. contempla a abrangência e multiplicidade de funções e actividades inerentes à docência.	5,8	25,7	35,7	29,2	3,5
58. A F.C. responde mais às necessidades dos professores do que às necessidades das escolas.	5,1	20,0	40,6	30,3	4,0
60. A F.C. centrada em parcerias de escolas é a melhor forma de promover a experiência e o intercâmbio de projectos comuns ao nível de redes de escolas.	1,1	8,0	25,6	52,8	12,5
63. As acções de formação organizadas pelas várias instituições contemplam uma diversidade adequada ao nível das áreas, temáticas e metodologias.	1,7	9,7	32,6	52,6	3,4
64. No âmbito da formação contínua devem ser constituídas equipas de professores para identificarem os seus problemas e os das respectivas escolas.	2,9	8,6	23,4	46,3	18,9

Relativamente às finalidades da formação contínua, e de acordo com os dados do quadro 29, os respondentes apresentam uma elevada percentagem de indefinição e, no conjunto, opiniões bastante divergentes. No entanto, 63,1% considera que esta deve constituir um espaço para os professores reflectirem sobre processos de melhoria da qualidade do ensino/aprendizagem a proporcionar aos alunos, 56,5% concorda que a formação contínua proporciona uma actualização permanente dos professores ao nível dos conhecimentos teóricos, práticos e pedagógico-didáticos, 48,2% considera como objectivo prioritário da formação contínua permitir a resolução de problemas específicos com os quais os professores se defrontam.

Um outro aspecto a salientar destes dados é o facto dos respondentes discordarem (46,5%) da asserção segundo a qual a formação contínua serve sobretudo para colmatar deficiências da formação inicial dos professores.

**Quadro 29** – Finalidades da formação (%)

ITENS	D	DT	ND/NC	C	CT
48. A formação contínua responde aos problemas/dificuldades que se levantam aos professores no exercício da sua profissão.	7,5	23,0	24,1	37,4	8,0
49. A formação contínua proporciona uma actualização permanente dos professores ao nível dos conhecimentos teóricos, práticos e pedagógico-didácticos.	4,0	13,7	25,7	45,1	11,4
50. A finalidade principal da formação contínua é a de constituir um espaço para os professores reflectirem sobre processos de melhoria da qualidade do ensino/aprendizagem a proporcionar aos alunos.	3,4	9,1	24,4	41,5	21,6
51. A formação contínua contribui para desenvolver capacidades de intervenção dos professores na escola.	3,4	13,0	29,9	46,9	6,8
52. A formação contínua serve sobretudo para colmatar deficiências da formação inicial dos professores.	10,3	36,2	24,1	24,1	5,2
53. O principal objectivo da formação contínua é o de preparar os professores para a implementação das reformas/reorganização do sistema educativo.	6,9	30,1	31,8	25,4	5,8
55. O objectivo prioritário da formação contínua é o de permitir a resolução de problemas específicos com os quais os professores se defrontam (lidar com crianças com deficiência(s), indisciplina...).	3,5	20,9	27,3	33,1	15,1

Da leitura do quadro n.º 29, podemos ainda destacar que 30,5% dos professores discorda que a formação contínua responde aos problemas/dificuldades que se levantam aos professores no exercício da sua profissão. No entanto, apresentam um maior grau de concordância (53,7%), considerando que a formação contribui para desenvolver capacidades de intervenção dos professores na escola.

A leitura destes dados leva-nos a depreender que estes professores possuem uma visão sobre os propósitos da formação contínua que se afasta de uma *visão deficitária*, centrada na aquisição de alguns saberes. Mas mais do que isso, e através do elevado grau de concordância nos itens 50 e 51, consideramos que estes professores defendem uma formação centrada na sua capacitação a partir do seu envolvimento na resolução dos problemas de desempenho.

A partir da análise dos dados expressos no quadro 30, verificamos que 78,4% dos respondentes considera que, na formação contínua, os professores, em diálogo, consciencializam-se melhor das suas dificuldades e, ao mesmo tempo, apropriam-se melhor dos seus saberes relacionados com a sua profissão (72,9%). Esta representação não aparece tão clara quanto ao modo de entender o papel dos formadores, em que os respondentes apresentam uma elevada percentagem de indefinição (38,2% e 40,8% respectivamente).

**Quadro 30** – Lógica da formação (%)

<b>Itens</b>	<b>DT</b>	<b>D</b>	<b>ND/NC</b>	<b>C</b>	<b>CT</b>
59. Ao nível da formação contínua, os formadores são os especialistas que decidem e transmitem os conteúdos.	8,1	<b>25,4</b>	<b>38,2</b>	23,1	5,2
61. Na formação contínua, os professores, em diálogo, consciencializam-se melhor das suas dificuldades.	1,1	0,6	19,9	<b>61,9</b>	<b>16,5</b>
62. Na formação contínua os professores, em diálogo, apropriam-se melhor dos seus saberes relacionados com a sua profissão.	1,1	2,8	23,2	<b>58,8</b>	14,1
65. Os formadores são especialistas que determinam os procedimentos, as metodologias e a avaliação a adoptar nas acções de formação.	5,7	23,0	<b>40,8</b>	27,0	3,4

Através dos dados recolhidos a partir do questionário, podemos, em síntese, concluir que os professores respondentes ao inquérito têm frequentado com regularidade acções de formação creditada e não creditada. Porém, o facto de serem professores com vários anos de experiência profissional e, como alguns justificaram, por se encontrarem no último escalão e, por isso, não necessitarem de créditos, não frequentaram acções de formação, ou só frequentaram as necessárias para obter a creditação requerida para a progressão na carreira. Por outro lado, salientamos o facto de vários professores terem referido que frequentaram um curso de complemento de formação, o que lhes permitiu a progressão na carreira sem necessitarem de frequentar acções de formação ‘avulsas’, o qual consideram bastante positivo na medida em que, pela sua duração, lhes permitiu um maior desenvolvimento profissional.

Quanto às modalidades de Formação, verifica-se a predominância dos Cursos de Formação, da modalidade Oficina e Módulos de formação, sendo as Associações Profissionais e os CFAE’s as instituições mais procuradas para frequentar acções de formação. Relativamente às razões apontadas, salientam as temáticas abordadas, a sua articulação com o contexto de trabalho e com as práticas pedagógicas. Quanto aos motivos pela frequência da formação, estes professores referem a preocupação pela sua actualização

de conhecimentos, o interesse pela temática proposta e o aprofundamento do seu conhecimento do sistema educativo.

Segundo os respondentes, as acções de formação contínua creditadas que frequentaram foram de encontro aos seus interesses pessoais e profissionais. Do mesmo modo, consideraram que estiveram directamente relacionadas com a prática profissional contribuindo para uma maior motivação/satisfação profissional.

Relativamente à formação mais relevante para o seu desenvolvimento profissional, os professores referiram a formação que receberam em informática e novas tecnologias, justificando a necessidade de adquirir conhecimentos na área. Por outro lado, destacaram, de um modo geral, que as acções que frequentaram foram benéficas, na medida em que foram abordadas temáticas que os próprios professores escolheram, salientando aquelas que mais se relacionaram com a prática de ensino e as atitudes. Há, neste sentido, uma clara valorização dos saberes instrumentais aplicados à prática – saberes fazer.

No entanto, há professores que apresentaram uma visão mais céptica e crítica relativamente à formação contínua considerando que esta não foi de encontro aos seus interesses, não trazendo nada de novo e, por isso, ficou aquém das suas expectativas.

Através das entrevistas pudemos esclarecer alguns destes resultados obtidos, contextualizando as suas representações sobre a formação ao longo do seu percurso profissional e, como já justificámos no capítulo anterior, permitiram o aprofundando de alguns aspectos identificados através do inquérito por questionário.

## **CAPÍTULO VI**

---

### **APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS QUALITATIVOS**

Analisar o processo de desenvolvimento é, como já salientámos, “um estudo de influências combinadas e não de influências únicas e dominantes” (Alonso, 1989:206). Nesse sentido, através das entrevistas tentámos compreender, a partir dos discursos dos professores, o significado atribuído ao seu percurso profissional, ao seu trabalho, à profissão e aos processos de formação, bem como à sua repercussão nas suas representações e nas suas práticas, tendo em consideração, como refere Alves-Pinto (2001), a grande articulação que há entre as formas de estar na profissão e na formação.

Neste capítulo apresentamos os dados obtidos através das entrevistas. Estes não são mais que uma sistematização dos discursos obtidos através da transcrição das mesmas e da análise de conteúdo. No sentido de facilitar a apresentação e a leitura da informação recolhida, incluímos, sempre que considerarmos oportuno, alguns quadros e matrizes que nos permitem sistematizar e simplificar os dados (Huberman & Miles, 1991). Apresentamos os dados com base nos temas que já descrevemos sumariamente no capítulo da metodologia.

## **6.1 - Percurso Formativo e Profissional**

Através da leitura e análise transversal dos discursos dos professores entrevistados pudemos recolher informações (experiências e decisões tomadas) que nos permitem compreender o significado atribuído ao seu percurso profissional, ou seja, como salienta Kelchtermans (1995:7), “a percepção pessoal dos professores e o significado subjectivo que atribuem às suas experiências”, mais concretamente, a decisão de ser professor do 1.º CEB, a permanência na profissão, os problemas e dificuldades vivenciadas nos primeiros tempos da profissão, o processo de se tornar professor, bem como as fases e momentos considerados como significativos e mais marcantes no seu desenvolvimento profissional.

### **6.1.1 - Escolha da Profissão**

As motivações para a escolha da profissão docente têm sido objecto de estudo em várias investigações levadas a cabo nos últimos anos, considerando que estas desempenham um papel importante na forma de encarar a formação (inicial e contínua) e nas questões de dedicação e motivação relativamente à actividade profissional<sup>18</sup>. Como destaca Kelchtermans

---

<sup>18</sup> Os estudos realizados por Flores (2000, 2003d) parecem indicar a existência de uma relação positiva entre a motivação para a profissão e o modo como é encarada a formação inicial e o exercício da profissão.

(1995), a motivação para a profissão é indissociável da identidade profissional do professor. A motivação profissional (os motivos para escolher o trabalho de professor, para permanecer na profissão ou para a abandonar) constitui uma referência importante na história de vida do professor e no modo como se vê a si próprio enquanto professor.

**Quadro 31** – Motivações da escolha da profissão

Professores	MOTIVAÇÕES INTRÍNSECAS		MOTIVAÇÕES EXTRÍNSECAS					
	Gostar da profissão	Gostar de crianças	Outros significativos			Experiência académica	Estatuto social	Razões económicas
			Familiares	Familiares professores	Antigos professores			
E1							V	
E2				V		V		
E3	V	V						
E4						V		
E5								V
E6				V				
E7						V		
E8	V							
E9		V						
E10		V						
E11					V			
E12			V					

No quadro 31 podemos observar as motivações que influenciaram os professores entrevistados na escolha da profissão – professor/a do 1.º CEB. Assim, os professores fizeram referência a **motivações intrínsecas**, isto é, directamente relacionadas com a profissão, uma escolha consciente, aliada ao facto de “gostar da profissão” e/ou “gostar de crianças”, e de um sonho concretizado, como expressam as seguintes afirmações:

“ Eu gostava muito de crianças e gostava muito de ser professora e... foi um sonho....” (E3)

“O que me motivou foi gostar imenso de crianças. É uma coisa que eu tenho desde pequenina... é uma tendência muito grande... andava sempre com crianças atrás de mim desde os irmãos, aos primos, aos vizinhos... Portanto, gosto imenso de crianças, embora profissionalmente quisesse ser educadora infantil. Ainda hoje, se calhar, a minha vocação seria mais lidar do que ensinar. Por uma questão logística, para não sair de \_\_\_\_ e estar com os meus irmãos, fiquei em \_\_\_\_ no magistério, não é?”. (E10)

“Quando fui para o magistério já tinha tido outro emprego. Eu morava no concelho muito pequenino, \_\_\_\_ e trabalhei muito com miúdos na catequese. Era uma coisa que me motivava. Depois quando acabei o 5.º ano, fui trabalhar para uma conservatória. O meu pai também trabalhava em \_\_\_\_ e isso...e vivi lá. (...)Gostava do trabalho, mas gostava de outras coisas, então decidi ir para o magistério. Tinha outras possibilidades! Era uma coisa que eu gostava, trabalhar com crianças. Já tinha a experiência da catequese, e gostava”. (E9)

Outros apontam **motivações extrínsecas** para a escolha da profissão tais como: a experiência académica no curso do magistério, ou seja, após o contacto com a formação inicial houve uma “descoberta” quanto à natureza da profissão que permitiu uma mudança nas suas motivações, tal como se depreende dos seguintes testemunhos:

“Em primeira instância não. A primeira opção não era decididamente o curso do magistério. Tive a felicidade de ser admitido no magistério, em simultâneo fui admitido também naquela que era a minha opção, que era a área da saúde, mas estava...tinha sido admitido em duas áreas completamente distintas e optei conscientemente pelo magistério. Porque já tinha uma vivência de três meses, os calendários não eram coincidentes. No magistério as aulas começavam em Setembro e na área de saúde começavam em Janeiro. O contacto que tive com a educação fez-me levar.... Mesmo estando admitido na área da saúde, optei pelo magistério. Não era a primeira opção, mas depois foi. Na escolha final foi a opção”. (E4)

“Na altura, digamos que... um bocadinho de sonho, mas talvez também influência de alguém. Porque, na altura, inscrevi-me para o magistério e enfermagem. Só que... depois já estava no magistério, isto até Dezembro. Depois é que soube os resultados de enfermagem e, tive que optar. Optei pelo magistério, já conhecia e, então, deixei-me estar”. (E7)

Uma das entrevistadas faz referência à influência da família na tomada de decisão, nomeadamente a mãe, para quem o ensino era a profissão indicada:

“Olhe foi assim uma fase... por assim dizer muito .... Ou ia para o magistério ou ia para enfermagem. São duas coisas muito diferentes....e depois a minha mãe dizia que ser enfermeira era um bocado de porte duvidoso. Bom, então acabei por ir para o magistério por pena minha ... Fui para o magistério e, acabei por ir tirar o curso”. (E12)

A influência de **familiares professores** também é um motivo referenciado por alguns dos entrevistados, dando assim continuidade a uma profissão na família, embora não sendo a sua “vocação”, o que corrobora outros estudos noutro âmbito. Como defende Oliveira (2004:529), “as imagens que as respectivas famílias construíram acerca da profissão foram relevantes no momento da escolha da profissão”, como ilustram os seguintes relatos:

“A minha mãe era professora do 1.º ciclo, a minha irmã também já era., mas não era a minha vocação. A minha vocação era ser enfermeira. Eu já estava no magistério quando concorri para enfermagem. Entrei, mas como já estava... continuei. Entretanto, não me tenho sentido arrependida. Tinha protecções para levar isto até ao fim. Mesmo que fosse bancária não me incomodava. Mas gostava mais de ser enfermeira. Como no 1.º ciclo também se faz um pouco disso... e eu, muitas vezes, também sou enfermeira e sou outras coisas e..., também gosto muito de Língua Portuguesa e gosto muito de Matemática. Não tive qualquer dificuldade. Gosto muito de desporto, faço um bocadinho de tudo com as crianças”. (E2)

“Não. O meu sonho era direito, mas a minha mãe era professora e, na altura acabou por me propor que fizesse o exame de admissão ao magistério. Eu acabei por fazer, a pensar que não entrava porque era muita gente a candidatar-se e, entrei. No fundo, descobri o curso lá. Não era a minha primeira prioridade, de facto era direito que eu queria, mas depois fiquei no curso e gostei. Hoje sinto-me realizada de alguma forma. Insatisfeita também em algumas coisas na profissão”. (E6)

Podemos ainda destacar, através da análise das motivações referidas pelos entrevistados sobre a escolha da profissão, a **influência de antigos professores**, tal como atestam alguns autores (Galvão, 1998; Tardif, 2000; Flores, 2000), na medida em que estes, frequentemente, funcionam como modelos profissionais, associados a modelos positivos, o que conduz à criação de algumas representações/imagens ideais relativamente à profissão.

“Eu costumo dizer que fui para professora como poderia ter ido para outra coisa qualquer. Cheguei ao 9.º ano e não queria estudar mais.... Crise da juventude, queria ser independente. Estava farta de aturar os pais... essa velha história. O meu pai bem tentou convencer-me, mas eu, não, não, não quero mais estudar... então fui perguntar a uma vizinha que é professora.... Fui aconselhar-me. E disse-lhe: - D. \_\_\_\_ não quero estudar mais, ajude-me para o que é que eu hei-de ir? Ela disse-me porque que é que não vais para professora? É um bom emprego.... E eu disse é boa ideia, pronto, vou para professora. Então decidi ir para professora. Não foi propriamente uma vocação porque as coisas não nascem assim...mas dentro da profissão, a minha intenção foi sempre dignificá-la e fazer as coisas com seriedade e o melhor possível, o melhor possível”.(E11)

Por outro lado, dois entrevistados apontam **razões relacionadas com o estatuto social associado à profissão e a razões económicas**, o que é bastante valorizado, dado que pertencem a famílias com poucos recursos económicos e o facto de os filhos estudarem e serem professores permitia “a ascensão familiar” como testemunham os seguintes excertos:

“A minha opção de ser professor tem um pouco a ver com a minha juventude. Eu sou filho da classe trabalhadora. O meu pai era metalúrgico e a minha mãe era distribuidora de pão. E uma forma de promover... um pouco a ascensão familiar, foi esforçar-se por pôr o filho a estudar. E ao pôr o filho a estudar, não havia grandes possibilidades naquele tempo.... Então, na altura fiz o 5.º ano e, um curso médio que se proporcionava era ser professor do ensino primário. Naquela altura... entretanto, fiz o antigo 7.º ano do liceu. Depois fiz o 12.º e a partir daí fiz sempre uma carreira de tirar cursos. Ainda hoje sou trabalhador estudante. Portanto, desde que entrei para a escola, nunca mais de lá saí, como costume dizer”. (E1)

“Eu fui para esta profissão por motivos económicos. Porque o meu pai, na altura, estava desempregado. Eu entrei na universidade e no magistério, só que a universidade não era cá e ficava um bocadinho caro e, então acabei por ficar aqui no magistério. Agora, neste momento, gosto muito da profissão que tenho, porque gosto muito de crianças. Mas, às vezes sinto-me um bocado cansada...”. (E5)

As razões de natureza económica também são apontadas no estudo realizado por Cordeiro-Alves (2000), embora apresentando-se como a motivação menos apontada. A maioria dos professores entrevistados apresenta uma certa indecisão no momento da escolha da profissão alegando, inicialmente, outras opções, à excepção da professora com mais tempo de serviço (E3) e do professor com o grau académico mais elevado – Mestrado (E1) – para quem o ensino foi a sua primeira opção. Estes resultados corroboram os resultados obtidos em alguns estudos realizados (Flores, 2003; Galvão, 1998; Vieira, 1999, entre outros), em que a profissão não é a primeira opção para muitos professores. No discurso dos

entrevistados detecta-se uma representação de que para a profissão é necessária uma ‘vocação’, um certo ‘dom’. No entanto, como alguns justificaram, não escolheram esta profissão por motivos vocacionais, apontando outras razões de escolha (motivos extrínsecos).

De um modo geral, os professores que participaram neste estudo revelam bastante satisfação pela escolha efectuada, como se pode verificar pelo facto de uma grande parte dos professores não ter colocado a escolha em questão e nenhum ter abandonado a profissão escolhida (*cf.* quadro 32). Este facto permite-nos perceber o compromisso e a motivação pessoal destes professores perante a profissão.

**Quadro 32** – Colocar a profissão em questão

	Frequência ( <i>f</i> )
Nunca questionaram	<b>8</b>
Momentos de algum desânimo	2
Questionaram	2

N = 12

Quanto à opção tomada na escolha da profissão (*cf.* quadro 32), oito entrevistados referem que nunca pensaram em abandonar a profissão, referindo-se apenas a alguns momentos difíceis ou a algum cansaço, como podemos constatar nos seguintes depoimentos:

“Tive momentos que foram difíceis...pensar em termos de desânimo, nunca pensei. Mas houve momentos que foram difíceis”. (E1)

“ Não, não... nunca me passou pela cabeça [abandonar a profissão]. Sinto-me cansada, mas ...é normal”. (E2)

“ Não, não, nunca... ainda agora velhota, ainda me custa [sair]! Estou a leccionar desde 68”. (E3)

“Sinceramente não. No início ainda pensava, será que fiz mal? Mas com o tempo nunca mais pensei nisso. Até hoje, pelo menos, não me arrependo. Foi uma coisa que senti. Foi aquilo que queria. Na família o meu pai queria que fosse enfermeira, mas depois aceitou”. (E7)

“Ainda houve a possibilidade agora com a organização do conselho executivo. Mas não. Faço tudo, mas deixar os alunos não. Nunca meti nenhuma portaria, nem nada disso. Tenho tido saúde... Tive sorte em nunca precisar. Agora que me faltam dois anos para a reforma, em princípio e não me apetece nada deixar a turma. Estou na eminência de não ficar cá efectiva. Tenho um segundo ano e o que mais me custa é abandonar a turma. Realmente, o trabalho que consegui fazer nesta escola...e noutras... Realmente, quando se leva uma turma do 1.º ano ao 4.º ano, nós conseguimos fazer muitas coisas com eles que não se consegue fazer quando andamos de um lado para o outro.” (E8)

“Hoje não estou arrependida. Gosto muito de ensinar, mas gosto muito que eles gostem de aprender, o que, às vezes, é complicado”. (E10)

Outros, porém, referem-se a **momentos de desânimo** em virtude da dificuldade de colocação e da falta de condições humanas e materiais:

“Nunca pensei seriamente abandonar, nem exerci outra profissão, mas tive momentos de grande desânimo, porque as escolas continuam “a preto e branco” como há décadas atrás. Ou seja, com falta de condições humanas e materiais”. (E11)

Há ainda duas professoras que aludem ao **questionamento** da profissão, destacando razões associadas à indisciplina dos alunos e ao ambiente de trabalho e também à necessidade “*de experimentar outras coisas*”:

“Sim, são coisas que ainda me passam pela cabeça. Experimentar outras coisas foi sempre um pouquinho a minha vontade. Mas depois, por algum comodismo, algum medo... vai-nos fazendo ficar”. (E6)

“ Houve. Nunca abandonei, mas há quatro anos, quando estive na escola de \_\_\_\_ . É uma escola de doidos, é um gueto... fica junto a um bairro social, é um gueto... precisava de muito apoio, tem muito pouco apoio. As nossas escolas têm muitos ciganos, com muitos problemas...enfim... uma montanha de problemas. Miúdos muito especiais... também que eu tive o \_\_\_\_ , o miúdo tinha um comportamento... era um miúdo que só trabalhava quando lhe apetecesse... era um miúdo, mas era um foco ali... olhe aquilo não passa de um gueto, ali à volta da escola não passa de um gueto... a escola está debaixo de um prédio de 15 andares. Todo o ambiente é pesado naquela escola.... Daí a desmotivação, eu entrava para a escola com dores de barriga e saía com dores de barriga, tal e qual os meninos quando não querem ir para a escola. Eu sabia que tinha de enfrentar todo o género de miúdos que não obedecia de maneira alguma.... Se resolvessem desestabilizar a sala desestabilizavam e, juntamente com eles estavam os pais.... Eu aí digo-lhe, já tinha 22 anos... Percorri 22 anos de trabalho, achei que não valia a pena desistir. Porque se arranjasse outra coisa....eu tinha desistido. Estive lá um ano. Era dose a não repetir....” (E12)

Como se pode verificar através destes relatos, as razões predominantes na escolha da profissão podem vir a constituir um factor de insatisfação quando a profissão não corresponde àquilo que dela esperavam. Estas docentes revelaram-se, inicialmente, motivadas na escolha da profissão, mas devido às dificuldades com que se depararam manifestam um certo sentimento de insatisfação. Neste sentido, tal como revela a investigação desenvolvida por Oliveira (2004:530), “a motivação para a profissão é muito importante, não propriamente aquela que os levou a escolher a profissão, mas aquela que vão construindo ao longo da carreira.” Neste sentido, a biografia é importante não só para compreender o passado do professor em termos gerais, mas porque é necessário perceber como o projecto profissional se enquadra no projecto de vida dos professores.

### 6.1.2 - Aprender a ser Professor: um processo complexo, longo e idiossincrático

Como podemos observar pela análise dos discursos, alguns professores destacam o modo como aprenderam a ser professores, referindo a sua **experiência enquanto alunos**, ou seja, aquilo que Lortie (1975) designa por “aprendizagem pela observação”, fazendo referência à sua trajetória escolar, destacando antigos professores como modelos profissionais, as experiências escolares. Por exemplo, uma docente salienta um tipo de ensino igual àquele que experimentou enquanto aluna. No entanto, verifica-se, através dos seus relatos, que houve uma reinterpretação das suas concepções, como se ilustra nas seguintes afirmações:

“Alguns [conhecimentos] advieram da minha escola, da minha escola enquanto fui estudante...” (E6)

“Eu ensinava a matemática mal! Fazia como aprendi...” (E3)

“Quando eu comecei a visão que eu tinha de professora do 1.º ciclo era um bocado aquela que tinha das minhas professoras.” (E11)

Há uma professora que faz referência à sua experiência negativa enquanto aluna, que a marcou, e como expressam as suas palavras, tenta actuar de modo a não cair no mesmo erro:

“ ... A professora tanto queria fazer de mim que... eu distraía-me e quando dava conta tinha uma bofetada... enquanto os outros faziam a cópia, eu não tinha feito uma linha, não saía do sítio.... Foi uma fase muito difícil. (...) Marcou-me muito... tanto que hoje tento levar os alunos pelo lado [positivo], pois procurar o lado onde eles se consigam motivar, sem penalizar. No entanto, acho que às vezes, que é difícil não penalizar os alunos, mas tento fazer melhor do que o que fizeram comigo.” (E12)

Também Oliveira (2004) salienta a importância que as experiências escolares com uma conotação negativa têm na construção da identidade profissional. Como afirma a autora, “na maior parte dos casos, deixam de ver esses antigos professores como modelos a seguir, pelo facto de considerarem que a formação educacional veio provocar uma mudança nas suas perspectivas sobre o ensino” (Oliveira, 2004:531).

Esta leitura sobre as experiências pessoais vividas ao longo do seu percurso escolar, positivas e/ou negativas, corrobora aquilo que Flores (2003e:196) considera “exercer uma influência decisiva na forma como os [professores] se vêem enquanto professores, na medida em que constituem um marco de referência importante para o seu entendimento e prática de ensino”.

Um outro aspecto referido, por alguns professores, no processo da aprendizagem da profissão diz respeito à **Formação inicial**, valorizando bastante o contributo do curso do magistério, nomeadamente na área da didáctica e da pedagogia. Outros atribuem maior relevância ao período do estágio enquanto experiência formativa, associando-a à qualidade do apoio e da orientação, como ilustram os seguintes testemunhos:

“Tive uma boa escola. Tive professoras de didáctica A e didáctica B excepcionais, que marcaram. O Prof. de pedagogia foi um homem fantástico, que marcou...” (E3)

“Eu tive um professor no estágio, durante o tempo do magistério, que eu considere que foi um bom professor de orientação de estágio”. (E4)

“Na formação inicial, principalmente no estágio”. (E5)

Contudo, três professoras apresentam uma avaliação negativa da sua formação inicial devido a ter coincido, como elas próprias descrevem, a um período conturbado e de transição, com alteração dos currículos, apresentando-se, por isso, como pouco enriquecedor na aquisição e desenvolvimento de competências profissionais. Nesse sentido, clarificam dizendo que não houve aprofundamento das matérias, tendo-se mesmo verificado a ausência de determinadas disciplinas como a prática pedagógica e didáctica. Esta situação conduziu a que estas docentes não se sentissem preparadas para o ensino por falta de conhecimentos e destrezas, e o façam de uma forma empírica, como documentam os seguintes extractos:

“O meu curso do magistério que era de dois anos, na altura, apanhou aquele 25 de Abril. Foi um bocado confuso. As coisas talvez não fossem tão aprofundadas... Penso eu. Também não tive outra experiência anterior... mas a verdade é que foi um bocado complicado...” (E9)

“Como professora propriamente dita...Eu sou um bocado empírica sabe (riso), sou, sou uma professora um bocado empírica, aliás aquilo que aprendi no magistério tenho que dizer, foi logo no ano após o 25 de Abril aquilo era muito... aprendi muito pouco a ser professora, a ensinar, técnicas de ensino chamemos-lhes assim. Nunca tive... pedagogia tive, mas teórica nunca tive...prática pedagógica nem outra disciplina que era didáctica. Nunca aprendi, por exemplo, a ensinar meninos do 1.º ano. Ensino sempre de uma forma empírica”. (E10)

“O curso do magistério primário que eu fiz foi de 74 a 76. Foi logo a seguir ao 25 de Abril, houve a modificação dos currículos...etc. Não foi propriamente um curso enriquecedor. Não foi. Aquilo que tenho vindo a aprender tem sido mais com a minha prática, com a formação que tenho feito, com a autoformação e não propriamente com aquilo que eu aprendi na formação inicial, no curso”. (E11)

Como destaca este último excerto, outro processo de aprender a ensinar referido pelos entrevistados diz respeito à **experiência e às práticas de ensino após o curso**, ou seja, ao conhecimento profissional, especialmente na área da didáctica, adquirido através da sua

experiência pessoal, na lógica da autoformação, do experimentar, do contacto com as crianças e da leitura e até do método ensaio-erro. As citações que se seguem ilustram esta ideia:

“Aquilo que tenho vindo a aprender tem sido mais com a minha prática, com a formação que tenho feito, com a autoformação e não propriamente com aquilo que eu aprendi na formação inicial, no curso.” (E11)

“... Acho que, essencialmente, é uma postura de experimentar. Acho que a esse nível não devemos esperar que alguém nos ensine muita coisa. Ou estamos disponíveis para investir.”E4

“ Agora acho que me baseio mais na experiência e naquilo que vou lendo e vou vendo nas colegas. Mas penso que me baseio principalmente na experiência, no contacto com as crianças. O que me facilita... quer dizer, é mesmo o contacto com as crianças. Não é? É o saber que cada miúdo é um miúdo. E ir de encontro a esse miúdo, a essa criança, não é? Mas às vezes, é desgastante!”(E7)

“ Com a experiência da vida também, se calhar, com algum estofo, não é? Alguma coisa que nos é inata que ninguém nos ensinou. Nós fazemos e achamos que está certo. Algo de senso de comum. Há coisas inesperadas que temos de resolver, de solucionar”. (E8)

“ Ensino sempre de uma forma empírica. Gosto muito de ensinar e gosto que eles gostem de aprender. Portanto, vou de encontro aquilo que eles me pedem”. (E10)

No processo de tornar-se professor, há também a destacar a contribuição dos processos relacionais, ou seja, o papel da experiência com colegas. Denota-se a influência positiva que receberam quer pela partilha com colegas, quer pela passagem por determinados contextos escolares, proporcionando-se, deste modo, oportunidades de aprendizagem profissional:

“Nos primeiros anos de trabalho penso que fui aprendendo pelas escolas onde passei.” (E6)

“ Outros também porque partilho com colegas (...) ultimamente, tenho encontrado na profissão colegas que têm frequentado cursos formação de complemento, ou de CESES e que, de alguma forma, acho que estes cursos tiveram uma vantagem que foi de algumas pessoas deixar esta vontade de partilhar e de contar o que fizeram... acho que nos enriquecemos com essas experiências”. (E6)

“ A partilha com colegas, perguntar, ver...eu estive dois anos de apoio ajudou-me muito também. Ver as outras colegas. Outro método, outras maneiras de actuar diferentes, isso ajudou-me muito”. (E7)

“ Há sempre nas escolas um trabalho de equipa e há sempre uma colega que tem umas ideias... e nós também temos porque nos informamos... e depois há esta troca de trabalhos, de experiências, de ideias, de formas de trabalhar que nós vamos aproveitando até à última (riso) ”. (E9)

Dois participantes fazem referência a **experiências relacionadas com a vida pessoal**, ou seja, o facto de ser mãe e outro destaca o facto de ser encarregado de educação. Estes professores admitem que as aprendizagens realizadas através dessas experiências tiveram repercussões na sua *postura* como professores e a sua *visão passou a ser completamente diferente*, como se denota nas suas afirmações:

“... Outros [conhecimentos] porque fui mãe, e também porque ajudei a crescer a minha filha”. (E6)

“ A experiência que eu tenho é que, se calhar, é preferível ser-se primeiro encarregado de educação e sentir aquilo que se espera da escola, para depois ter essa percepção que é que pode dar na escola e, muito sinceramente, acho que a minha postura, não posso dizer que tenha sido desleixada ou irresponsável antes de ser encarregado de educação das minhas filhas, mas a minha visão passou a ser completamente diferente. Aquilo que eu exigir enquanto professor deve ser aquilo que eu devo exigir enquanto encarregado de educação e vice-versa”. (E4)

Por último, através dos discursos destes professores emerge ainda a alusão a **outros significativos**, ou seja, a colegas que ajudam na resolução de problemas. No entanto, o papel de familiares é fundamental para alguns professores, que, através do seu apoio, vão contribuindo para o desempenho da profissão e para a resolução de problemas, servindo mesmo de *refúgio* como é evidente no seguinte excerto:

“ Olhe, procuro a ajuda nas colegas, mas refugio-me na ajuda da família em casa. Pergunto, ponho, exponho... digo o que é que eu faço. Pronto, e ouço o que é que me dizem em casa”. (E12)

Como observámos, há uma grande diversidade quanto ao modo como estes professores adquiriram conhecimentos e desenvolveram competências que lhes permitem actuar como professores. Como salienta Flores (2003e:190), “tornar-se professor constitui uma jornada longa, complexa e idiossincrática”. No entanto, verificamos uma clara incidência na aquisição de conhecimentos através das práticas e da experiência, o que vai de encontro às ideias defendidas por Connelly e Clandinin (1995, *apud* Day, 2001:68) que enfatizam a importância da experiência e do conhecimento pessoal dos professores. Por outras palavras, os professores possuem um “saber prático pessoal” em que a prática faz parte desse mesmo conhecimento. Também Kelchtermans (1995:14) enfatiza este processo de aprendizagem ao longo da vida, através das experiências, nomeadamente experiências da esfera privada: família, amigos... que funcionam “como uma espécie de «espelho» que abre os olhos dos professores para comportamentos profissionais de que ainda não se tinham apercebido”.

Neste estudo, os professores mais novos fazem referência ao papel da formação inicial na sua formação, bem como a professora formada na década de sessenta, enquanto outros três desvalorizam esse período de formação dando maior relevo à experiência e às práticas de ensino após a formação inicial.

Deste modo, e de acordo com Cavaco (1999:167), podemos dizer que se aprende “através da prática profissional, na interacção com os outros enfrentando problemas, apreciando criticamente o que se faz e como se faz, reajustando as formas de ver e de agir”.

### 6.1.3 - Momentos mais marcantes do percurso profissional

Da leitura dos relatos dos entrevistados sobre o seu percurso profissional podemos destacar que a maioria dos professores fez referência à entrada no ensino, mais concretamente, aos **problemas e às dificuldades vividas** nesse período. Podemos dizer que, apesar da distância temporal, para alguns, foi uma fase marcante do ponto de vista profissional, que poderá ter contribuído para o questionamento da profissão escolhida, com efeitos na sua socialização, à excepção da entrevistada com mais tempo de serviço (E3) que não referiu qualquer dificuldade desde o início da actividade profissional, o que terá contribuído para a sua grande motivação para permanecer na profissão e não a querer abandonar (aposentação por já ter atingido a idade).

Estes dados vêm confirmar a investigação que tem vindo a evidenciar os primeiros anos na carreira do professor como uma fase com implicações significativas na prática profissional, caracterizada, frequentemente, por diversos problemas e dificuldades (Flores, 2000; Huberman, 2000; Gonçalves, 2000), e no desenvolvimento profissional (Kelchtermans, 1995). É, como salienta Cavaco (1999:162), “um período que é descrito pelos professores com grande riqueza de pormenores, expressividade e proximidade emotiva”, o que, como justifica a autora, dá conta do sentido e do significado que essa vivência assume no presente.

Também o estudo desenvolvido por Gonçalves (2000) indica o início da vida profissional como “*os piores anos da carreira*” por referência às colocações ou aos locais de trabalho, o que é corroborado pelos resultados obtidos no nosso estudo. A existência de “inícios fáceis” ou “difíceis” (Huberman, 1989 *in* Nóvoa, 2000) parece estar associada à superação das dificuldades em determinadas culturas escolares e a sentimentos de realização profissional (Alves-Pinto, 2001).

Os problemas e dificuldades referidos pelos professores entrevistados prendem-se com aspectos relacionados com as colocações e a saída de casa. Outros referem-se à distância entre o domicílio e o local de trabalho, levando alguns a ter que permanecer longe de casa, o que, aliado a compromissos familiares, constituiu uma dificuldade acrescida:

“Mas houve momentos que foram difíceis. Exemplo disto, tinha 18 anos já era professor, com 18 anos saí de casa. Fui trabalhar como professor para o Alentejo. Nunca tinha saído de casa. Nunca tinha saído de casa. Mesmo em casa nunca tinha passado férias fora. Como lhe digo, a profissão dos meus pais não dava. Entretanto, vou para o Alentejo, sozinho. Nessa altura tive momentos de desânimo porque era trabalhar e passava a vida no quarto... depois comecei a ganhar contactos sociais e, por fim, até já me custou vir embora”. (E1)

“No primeiro ano fui para \_\_\_\_, ficava a 90Km. Custou-me bastante, era o primeiro ano que trabalhava. Fiquei grávida na altura \_\_\_\_. Andava 3 km a pé para estar com outra colega à noite numa casa, para não ficar sozinha. Custou-me menos por isso também. Depois as pessoas da aldeia eram humildes tratavam-me bem ...mas tinha saudades de casa, do namorado... e depois marido. Entretanto, houve anos inteiros, muitos outros anos em que fiquei longe de casa. Depois fui-me aproximando”. (E2)

“Eu comecei a trabalhar na ilha da Madeira. Saí em 76, tinha dificuldade em arranjar colocação cá no continente.” (E11)

Para duas professoras as dificuldades e problemas vividos dizem respeito à relação com os colegas, mais concretamente à falta de apoio, à pouca receptividade e disponibilidade para partilhar experiências como ilustram os seguintes depoimentos:

“No início trabalhei muito com pessoas já efectivas, com alguma estabilidade na carreira e elas eram ..., às vezes, pouco receptivas a alguma novidade ou a alguém que surge de novo”. (E6)

“Em termos de colegas, a maior parte... andei por vinte e tal escolas, a maior parte não tem muita disponibilidade para partilhar. Especialmente nos primeiros anos de carreira era horrível, diziam faz como souberes e tal...” (E10)

Outra dificuldade referida diz respeito às turmas atribuídas como relata uma professora:

“O primeiro ano que dei aulas nunca mais me esquece porque deram-me o lixo da escola de \_\_\_\_. A partir daí, já tive turmas melhores....” (E12).

Para cinco professores as dificuldades e problemas prolongaram-se até à actualidade, nomeadamente no que diz respeito à mobilidade e instabilidade profissional, devido ao sistema de colocações, implicando que os professores sejam colocados por períodos muito curtos de tempo e em sucessivas escolas, exigindo-lhes uma constante adaptação aos contextos de trabalho. Por esse motivo, referem ainda a dificuldade de integração num grupo de trabalho, como podemos observar nos excertos que se seguem:

“Num primeiro ano passei por 14 escolas. Andei sempre a mudar. De 15 em quinze dias mudava de escola. Foi a coisa que mais me custou até hoje. Era sempre a apresentar-me. Sempre a conhecer novos ambientes. Adaptava-me, não me adaptava. Quando estava adaptado, acabava a vinculação àquela escola”. (E1)

“Nesta altura o meu registo biográfico tem cerca de 30 escolas. Nunca trabalhei dois anos seguidos na mesma escola com excepção da escola de \_\_\_\_ em que estive dois anos em educação especial. De resto, na minha experiência, nunca trabalhei dois anos seguidos no mesmo concelho, quanto mais na mesma escola”. (E4)

“O meu percurso foi de muita instabilidade, muita mobilidade. Já passei por 25 escolas em 12/13 anos”. (E5)

“Tenho tido alguma dificuldade em encontrar um grupo de trabalho onde eu me sinta elemento desse grupo. E, quando o encontro, no ano seguinte perco-o porque sou do quadro de vinculação (riso) e tenho de mudar...” (E6)

“... Mudava frequentemente. Eu nunca estive dois anos na mesma escola. Até hoje estive sempre a mudar, não porque eu quisesse, mas devido às colocações tinha que mudar”. (E7)

Podemos concluir que, para estes professores os primeiros tempos no ensino foram marcantes na sua vida profissional. Não podemos avaliar de que forma estes problemas e dificuldades tiveram uma influência positiva ou negativa, mas permite-nos perceber como se desenvolveu o seu percurso desde o seu início, pois como refere Kelchtermans (1995:19), “olhar para trás sobre a história de alguém deve ser um meio para melhor compreender a situação actual, o presente”.

O início profissional destes professores decorreu, e em alguns casos ainda decorre, em condições de insatisfação e alguma inquietação devido ao sistema de colocações, conduzindo a sentimentos de instabilidade e dificuldade em integrar um grupo de trabalho.

#### 6.1.4 - Momentos de desenvolvimento Profissional

O desenvolvimento profissional do professor, desde o momento da escolha da profissão, mesmo que determinada por circunstâncias exteriores, envolve uma multiplicidade de aspectos que ultrapassam a formação inicial para o exercício da profissão (Gonçalves, 1990). Trata-se de um processo evolutivo que prossegue ao longo de toda a carreira.

Considerando o desenvolvimento profissional como um processo ao longo da carreira, através das experiências entendidas em sentido lato, como refere Kelchtermans (1995:7), certos eventos, fases ou pessoas funcionam como *pontos de viragem*, porque criam um problema ou questionam o comportamento normal e de rotina, em que “o professor sente-se forçado a reagir, reavaliando certas ideias ou opiniões, mudando elementos do comportamento profissional...”, que Sikes et al, (1985, cit. por Kelchtermans, 1995:8) designam de *incidentes críticos, fases críticas e pessoas críticas*. Assim, e como salienta o mesmo autor, o professor apenas compreende claramente o âmbito e a amplitude das suas experiências e só lhe atribui um significado relevante depois dos acontecimentos.

Deste modo, da análise dos relatos dos professores entrevistados sobre os momentos considerados como mais significativos do ponto de vista do seu desenvolvimento profissional, os professores destacaram **contextos de trabalho específicos**, a participação em **projectos de**

**âmbito alargado, o desempenho de cargos específicos** decorrentes da organização escolar e a **formação frequentada**. De uma forma geral, os professores aperceberam-se que a profissão docente é bastante exigente e complexa face às múltiplas situações com que têm de lidar. No entanto, estes professores deixam transparecer, através dos seus discursos, a influência positiva dos contextos de trabalho, favorecendo o natural desenvolvimento profissional, estimulando os professores a uma vontade de mudança e de inovação e, por vezes, estimulando-os a um investimento profissional.

Assim, relativamente aos contextos profissionais, os professores salientam o seu trabalho com **turmas/alunos específicos** que lhes exigiram a resolução de problemas devido ao número de alunos e à sua heterogeneidade, realidade para a qual não se sentiam preparados, tendo de se “*desembaraçar*” e “*tentar fazer o melhor*” como ilustra o seguinte excerto:

“Mais de desenvolvimento profissional, acho que foram os anos em que trabalhei em \_\_\_\_\_. Marcou-me ao debater-me com problemas que eu não estava habituada. E tive que me desembaraçar e tentar fazer o melhor por aqueles miúdos. Muitas vezes, nós estamos presas ao programa e não nos devemos prender tanto ao programa. O que der dei e o que não der não dei.... Naquele caso, eram muitos níveis, muitos alunos e tive que me alterar...” (E12)

Outros referem-se ao **trabalho desenvolvido em escolas**, levando-os a trabalhar de uma forma diferente, ou seja, a uma mudança em termos pedagógicos:

“Quando trabalhei na escola da \_\_\_\_\_, que era um P3 e que houve aquela inovação de trabalhar de uma forma diferente numa escola P3” (E3).

Como se depreende desta afirmação, esta experiência profissional baseou-se num trabalho em conjunto, que a entrevistada considerou significativo para o seu desenvolvimento profissional. Outros professores referem-se a **escolas específicas**, que, pelas suas características, permitiram uma *alteração da visão do ensino e levaram a grandes mudanças* na sua postura profissional, como se depreende no seguinte excerto:

“Para mim foi importante na minha vida, estar quatro anos destacada na APPCDM, portanto com deficientes...em que consegui ver o outro lado do ensino, o outro lado do sucesso. Pois, nós que estamos no ensino normal, não é? .... não somos capazes de... dar valor a pequenos sucessos dos alunos que são grandes”. (E8)

Dentro dos contextos de trabalho, houve ainda professores que referiram como significativo para o seu desenvolvimento profissional o facto de terem trabalhado com **determinados colegas**, através da partilha e do trabalho em equipa, estimulando um maior investimento e mesmo “*uma aprendizagem*” com colegas, como referem os seguintes relatos:

“Como estou aqui há 15 anos com este grupinho, (...) Elas são excepcionais, partilhamos tudo, trocamos materiais, tudo... é um trabalho de equipa. Eu acho que a minha formação é muito daquilo que eu faço na escola e daquilo que eu consigo beber das colegas da escola, não é?”. (E3)

“Eu já estive em funções de apoio a outra colega e aprendi com a colega titular”. (E5)

“Acho que foi um dos anos que me deu gozo trabalhar, pela forma de trabalhar e pela colega que tinha ao lado, que era uma excelente colega, aprendi muito com ela. Trabalhávamos muito em conjunto, aprendi muito, muito, muito... Ela também era uma coordenadora pedagógica, dava formação e ..., talvez por isso, era mais velha, muito mais velha... era solteira, dedicava-se... (riso) bastante ao trabalho, eu também tinha pouco que fazer... fui na onda. E acho que foi todo um conjunto de situações... o ambiente, as empregadas da escola, os miúdos... Foi um ano que trabalhei muito, muito... e me deu prazer... e que aprendi.” (E7)

Outros referem-se ao contexto de trabalho, mais especificamente à **localização geográfica, cultural, social, económica**, que lhes proporcionou uma percepção diferente do estar na profissão.

“O meu 1.º ano de trabalho foi muito enriquecedor, numa aldeia muito atrasada, sem luz. Mas foi muito, muito bom esse trabalho! Eu acho que nunca vou esquecer porque tive que viver nessa aldeia nesse ano. Era professora única. Além de ser professora, andava muito na casa das pessoas. Eu ia às desfolhadas, participava muito nas actividades. Foi um ano um bocado difícil... a aldeia era muito pobre, não tinha luz, não tinha transporte... não tinha uma estrada até lá. Era em terra, mas foi muito bom”. (E9)

Três dos professores entrevistados fazem referência à sua **participação em projectos de âmbito alargado**, o que consideram ter sido uma experiência significativa para o seu desenvolvimento profissional pelo *trabalho desenvolvido no terreno e pelas experiências desenvolvidas*:

“A experiência que tive durante quatro anos no trabalho no Centro de Competência Nónio da Universidade do Minho, no acompanhamento de projectos com tecnologia (...) E o facto de ter essa experiência de quatro anos no projecto, não foi uma experiência de gabinete, foi uma experiência de trabalho no terreno, diário com as escolas e com os projectos e as experiências são inúmeras, são maravilhosas”. (E4)

“Na altura estava o projecto Minerva a ser implementado, eu entrei para o projecto e a APPCDM também entrou nesse projecto. Aliás, foi através da APPCDM que eu entrei. Depois acabei por fazer a especialização porque já estava envolvida”. (E8)

“Fui coordenadora do Ciência Viva, e estive 4 anos a orientar a Ciência num Agrupamento. Dei aulas ao Jardim-de-Infância, ao 1.º Ciclo e EBM, passei por bastantes experiências”. (E2)

Também o desempenho de **cargos específicos** decorrentes da organização escolar foi considerado como uma experiência significativa pelo desafio, pela exigência e pela responsabilidade do desempenho do cargo de direcção de uma escola. Para o professor que assumiu este cargo, esta situação levou à superação de vários obstáculos como o ter pouca idade, o ser homem num meio essencialmente feminino, lidar com outros professores mais

experientes e a própria dimensão do estabelecimento, o que considera ter constituído uma ocasião de desenvolvimento profissional:

“Por exemplo, esse ano em que fui director de escola, repare ser director de escola, da maior escola do concelho, tinha 28 anos de idade, foi para mim um background, se assim se pode dizer em termos profissionais. Porque não é todos os dias que se é director de uma escola grande, com pessoas que nos rodeiam que são... mulheres de inspectores, mulheres de delegados escolares que, à partida, têm um certo conhecimento do que é uma escola e, sabiam aspectos legislativos e isso tudo... isso foi um ano, de facto, marcante na minha carreira”. (E1)

Outras professoras referem-se a cargos desempenhados enquanto aspecto significativo do seu processo de desenvolvimento profissional, pelo facto de lhes ter proporcionado formação e algum poder para levar outros colegas a aderirem à mudança:

“Eu fui coordenadora pedagógica vários anos e isso também me fazia ter muita formação com os inspectores e com... as escolas do Magistério da altura”. (E3)

“O aparecimento dos Agrupamentos e dos Conselhos de docentes e... ter coordenado um conselho de docentes, fez-me entrar mais por dentro da mecânica, da forma como as pessoas percebem o ensinar, o aprender... porque num grupo de trinta e tal professores, no fundo, se vão auscultando algumas opiniões e se percebe que, às vezes, temos algum poder de fazer com que as pessoas mudem, adiram àquilo que nós acreditamos. E foi um bocadinho essas pequenas vitórias que vão fazendo com que continue e não perca o alento”. (E6)

Por último, a maior parte dos professores entrevistados (9 de 12) identifica como momentos de desenvolvimento profissional o facto de terem frequentado determinadas **acções de formação específicas**, o que, pelas suas características, lhes possibilitou aprenderem a trabalhar de uma forma diferente e mesmo a alterarem a sua postura profissional:

“Eu fiz uma formação em \_\_\_ para aprender o como, o trabalho em equipa, de grupo, de distribuição de tarefas, até de áreas que nós gostaríamos mais de trabalhar numa equipa. Gostei e trabalhei na \_\_\_ dessa maneira e achei fantástico! Depois, já aqui, fiz durante 4 anos aquela formação do projecto *ensinar é investigar*, e que me deu uma bagagem.... Nas práticas muda tudo. Eu fiz parte dele dois anos enquanto projecto de investigação. E depois, os outros dois anos enquanto projecto de trabalho. E é baseando-me nele que eu oriento hoje todo o meu trabalho. Acho que cada vez é mais actual e, se eu não o tenho feito, de certeza que não estava tão... não era a professora que sou hoje”. (E3)

Cinco dos professores referem ainda como elemento bastante significativo para o seu desenvolvimento profissional o **Complemento de Formação** que realizaram, o que lhes permitiu um enriquecimento profissional e pessoal e mesmo uma maior satisfação profissional, uma maior sensibilidade para aspectos específicos como *as novas tecnologias*

nas escolas e uma fundamentação teórica para sustentar as suas práticas, como se pode depreender das seguintes afirmações:

“Lembro-me que fiz, logo a seguir um DESE em novas tecnologias, quando as novas tecnologias não se falava muito nas escolas... logo à partida, fiquei sensibilizado para as novas tecnologias nas escolas”. (E1)

“Depois a entrada no IEC (Instituto de Estudos da Criança) foi um desafio. Foi provar que ainda era capaz de dar resposta a esses desafios e fez-me pensar e repensar sobre algumas coisas... que eu já tinha pensado nelas, mas não tinha, de alguma forma, fundamentação teórica para as sustentar. Penso que fui lá buscar um pouco essa sustentação, ideias que me pareciam possíveis e plausíveis, com algum grau de verdade, mas que, enfim, não passavam de ideias que eu não sabia sustentar. E foi aí talvez um grande marco na minha vida profissional”. (E6)

“Na altura em que tirei o curso de complemento. Quer dizer, foi outra das coisas que se calhar... que mais me marcou. Eu senti assim, um desabrochar. Coisas que eu descobri, que eu vi – Ah, isto afinal é assim! Achei tudo mais claro, muito mais simples... enriqueceu-me muito mais e senti-me grande! E também a própria teoria fazia-me falta. Mesmo a própria teoria”. (E7)

Dois entrevistados referem-se à **Licenciatura em Educação** que fizeram após o curso de formação inicial, salientando o seu enriquecimento pela aquisição e aprofundamento de conhecimentos e pelo “*contacto com outro tipo de alunos*” considerando, por isso, como um momento significativo no seu processo de desenvolvimento profissional:

“Depois entretanto, fiz Educação na U.M., quer dizer, foi mais um valor acrescentado, outras ideias, o contacto com outro tipo de alunos. Até porque eu era estudante trabalhador e a maior parte dos alunos estava na formação inicial. Também deu para uns certos debates e para conhecer o que eram os professores”. (E1)

“A licenciatura que concluí em 96. [...] Costumo dizer que não tirava outra. Porque é uma licenciatura em Educação, como se chama na Universidade do Minho. Uma colega na altura dizia – todos os colegas deveriam tirar aquela licenciatura. E eu estou quase a subscrever as palavras dela. Eu aprendi muito sociologia, psicologia.... Quer dizer que se tirasse uma licenciatura mais específica, ligada a uma área, como matemática ou à psicologia .... não teria saído .... teria saído só com conhecimentos específicos aquela área e, assim, é, de facto, uma licenciatura eclética, desde métodos de investigação, disciplinas de psicologia...”. (E11)

Por último, um professor refere o facto de ter realizado um **Mestrado** em Administração Escolar como um marco significativo do seu desenvolvimento profissional, pelo facto de lhe ter dado a possibilidade de desempenhar o cargo direcção de escola com outra sensibilidade e outro tipo de conhecimentos e, deste modo, tornar-se um professor mais competente no desempenho de cargos específicos, como salientam as suas palavras:

“Mais tarde vou fazer um Mestrado em administração escolar, aí vou fazer um mestrado em desenvolvimento escolar e o que me sensibilizou a fazer este mestrado é que eu era director de escola. Como era director de escola e começava-se já a falar que os gestores escolares tinham que ter formação... habilitações para ocupar os cargos”. (E1)

Ao examinarmos os discursos dos entrevistados, pudemos identificar um leque diversificado de experiências/momentos considerados como bastante significativos do ponto de vista do seu desenvolvimento profissional, nomeadamente no que se refere à capacidade de resolução de problemas, também o facto de terem trabalhado com colegas particulares permitiu, através da partilha e do trabalho em equipa, um maior investimento e mesmo uma aprendizagem. O trabalho desenvolvido em escolas específicas, que, pelas suas características, permitiram uma *alteração da visão do ensino e levaram a grandes mudanças* na sua postura profissional e ainda os desafios, exigência e responsabilidade colocados pelo exercício de determinados cargos foram também aspectos reiterados pelos entrevistados. A formação frequentada foi também referida como bastante significativa o que lhes possibilitou aprenderem a trabalhar de uma forma diferente. Referem ainda como elemento bastante significativo para o seu desenvolvimento profissional o Complemento de Formação que realizaram, o que lhes permitiu um enriquecimento profissional e pessoal e mesmo uma maior satisfação profissional, uma maior sensibilidade para aspectos específicos como *as novas tecnologias nas escolas* e uma fundamentação teórica para sustentar as suas práticas. Estes dados corroboram os estudos realizados por Kelchtermans (1995) ao considerar *os incidentes, fases e pessoas críticas* como constituindo experiências chave do desenvolvimento profissional dos professores.

É a este propósito que ganham particular ênfase as ideias defendidas por Dominicé 1990 (cit. por Nóvoa: 2000: 24) quando afirma que:

“ A vida é o lugar da educação e a história de vida o terreno no qual se constrói a formação. (...) Dito doutro modo, o saber sobre a formação provém da própria reflexão daqueles que se formam. É possível especular sobre a formação e propor orientações teóricas ou fórmulas pedagógicas que não estão em relação com os contextos organizacionais ou pessoais. No entanto, a análise dos processos de formação, entendidos numa perspectiva de aprendizagem e de mudança, não se pode fazer sem uma referência explícita ao modo como um adulto viveu as situações concretas do seu próprio percurso formativo”.

É sobre aspectos específicos relacionados com a formação frequentada por estes professores que nos referimos nos pontos seguintes.

## 6.2 - A Formação

### 6.2.1 - Formação Frequentada

O quadro 33 apresenta uma sistematização da formação académica dos professores entrevistados assim como a sua distribuição temporal, o que nos permite perceber o investimento que cada um fez na sua formação para a docência através da frequência de uma formação mais especializada em alguns casos.

**Quadro 33** – Formação Académica

	Magistério	Complemento de Formação	Licenciatura em Educação	Pós-graduação	Mestrado
<b>E1</b>	1978	1994	1998		2000
<b>E2</b>	1983	2001			
<b>E3</b>	1966				
<b>E4</b>	1986	1994		2000	
<b>E5</b>	1989	2000			
<b>E6</b>	1982	2001			
<b>E7</b>	1986	2003			
<b>E8</b>	1974	1993			
<b>E9</b>	1975	1998			
<b>E10</b>	1979				
<b>E11</b>	1976		1996		
<b>E12</b>	1976	2004			

Pela leitura deste quadro constatamos que todos os professores frequentaram a sua formação inicial em escolas do Magistério Primário. No entanto, estes professores iniciaram a sua actividade profissional em períodos muito diferentes, facto que, como refere Alves-Pinto (2001:49), implica “mudanças de contextos do seu trabalho muito consideráveis”, com implicações na “forma de ver e viver a profissão” (ibid:53). Assim, uma professora entrevistada formou-se em 1966 e a última em 1989, isto é, há uma diferença de vinte e três anos, o que é bastante significativo, tendo também em consideração os períodos históricos em que se inscrevem e respectivas repercussões.

Também verificámos que, dos doze entrevistados, dez prosseguiram os estudos, investindo, desta forma, na sua formação para a docência no mesmo nível de ensino. Entre os que optam por obter um novo grau, podemos distinguir, secundando Alves-Pinto (2001:75),

“os que fazem por mera lógica de promoção (exclusivamente para progressão na carreira) e os que fazem seguindo uma estratégia de desenvolvimento”.

A formação é aqui entendida no sentido de um evento planeado, ou seja, formação creditada ou não creditada organizada por diversas instituições. No entanto, a partir da leitura dos discursos dos participantes neste estudo, tivemos necessidade de incluir outro tipo de formação. Além da formação creditada e não creditada, salientam a formação especializada e ainda a autoformação, na medida em que estes professores fazem referência a actividades menos formais desenvolvidas pessoalmente e/ou com os pares. Deste modo, procurámos analisar mais concretamente o tipo de formação frequentada, as suas motivações e necessidades e as suas representações não só a nível da repercussão da formação, mas também sobre a sua concepção, em geral, e também as suas expectativas relativamente à sua formação no futuro.

Relativamente à frequência, nove professores manifestaram o seu interesse em participar numa diversidade de acções de formação creditadas e, sobretudo não creditadas (e.g. palestras, fóruns, congressos, encontros....), como sublinham os seguintes excertos:

“Muitas... para além daquelas que me eram exigidas. Frequento uma acção de formação quando gosto”. (E2)

“(…) Já estou no fim, já não preciso de créditos há muito tempo para subir e continuo a ir a formação, fóruns... tudo aquilo que seja... qualquer coisas que me dê algo de novo para eu continuar a ser a professora que eu queria ser (...). Eu vou a tudo”. (E3)

“Sem créditos tenho frequentado muita formação. Congressos, colóquios, encontros... Sei lá! Fiz muita. Com créditos fiz poucas...” (E5)

“Fiz o complemento de formação no IEC em Estudo do Meio e fiz, aliás, fui fazendo mesmo dantes, quando não eram exigidos créditos para progressão na carreira eu fui fazendo. Na altura nem guardava nada, não sabia... ia por gosto por interesse. Depois disso, fiz aquelas que tinha que fazer por causa da progressão e outras que não era necessário”. (E7)

“Fiz um complemento em novas tecnologias. Depois fiz tudo, em muitas áreas. Sempre que era solicitada, sempre que me convidavam, sempre que eu acho interessante, inscrevo-me e vou”. (E8)

“Fiz formação... fui a muitas palestras, a muitas... que eram feitas na Universidade do Minho, mas também noutros locais. Sempre tive a preocupação de ir, mais até que agora, neste momento. Mais por ser obrigação e dentro do tempo lectivo. E.... portanto, a formação que faço, por exemplo, só faço ao sábado”. (E10)

“Anteriormente, como lhe disse, tenho lá a capa cheia com as acções que frequentei com as mais diversas.... A maior parte das que fiz não se falava em créditos. Quando surgiu a história dos créditos, isto daria outro discurso... fui obrigada a fazer evidentemente. Houve um tempo em que algumas cadeiras da licenciatura eram creditadas, depois deixaram de ser. Então tive que frequentar. Mas escolhi. Escolhi aquilo que me interessava”. (E11)

Dois professores frequentaram uma formação mais especializada e não acções de formação de curta duração, porque as consideram “*muito repetitivas*”:

“Em relação à formação que os centros de formação proporcionam e as associações de escola têm oferecido \_\_\_\_, sou-lhe sincero. Raramente vou a muitas dessas acções porque as acções começam a ser muito repetitivas”. (E1)

“Eu tenho um CESE no âmbito das Novas Tecnologias e Imagem e, neste momento, a parte curricular do Mestrado feito também em Tecnologia Educativa. Depois, enquanto formando, fiz pouca formação. Posso dizer que, nos últimos dez anos, frequentei talvez três acções de formação”. (E4)

Relativamente à frequência e valorização das acções de formação de carácter formal, apenas uma professora revela **alguma resistência**, frequentando apenas as que lhe eram exigidas para a progressão na carreira:

“Claro que fiz formação (...) Mas detestava fazer formação. (...) Ia fazer aquelas formações quase como um frete”. (E12)

Relativamente ao **âmbito da formação contínua frequentada**, nem todos os entrevistados foram muito específicos. Uma das razões prende-se com o facto de terem alguma dificuldade em se recordarem de todas as temáticas, um outro aspecto diz respeito à identificação da modalidade da formação frequentada, pois, segundo alguns professores, não distinguem muito claramente as diferentes modalidades. No entanto, quanto às **temáticas**, os entrevistados enumeram, por ordem decrescente, as seguintes: Ciências, TIC, Educação/Organização e Gestão Escolar, Área das Expressões, Formação de Formadores e Língua portuguesa (*cf.* quadro34).

**Quadro 34** – Temática das acções de formação contínua frequentadas

<b>Temática</b>	<b>Frequências (f)</b>
<b>Ciências</b> (e.g. matemática, sexualidade, Estudo do Meio...)	<b>7</b>
<b>TIC</b> (e.g.computador, vídeo, fotografia digital, pagemaker....)	<b>6</b>
<b>Educação</b> (e.g.Ensino especial, Área escola, Área projecto...)	<b>5</b>
<b>Área das expressões</b>	<b>3</b>
<b>Formação de formadores</b>	<b>2</b>
<b>Língua Portuguesa</b>	<b>2</b>

Comparando as temáticas frequentadas pelos professores entrevistados com os resultados obtidos através do questionário, podemos dizer que, relativamente às temáticas mais frequentadas, os resultados são coincidentes, destacando-se, portanto, com maior número de frequências as temáticas relativas às Ciências, às TIC e à Educação.

As opiniões dos professores entrevistados em relação à formação frequentada são muito divergentes, bem como o tipo de interesses manifestados por cada um. Estas declarações completam e justificam os resultados obtidos através do questionário, referidos no Capítulo V, sobre as razões da frequência da formação.

As opiniões dos professores entrevistados em relação à formação frequentada levaram-nos a depreender que se trata de um grupo de professores que investiu na sua profissão procurando manter-se informado e actualizado, procurando frequentar a formação que correspondia aos seus interesses. No entanto, como referimos em relação aos professores respondentes ao questionário, a obtenção de créditos ainda se situa como um motivo que move alguns professores a frequentarem a formação contínua. Assim, e como salientam três dos professores entrevistados, a principal motivação para a frequência da formação que realizaram foi a obtenção de créditos para a progressão na carreira, como se depreende das suas palavras:

“Também para mudar de escalão e ganhar mais dinheiro.” (E5)

“Sinceramente, ia à formação porque precisava de créditos.” (E12)

“Às vezes, uma pessoa também vai porque tem que ir e acaba por achar que aquilo até nem é muito interessante, mas precisamos. Eu, por acaso, nessa situação de ter que ir... fiz duas no meu percurso. Tive que fazer duas por obrigação. A última gostei muito. A outra, sobre área escola, acabei por gostar, também não desgostei, mas ficou um bocadinho aquém daquilo que esperava. Depois estávamos ali todas... precisávamos disto, não sei quê... estávamos ali por obrigação. (...) Agora que já não preciso de créditos, vou porque gosto.” (E9)

“Por norma, faço as acções de formação que me surgem... ou pelo título ou quando os formadores me atraem. Não cumpro uma formação por ano. Há anos em que faço mais que uma e outros não faço nenhuma. (...) e tenho conseguido fazer formação num leque variado de assuntos” . (E6)

Os restantes professores entrevistados revelam diferentes razões quando falam da frequência das acções de formação, nomeadamente a **necessidade, pessoal e profissional**, de obter mais conhecimentos e a preocupação em investir na profissão actualizando conhecimentos.

“Eu frequento aquelas que eu sinto realmente que eu tenho necessidade” (E1)

“Para todos eles fui por opção. Acho que é o primeiro factor. Todas elas, para além dos complementos, fui por opção e nenhuma delas por necessidade de formação para progressão na carreira. (...) Isto para dizer que foi por opção, sem expectativa imediata de ter algum retorno

quer profissional, quer pessoal, mas a preocupação de avançar numa área que já me dizia alguma coisa”. (E4)

“Eu gosto de estar informada, gosto de partilhar... bem gosto de ir. Pronto, aprende-se sempre alguma coisa”. (E7)

“Tive sempre uma preocupação em fazê-lo. Às vezes vou a algumas acções de formação e não vejo lá professores do 1.º ciclo. Mas é essa a necessidade que eu sinto e é essa a que eu vou”. (E11)

“Fi-la porque senti, porque gostava de cada vez fazer melhor e ir de encontro às necessidades dos alunos. Isso foi muito importante, fui para essa formação depois de sair da APPCDM. Lá fazia formação durante o ano. Vinham pessoas creditadas que nos davam formação em linguagem gestual, informática, psicologia ajudavam-nos a lidar com aqueles problemas...a prática é muito importante, muito boa, mas se não tivermos um suporte teórico, científico, não dá o fruto necessário. (...) No meu caso, sempre que eu me inscrevo vou até ao final porque acho que é importante. Não preciso de créditos. Passei para o 10.º escalão e até me sobraram créditos”. (E8)

Outros referem ainda as **exigências dos alunos** em áreas que não dominam, necessitando, por isso, de estar informados, nomeadamente nas TIC.

“[Procurei esta formação nas TIC] porque os meninos começaram a ser rapidamente competentes e a querer essa área”. (E6)

“Até estou inscrita numa sobre Internet, porque eu sei pouco. Os miúdos já sabem mais que eu e estou consciente que também é importante. E, portanto, inscrevi-me, não preciso de créditos...”. (E10)

Alguns professores salientam também como razão da escolha destas acções de formação **as temáticas, os formadores e a distância** relativamente ao seu domicílio:

“Eu frequento pelas temáticas. (...) a dos computadores. Fiz essa formação porque não tinha nenhuma formação nessa área... e sentia necessidade de me aperfeiçoar nessa área. Normalmente, só faço formação em temas que goste. Só vou para aquelas que eu gosto e também porque precisava de aprender. Mesmo que não dê créditos, se sinto necessidade, vou na mesma”. (E5)

“Mas geralmente selecciono-as ou pelos formadores, ou pela temática ou pelos objectivos que se pretendem.... De alguma forma, limito-as à proximidade da minha residência também, mas se a acção me interessar... já fui a \_\_\_\_\_. Se me interessar vou (riso)” (E6).

“Eu dou prioridade à distância....” (E7)

Para além das razões atrás enunciadas, **os horários** são também uma outra razão avançada por uma professora para não prejudicar a sua actividade profissional:

“Eu tento inscrever-me sempre ao sábado. Até estou inscrita numa sobre Internet ... mas, inscrevi-me para Setembro, no mês que não implica com as aulas e ao sábado”. (E10)

Três professoras referem ainda como motivação para frequentarem acções de formação a possibilidade de **sair da rotina, o convívio e a partilha entre colegas**:

“Como tenho que fazer formação, vou descarregar as minhas energias, vou descansar de outra maneira. Até vou conviver também. Há sempre a horinha do café, em que a gente vai...”. (E2)

“Primeiro para sair da rotina do dia a dia. Para trocar experiências com outras professoras”. (E5)

“Como todo o corpo docente ia, eu também fiz parte desse corpo docente. Ia com outras colegas. Íamos todas juntas para que todas tivéssemos a mesma formação. Para que não houvesse grande discrepância entre mim e elas. E eu como tinha que fazer, então fiz!” (E12)

Por último, uma professora com mais tempo de serviço aponta como razão de frequência da formação contínua a possibilidade de **acompanhar as mudanças** que decorrem das várias reformas do sistema educativo e, assim, manter-se actualizada:

“Agora nem tanto, mas quando apareceram as novas maneiras de organizar o projecto curricular de turma ou de escola e tal... quando havia qualquer mudança, eu procurava. O centro oferece, nós lemos e inscrevemo-nos”. (E3)

Alguns professores fazem referência às **Instituições Formadoras** onde procuraram formação, justificando a sua escolha, o que ajuda a compreender os resultados obtidos através do questionário, apresentados no capítulo anterior, donde sobressai uma predominância na procura de formação nos Centros de Formação de Associações Profissionais, nomeadamente, na Associação Nacional de Professores e na Casa do Professor, pela ‘*publicidade*’, pela ‘*afinidade com a instituição e as pessoas*’ e pela natureza de ‘*oferta*’:

“Eu vou muito à Associação Nacional de Professores (riso). Eles mandam para casa... há esta formação... há este colóquio e, às vezes, vou talvez por causa disso”. (E9)

“As que mais fiz foi realmente na Associação Nacional de Professores. Porque... acabei por me habituar e acabo também por já conhecer as pessoas. E os temas também têm ido de encontro”. (E7)

“Agora há muita coisa, na Casa do Professor não falta! (...) o ano passado inscrevi-me na Casa do Professor”. (E2)

No entanto, há uma grande variedade de instituições organizadoras da formação que os professores procuram de acordo com os seus interesses, nomeadamente nas instituições de ensino superior.

Relativamente às **repercussões da formação contínua frequentada**, cinco dos professores entrevistados referiram que teve efeitos nas suas práticas pedagógicas, mais concretamente, levando-os a alterar as metodologias utilizadas, como expressam as suas declarações:

“Fiz durante 4 anos aquela formação do projecto *ensinar é investigar*. E que me deu uma bagagem.... Nas práticas muda tudo. Eu fiz parte dele dois anos enquanto projecto de investigação. E depois, os outros dois anos enquanto projecto de trabalho. E é baseando-me nele que eu oriento hoje todo o meu trabalho. Acho que cada vez é mais actual e, se eu não o tenho feito, de certeza que não estava tão... não era a professora que sou hoje. Quando veio a nova reforma, esta última, eu entrei bastante bem nela porque estava dentro do mesmo projecto. (...) A senhora não dizia nada de novo. Reflectíamos e tínhamos um dossier com coisas... também justificávamos. Tínhamos textos a justificar o porquê daquilo. E eu digo-lhe, dei muitas

cambalhotas a matemática... No fundo, somos sempre professores... dei uma grande cambalhota. Como gostei tanto consegui entusiasmar outras colegas. Elas foram ....” (E3).

“Da Quercus, fui porque pertença à Quercus e esta formação que recebi pude utilizá-la na prática. Eu, na escola, tratava com os alunos os resíduos orgânicos. Trabalhava em parceria com uma engenheira da câmara de\_\_\_ que também acompanhava este processo. Há uns anos fiz um de socorrismo que também aplico em pequenos tratamentos aos alunos”. (E5)

“Nas áreas de computadores, TIC... também foi uma área ... (...) Também foi em formação que descobri... que comecei a manipular e a mexer um bocadinho naquilo e tornar-me de alguma forma ...a adquirir competências e a utilizar na sala de aula”. (E6)

“[Houve alteração das práticas?] “Sem dúvida! No primeiro período trabalhámos o tema da alimentação. Realizei uma série de experiências. (...) A formação recebida foi, sem dúvida, útil, na medida em que pude pôr em prática alguns conhecimentos adquiridos. Sempre que possível e oportuno, tentei transmiti-los a outros colegas”. (E11)

Estas afirmações vão de encontro aos resultados obtidos na 1.<sup>a</sup> fase do estudo (*cf.* Forte, 2004) em que uma percentagem bastante elevada (87,2 %) de professores considerou que a formação frequentada permitiu utilizar, na sua prática pedagógica, os conhecimentos, técnicas e competências desenvolvidas nas acções de formação. É também de salientar o facto de duas professoras terem referido que não só aplicaram os conhecimentos adquiridos na sua prática pedagógica como sentiram necessidade de transmitir esses conhecimentos aos colegas.

Um outro aspecto referido, por sete dos professores entrevistados, diz respeito às repercussões da formação contínua a nível pessoal (crenças, atitudes, conhecimentos...). Segundo estes professores, houve uma alteração de atitudes, e até de crenças, decorrentes da formação:

“Houve uma ligação entre a formação e a prática fantástica. Eu acho que isso me deu um estofa... para agora ter ideias, para agora me ajudar na sala e a não ter tanto medo, nem recear aplicar.... A minha atitude se calhar já foi mudando sem eu querer há muito tempo. Por influência dessa formação toda que eu não senti obrigação de fazer”. (E8)

“Eu detestava computadores. Foi uma experiência...Para mim, o computador era pior que a televisão, era uma grande seca! (...) Eu dizia... eu não sei, nunca mexi num computador, não percebo nada! Entretanto, puseram-nos joguinhos próprios para miúdos, comecei a achar piada... Achei importantes para os miúdos e cativaram-me. Cativaram-me a tal ponto de eu ficar completamente louca por computadores para a escola. Isto para dizer que houve uma alteração, uma mudança na percepção dos computadores e na sua utilização na escola a partir de uma formação. A influência que uma formação conseguiu ter em mim, como em mim, se calhar, nos outros!” (E10)

“Consciencialização para a importância da utilização de materiais manipulativos na aprendizagem da matemática. A importância do trabalho de grupo na sala de aula e da inter-ajuda dos alunos, principalmente dos “mais capacitados” em relação aos outros”. (E11)

Outros professores destacam ainda a aquisição e/ou actualização de conhecimentos de um modo mais geral, nomeadamente a nível das TIC e em determinadas áreas:

“Muitas [competências]. Algumas básicas como no caso dos computadores. Ainda tenho que comprar um computador, porque não pratiquei muito e... A nível da utilização do computador na sala de aula tem sido difícil... estou noutra edifício e tenho alunos de muitos níveis...” (E5)

“Eu tinha e tenho deficit a nível de plástica e expressões, que durante algum tempo eu achei que era um deficit, não sou muito dotada... e depois com as formações, com a convivência com outras colegas, acabei por achar que, se calhar, era de alguma forma vantajoso. Porque ao não ser dotada dou mais espaço aos alunos para que sejam eles os realizadores”. (E6)

“De toda a formação que fui fazendo, procurei que me fosse útil quer para um enriquecimento pessoal, quer para pôr em prática na sala de aula. Sempre aprendi algo de novo”. (E9)

Estes dados também corroboram os resultados obtidos através da aplicação do questionário, onde 92,1% dos professores salientaram que as formações frequentadas contribuíram para a actualização dos seus conhecimentos.

Um dos professores entrevistados destacou também a frequência de uma acção de formação (formação para formadores), que, não estando directamente ligada com as suas práticas pedagógicas (1.º CEB), permitiu-lhe o exercício de outras funções considerando-a muito benéfica e positiva. Este e outro caso parecem, no contexto deste estudo, ser a excepção da ideia, baseada em alguns estudos (Lopes, 2001; Correia & Matos, 2001), segundo a qual os professores do 1.º CEB não recorrem muito ao reconhecimento do seu capital experiencial para exercerem funções de formadores. Dois professores entrevistados são formadores, um de professores e outro de ensino de português a estrangeiros:

“Uma formação para o ensino do português a estrangeiros, na qual eu me incluí. Era uma formação para formadores. Foi uma formação de 50 horas, com formadores da Universidade do Minho e em que foi uma formação que cheguei ao fim e senti os resultados porque falou-se... os conteúdos eram os conteúdos relacionados com as nossas necessidades de levarmos para o terreno, que é levar a cultura portuguesa aos imigrantes, e um pouco também, sabermos lidar com gente adulta, com gente com outra formação. É diferente do nosso ensino recorrente, já se trata de gente formada. Então, foi uma formação que eu gostei, não deu créditos, mas havia sim essa necessidade, quer dizer, os formadores tentaram que chegássemos mais depressa e melhor aos objectivos que os próprios formandos pretendiam da própria formação. (...) Depois repare, havia aqui uma grande vantagem que era... foi ser dada ao nível de professores universitários que eles próprios, nas suas vivências quotidianas lidam com esses alunos... alunos Erasmus e isso tudo... Então deram-nos um pouco das suas experiências. Depois esta formação foi boa porque tivemos que partilhar, nós, os formandos com os próprios formadores experiências do terreno que tivéssemos adquirido, nós muito recentemente e eles com os seus alunos”. (E1)

“A experiência que tenho enquanto formador (...). Aliás, a primeira acção de formação que fiz, que era só destinada a professores do 1.º ciclo, e eu sendo professor do 1.º ciclo, houve um colega que não disse na altura, mas mandou recado depois – Eu formação só aceito de doutores... (risos) Só se for um professor superior a mim é que eu aceito que me dê formação. Contrariado ou não, o colega completou a acção de formação até ao fim.” (E4)

Como se depreende desta última declaração, há ainda uma perspectiva bastante céptica em relação à formação dinamizada pelos pares, nomeadamente quando se trata de professores do 1.º CEB. Estes dois professores entrevistados destacaram não terem frequentado muitas

acções de formação contínuas de curta duração devido ao facto de terem frequentado uma formação mais especializada (pós-graduação e Mestrado), o que lhes permitiu atingir um nível de conhecimentos bastante superiores aos que são abordados nas sessões de formação, o que se prende com dois aspectos: não sentirem necessidade de as frequentarem e “dominarem” os assuntos que elas encerram:

“Se a colega passar por uma oferta de formação, vai ver que é... novas tecnologias e, nessa área, domino minimamente. Se for para outros aspectos curriculares, já tratei disso tudo numa Licenciatura, em termos de Mestrado... isso tudo, quer dizer é sempre bom ir, mas quer dizer no meio das outras, aparece uma ou outra que me interesse. E, repare, a formação que tenho feito tem sido em termos da minha necessidade.” (E1)

“Para mim, a formação que recebi no âmbito das novas tecnologias, posso dizer que o sistema, se é que o sistema beneficiou, beneficiou ao longo de quatro anos, que foram os anos quando eu estive realmente a trabalhar na minha área. Mas, para todos os efeitos, estou a ser pago e considerado como um especialista nesta área. A integração das tecnologias está no terreno, faz parte do projecto curricular, faz parte das competências e continua a não ser muito valorizada como outras áreas”. (E4)

Esta última afirmação destaca que a formação, de acordo com o professor, não está a ser totalmente rentabilizada nem valorizada no contexto de trabalho.

Quatro professoras entrevistadas ressaltaram que alguma formação que frequentaram não teve as repercussões que desejavam, ficando aquém das suas expectativas porque ‘*não trouxe nada de novo*’, ‘*não acrescentava muito mais àquilo que eu já ia fazendo na prática*’, e, por isso, ‘*pouco serviu*’, como afirmam:

“ [A formação] a nível da Língua Portuguesa não trouxe nada de novo”. (E5)

“Eu da formação que fiz consegui tirar sempre qualquer coisita, embora reconheça que muitas das coisas não é possível aplicar e fica no vento... Mas quando se vai aprende-se sempre qualquer coisa. (...) Eu tirava sempre qualquer coisa de lá, mas isso não acrescentava muito mais àquilo que eu já ia fazendo na prática.” (E7)

“A formação que fiz fora pouco me serviu. Detestava fazer formação. Achava que não aprendia nunca... pouco ou nada. (...) Não teve nada de especial. No fundo, muitas delas preparei-me...para lidar, muitas vezes, com o computador... e com certas coisas. Foi uma certa preparação que acabei por fazer para agora poder utilizar, por exemplo, com o computador...” (E12)

Como referimos anteriormente, sete professores salientaram o papel da **autoformação** na aquisição de conhecimentos e competências profissionais, nomeadamente através da leitura de livros da especialidade, da partilha com colegas e da reflexão individual e com colegas. A este propósito, Nóvoa salienta a necessidade da

“Criação de redes de (auto)formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interactivo e dinâmico. 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” (Nóvoa:1992:25-26).

Estas ideias estão também expressas nas seguintes afirmações dos professores entrevistados:

“Eu leio uma notícia, ainda agora li um artigo na Visão... leio tudo sobre educação... eu como tudo, é verdade, isto entre aspas! Mas... estive a ler sobre *aprender a ler* ... aquilo que leio gosto de comunicar com as colegas. Como estou aqui há 15 anos com este grupinho... Elas são excepcionais, partilhamos tudo, trocamos materiais, tudo... é um trabalho de equipa. Eu acho que a minha formação é muito daquilo que eu faço na escola e daquilo que eu consigo beber das colegas da escola. Para além daquilo que leio! Por exemplo, quando entraram estas novas áreas não curriculares. Pensei, eu tenho que saber. Então fui às livrarias, comprei, mandei vir livros relacionados com isso”. (E3)

“[Alguns conhecimentos advieram] porque partilho com colegas e outros porque leio, é algo que me seduz ... a leitura de livros técnicos ligados ao ensino. E, ultimamente, tenho encontrado na profissão colegas que têm frequentado cursos formação de complemento, ou de CESES e que, de alguma forma, acho que estes cursos tiveram uma vantagem que foi de algumas pessoas deixar esta vontade de partilhar e de contar o que fizeram... acho que nos enriquecemos com essas experiências. (...) Sou muito de ler, mas sou um bocado utópica. As minhas leituras não as partilho com todas as pessoas, tive sempre alguma curiosidade em relação a pessoas com muito mais tempo de serviço do que eu, que punham meninos a ler com muita facilidade, que até ao Natal davam as letras... foi algo que sempre quis saber como se fazia. Porque não tenho memória de como aprendi a ler, mas nunca consegui que nenhuma colega fosse suficientemente explícita para eu perceber. Só dizem – fazes assim a letra... e tal...nunca me contaram pormenores de como implementam na sala de aula”. (E6)

“... Leituras que fiz.... Porque me tornaram, como é óbvio, mais esclarecida para o exercício da função docente.(...) Sou uma pessoa, talvez por feitio meu, em autoavaliação. Mesmo, no fim das aulas, penso... porque é que fiz isto, porque disse aquilo... e isso faz-me reflectir. Pronto, para evitar cair segunda vez na mesma situação. Penso que as pessoas têm que ter a cabeça muito clara, começando pelos conceitos, evidentemente, mas também com o relacionamento com os alunos, o trabalho de grupo, pela inter ajuda que temos que pedir entre colegas ”. (E11)

Estes testemunhos vão de encontro à perspectiva defendida por Nóvoa (1992), para quem a formação se constrói através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas. Nesse sentido, e citando Dominicé,

«Devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional) passa pela construção de que o sujeito constrói o seu saber activamente ao longo do seu percurso de vida. Ninguém se contenta em receber o saber, como se ele fosse trazido do exterior pelos que detêm os seus segredos formais. A noção de experiência mobiliza uma pedagogia interactiva e dialógica» (Nóvoa, 1992:25).

Verificámos a diversidade e, ao mesmo tempo, a individualidade dos processos de formação. No entanto, da análise destes relatos dos professores entrevistados podemos salientar que apontam, de um modo geral, para o reconhecimento do interesse e da importância da formação no plano individual, reconhecendo também o seu impacto na melhoria profissional (Forte, 2005).

## 6.2.2 - Entendimento da Formação Contínua no actual modelo

Apesar dos professores entrevistados terem destacado alguns aspectos positivos sobre a formação frequentada ao nível das suas repercussões, a maior parte apresenta uma visão bastante negativa das acções de formação contínua no quadro do actual modelo.

Da análise dos seus discursos destacam-se as seguintes razões: *ser obrigatória para a obtenção de créditos e a progressão na carreira, os horários pós-laborais, ser afastada da realidade profissional, muita oferta e dispersão, pouca diversidade e muito repetitivas ao longo dos anos*. No entanto, adiantam que, se a formação não estivesse associada aos créditos para progressão na carreira, a maior parte dos professores não a frequentaria, incluindo eles próprios.

Apenas três (dos doze) professores manifestam uma visão positiva no quadro do actual modelo de formação contínua, referindo-se à sua importância que associam à troca de ideias e experiências entre os professores e ainda a aquisição de conhecimentos:

“Tem a parte positiva que é a ajuda na prática pedagógica e não só, também adquirimos conhecimentos... e é muito bom! Qualquer professor ou profissional, hoje em dia, necessita de fazer formação, tem que estar actualizado...trocam ideias, experiências...” (E5)

“Acho que as melhores formações que fiz a nível de Associações de Escolas são quando elas são oficinas e permitem alguma troca de experiências entre os professores”. (E6)

Relativamente aos **constrangimentos e custos** decorrentes da frequência da formação, os professores apontam a dificuldade em gerir e/ou conciliar os diferentes interesses, os pessoais e os profissionais, criando-se, por isso, situações de desconforto, como é o caso das faltas dos professores e a dificuldade em conciliar as diferentes actividades inerentes à profissão (estudar e trabalhar), como evidenciam estas afirmações:

“Não só formação contínua como também em termos de complementos de formação (DESE’s...CESE’s) e esses cursos que agora estão para aí. É o desconforto que tem criado em algumas escolas. Exemplo disso, quem vai aos cursos usufrui do estatuto de estudante-trabalhador, e eu sou um exemplo disso. Porquê? Porque uma pessoa para fazer os testes tem 4 dias por ano lectivo para fazer as cadeiras. Depois falta para estudar e, depois ainda acontece que têm de ir para formação. Depois o que acontece? Aqueles que não usufruem disto tudo, são aqueles que ficam com os meus alunos, ficam na escola e aqueles que vão, como é o meu caso, são aqueles que vão usufruir das regalias de estudar. (...) E se na mesma escola houver um conjunto de professores a estudar, às vezes, corre-se o risco dos próprios alunos não terem professor. Porque o sistema não está organizado para que os professores estudem. Então, os miúdos ou ficam em casa, ou então vão para outras salas e são distribuídos. Isto cria um desconforto em algumas escolas. (...) Até porque depois, acontece isto, os professores que andam a estudar, andam a estudar, muitas vezes, e a experiência também me diz isto, quando é a altura das frequências, quem estuda está mais preocupado com as frequências do que com o seu trabalho do dia a dia e isto por muito que a pessoa queira satisfazer as duas situações, muitas vezes não consegue”. (E1)

“Eu critico quando uma professora falta à escola porque está a estudar. Eu critico essa situação. Porque é que eu critico? Porque ainda não vi uma que não se tivesse demitido de ser professora. Colegas que andavam a fazer a especialização ou o complemento demitiam-se de ser professoras”. (E3)

Outros professores apontam como um dos constrangimentos da formação os horários, nomeadamente pelo facto de serem pós-laborais e, por vezes, a dificuldade que os professores sentem em conciliar as necessidades familiares e profissionais:

“Há falta de tempo. Tenta-se estar lá menos horas possíveis. Sai-se sempre antes da hora. Eu também por mim falo. Também tenho a família à espera”. (E2)

“Os horários dificultam um bocadinho porque geralmente é à noite... depois a família...” (E7)

“É muito complicado, sabe. Se quisermos que as pessoas mudem de atitude e que vão para formação, é muito complicado. É fora, não é o mesmo grupo, depois são os horários... uns querem outros não! Isso é outro assunto. (...) É muito complicado. Como se juntam professores com as mesmas necessidades na mesma escola? E depois é a questão dos horários, uns trabalham de manhã, outros de tarde... já seria bom com meia dúzia juntarem-se, vamos fazer... mas isso para já é complicado!” (E8)

Um professor apontou o aspecto burocrático da organização da formação contínua e a mobilidade dos professores como constrangimentos para a satisfação das necessidades dos professores e a resolução de problemas, nomeadamente através de uma formação centrada nos contextos escolares:

“Não há capacidade de resposta neste modelo para as necessidades. Se considerarmos que a grande maioria dos professores não mantém a continuidade de funções na escola, quer dizer, uns professores de um determinado contexto têm uma necessidade que identificam, quando chegar a solução para essa necessidade, se calhar já não é solução. Terá que ser sempre uma satisfação de necessidades que não esteja vinculada a este aspecto burocrático. Passa sensivelmente um ano entre que é detectada uma necessidade e é possível dar resposta. Durante um ano muda muito a realidade, e logo, em primeira instância, os professores...” (E4)

Apesar destes constrangimentos, três professores destacam a sua importância, salientando a necessidade que *“o professor tem de se actualizar”*, considerando que *“além de um certo dom pessoal, o professor tem de ter conhecimentos científicos, pedagógicos até para lidar com situações que são cada vez mais complexas no mundo actual”*, como se evidencia nestas afirmações:

“A formação é importante. Quer dizer, não basta uma formação inicial. O professor não pode adormecer à base de uma formação inicial que fez, se calhar há muito tempo. Tem de frequentar uma formação contínua, tem de estar adaptado. Exemplo disto, um professor que tirou um curso há vinte anos onde não existiam as novas tecnologias. Se hoje não lidar com as tecnologias com estes alunos de um meio citadino, de um meio urbano, em que um miúdo tem em casa um computador, este professor está, de certa maneira, ultrapassado perante os alunos, que dominam a matéria e exigem, de certa forma, ao professor que se lide e contacte com essas tecnologias, porque o miúdo traz um site e quer consultar na Internet, ou traz um DVD, ou traz isto ou aquilo... portanto, o professor tem de se actualizar, é fundamental. Além de um certo dom

pessoal, o professor tem de ter conhecimentos científicos, pedagógicos até para lidar com situações que cada vez mais são mais complexas no mundo actual”. (E1)

“A prática é muito importante, muito boa, mas se não tivermos um suporte teórico, científico, não dá o fruto necessário”. E8

“Eu acho que é muito importante. Aliás não só no nosso caso como em qualquer profissão. Acho que até os empresários... e o Estado noutros tipos de trabalho devia apostar muito na formação contínua dos profissionais. Porque ao ir ouve-se sempre coisas novas...” (E9)

Há alguma divergência de opiniões quanto ao **processo de organização da formação contínua**. No entanto, um elevado número dos professores entrevistados considera que não teve qualquer participação na organização do plano de formação, nem ter sido feita uma auscultação prévia pelo centro de formação, junto dos professores sobre os seus interesses e necessidades, referindo que esta chega às escolas na forma de um *leque*, *lista* que eles consultam e se inscrevem. Trata-se de uma formação por *catálogo* (cf. Barroso & Canário, 1999). Os seguintes depoimentos ilustram o que foi dito,

“É, assim, nós professores inscrevemo-nos na formação, na maior parte das vezes, porque é obrigatório para subir de escalão. É assim, a gente vê o tema. Interessa-nos, não nos interessa. Chegamos lá, na apresentação é que nos poderão expor melhor... bem ou mal, ou mais ou menos, como vai decorrer a acção. (...) Vamos para a formação, temos que fazer... deixa-me escolher uma... Vai ser nisto, mas que chatice tenho que fazer esta, não há outra! Porque a maior parte das pessoas inscreve-se na última hora. E depois não há aquelas formações que gostariam de fazer. Por exemplo eu vou mudar de escalão em Dezembro e já fiz a formação em Junho do ano passado”. (E2)

“É assim, sempre que a gente faz uma formação responde a um inquérito, no fim, e pedem-nos para fazermos propostas.(...) Os centros de formação mandam já os planos feitos para nós nos inscrevermos”. (E3)

“Agora, ultimamente, no conselho de docentes era-nos pedido isso, o que acho é que nem sempre somos ouvidas. Ou não sabemos explicitar as nossas necessidades ou são entendidas ao contrário, ou então, surge uma formação com aquele título, mas depois fica aquém...” (E6)

“Nunca tive oportunidade de dar a minha opinião. As formações chegam às escolas e os professores inscrevem-se. Que eu me lembre, nunca ... bem.... Eu cheguei a fazer formações na ANP em que, no final da formação, era-nos pedido que déssemos uma sugestão de um tema que gostaríamos para uma próxima. Aí sim, pediam-nos a opinião”. (E7)

“Sempre sou inquirida quando faço o preenchimento... quando vou às formações. Na avaliação, outros temas que gostaríamos de tratar. Fora isso não, nunca fui”. (E10)

“Nunca me consultaram. O que é que acontece? Oferecem-me um leque de escolha e, eu estou cingida aquela lista que me apresentam. Ora bem, daquela lista eu tenho que fazer uma opção. Mas, às tantas, até nem responde muito à minha necessidade de formação”. (E11)

Apenas três salientam a sua participação nesse processo referindo-se à auscultação prévia realizada pelo centro de formação para o levantamento dos interesses e necessidades dos professores, através de questionários. No entanto, ressaltam alguns constrangimentos

inerentes a este processo, nomeadamente o *timing* de aplicação de questionários, alguma desmotivação por parte dos interessados e dificuldade ao nível da comunicação por parte das pessoas envolvidas no processo.

“Qualquer centro de formação ou associação envia para a escola o seu plano. Muitas vezes, esse plano é precedido de uma auscultação das áreas que se pretendem. Por exemplo, tem vindo para aí que tipo de formação se pretende. Nós dizemos, formação nas novas tecnologias. Depois então o centro, dentro das novas tecnologias, dentro de um conjunto de ferramentas coloca, por exemplo, PowerPoint, Internet nas escolas e é um pouco isso que se faz. Nós escolhemos áreas temáticas que o próprio centro desmembra e arranja um formador. Também aparece aí muita formação que é proposta pelo próprio centro. Também acontece que, muitas vezes, auscultam os professores num ano e quem escolheu aquela formação no ano seguinte nem sequer faz parte do centro de formação.” (E1)

“Este ano sim. O agrupamento organizou este ano uma formação sobre o erro ortográfico porque os miúdos dão muitos erros e tem sido interessante. Foi uma necessidade sentida pelo agrupamento porque resultou de um estudo efectuado com os alunos do 5.º ao 9.º ano, não sei bem... E concluíram que os miúdos, em vez de diminuírem os erros, aumentavam. Está ligada também à Universidade do Minho porque está a ser desenvolvida por professores estagiários. No entanto, nunca somos consultadas sobre a formação, nunca fui consultada.” (E5)

“Por exemplo, fez-se uma formação a nível do agrupamento sobre projectos curriculares, porque todos os professores tinham dificuldade. Fez-se questão que desde os professores aos educadores de infância fossem, mas representando cada escola do agrupamento, para não acontecer que ficasse alguma escola sem representação. No entanto, qual não foi o meu espanto quando, no final do ano, houve professores que não fizeram o seu projecto. A comunicação por vezes, não se dá. No início do ano e no final do ano lectivo, fizemos o levantamento de necessidades dos professores do agrupamento através de um inquérito anónimo, mas acontece que muita gente não queria formação... não estavam interessados. É a atitude. Acham que não precisam ou que não vem acrescentar nada, ou então vão perder tempo... no meu caso sempre que eu me inscrevo vou até ao final porque acho que é importante.” (E8)

Em relação à organização da formação, mais concretamente à **formação centrada na escola**, os professores entrevistados manifestaram uma opinião bastante positiva, valorizando essa articulação entre a formação e os contextos de trabalho, considerando que *nessa situação há mais partilha de ideias*, os problemas são contextualizados e, deste modo, há maior facilidade na resolução dos mesmos e, neste sentido, a formação *teria uma maior repercussão na prática*, embora reconheçam que ainda não é uma prática comum e, na maior parte dos casos, não tenham essa experiência. Na sua opinião, esse facto deve-se às escolas terem poucos professores, à diversidade de interesses e necessidades dos professores e, actualmente, consideram que os Agrupamentos ainda não dão resposta. Contudo, nos seus discursos, a formação centrada na escola transpõe como “*o modelo ideal de formação*”, sugerindo, por exemplo, espaços de troca de experiências, detecção e solução de problemas, “tardes pedagógicas” etc.

“Sou defensor, de facto, de oficinas de trabalho, centradas nos próprios Agrupamentos. Havia de ser o próprio agrupamento a ter esses recursos que se despendem com a formação. Penso que seriam melhor aplicados do que noutras coisas.” (E1)

“Acho muito bem. No agrupamento... primeiro há que analisar as necessidades e depois organizar a formação. Isso ainda não acontece, por exemplo, há nos agrupamentos escolas equipadas com computadores e têm uma jarra em cima. E nestes casos o Agrupamento não dá resposta.” (E5)

“Penso que deveriam ser as escolas a escolher os temas adequados... mais de acordo com as escolas.(...) Já fiz uma sobre a reorganização curricular... o agrupamento convidou um formador a ir lá à escola esclarecer, durante duas tardes e que me lembre foi essa a única situação. Foi organizada para os professores do agrupamento. Penso que nessa situação há mais partilha de ideias. As dúvidas são tiradas ali. Acaba por ser mais fácil depois a sua aplicação na prática. Na prática nem sempre isto é possível porque as escolas são pequenas, neste caso, por exemplo, é de dois lugares, mas talvez as escolas de um agrupamento juntem-se e terem a formação no próprio agrupamento. Embora, claro, cada um tem os seus interesses e necessidades, mas penso que tem de haver alguma nesses moldes.” (E7)

“A formação devia ser uma constante e ir de encontro às dificuldades mais sentidas pelos professores. Nos agrupamentos há interesses comuns e aí devia ser dada a formação.” (E8)

“Penso que desse modo teria uma maior repercussão na prática, isso sim e, por outro lado, acho que devia haver mais trocas..., tardes pedagógicas, chamemos-lhes assim! Conversas de partilha, de troca. Onde viessem pessoas que, se calhar, saibam mais que nós, ou que estejam mais sensibilizadas ou mais perto, que lhes fizéssemos perguntas.” (E10)

No entanto, identificam ainda bastantes constrangimentos associados à sua organização e ao processo demasiado burocrático que impede a sua realização:

“Eu acho que formação...qualquer escola, qualquer agrupamento pode fazer formação e deve fazer formação para dar resposta a necessidades, mas no modelo que está instituído da formação, tem que ser forçosamente formação que não tenha a finalidade a progressão na carreira. Se esperarmos em todo o procedimento que está para o lançamento de uma acção de formação. Enquanto que é detectado uma necessidade no terreno, enquanto que é definido.... Tudo bem, nós temos uma necessidade, no caso concreto das novas tecnologias, nós precisamos que todos os professores saibam trabalhar com o processamento de texto. O agrupamento propõe uma acção de formação. Enquanto arranja... (queimando etapas....) um formador disponível, enquanto o formador elabora uma acção de formação, propõe financiamento e é lançado no terreno, já mudou em primeira instância os professores, aqueles que detectaram a necessidade e, em segunda instância, já mudou a necessidade que foi detectada.” (E4)

Duas professoras apresentam uma visão negativa desta forma de organizar a formação, considerando-a pouco enriquecedora e justificando que as melhores formações que fizeram foram “*fora da escola, fora do Centro de Associação de Escolas*”. Consideram, contudo, que “*está bem assim, vem uma de um lado, vem outra do outro. Isto é em locais diversificados. Há sempre alguma novidade.*”

“Já frequentei, mas não tem sido onde me tenha enriquecido mais. Eu tinha essa ideia de que era preferível um modelo centrado na escola, ser a escola, de facto, a pedir a formação de que necessita, mas penso que o processo se inverteu um pouquinho. Conforme a procura.... Conforme a oferta, os Centros de formação acabam por ir buscar um pouquinho. E já aconteceu pedirmos formação nalguma área e que não há resposta, por exemplo, e acho que o que nos chega à escola é tudo muito igual, muito do mesmo.... E as melhores formações que tenho feito foram fora da escola, fora do Centro de Associação de Escolas. (...) Quando se convida um orador que vem expor, a maior parte do público já não está aberto para ouvir o teórico. No fundo, os práticos têm um pouco a ideia de que o teórico... é teoria e que prática.... Acho que a teoria faz falta, mas que as formações teóricas não entram na maioria dos nossos professores.

Não há aplicação nas práticas, tirando os créditos. Eles dizem – ele fala muito bem, mas na prática isto não é bem assim. Não saem, de facto, com a vontade de experimentar ou de mudar. Portanto, algo falta que ligue, que faça perceber que a teoria complementa a prática e vice-versa. Acabam por ser enriquecedoras quando há essa partilha, diálogo e esses dois lados... a teoria que sustenta a prática e a prática que sustenta a teoria.” (E6)

“Cheguei a fazer isso num Centro de Formação em \_\_\_\_\_. Era tudo gente conhecida e daquelas escolas. Aqui não, não se faz isso. As escolas não têm sido mobilizadas. Mas eu acho que está bem assim, vem uma de um lado, vem outra do outro. Isto é em locais diversificados. Há sempre alguma novidade. Ouvimos outras coisas e... assim estar preparada.” (E2)

Uma das entrevistadas não tem opinião formada por não ter frequentado este modelo de formação e alguma resistência em relação à formação contínua em geral, e desabafa:

“Não sei como será porque não tive esse contacto. Nestes dois últimos anos, como fiz o complemento de formação quase que me abstraí dessas coisas. Com este curso vou ser reposicionada na carreira. Já não preciso mais de formação! Já estou cheia da formação!” (E12)

A percepção destes doze professores sobre o trabalho dos **formadores e da sua relação com os formandos** no decorrer da formação que frequentaram, de um modo geral, não é muito satisfatória, apresentando algum cepticismo. Descrevem os formadores como demasiado teóricos, outras vezes pouco exigentes, nomeadamente, quando se trata de formadores do mesmo nível de ensino.

“Já tive formadores do mesmo nível de ensino e... acho que há mais dificuldade justamente aí quando é professor do 1.º ciclo, ou não lhe é reconhecido, pelos pares competências ou então... olha este aqui tirou um curso e vem aqui dizer umas coisas.... Arranja-se sempre forma de desvalorizar ou de desprestigiar um trabalho. Penso... que quando vem um doutor falar... um doutor de fora fala melhor. E acho que não. Nem sempre, nem sempre, mas ainda temos um pouquinho essa.... Ainda existe na profissão essa ideia de que somos todos professores, somos todos iguais, sabemos todos o mesmo.” (E6)

Há também algumas referências à falta de capacidade de alguns formadores para abordar as temáticas, levantando, assim, questões de competência profissional:

“Colegas como profissionais, que eu conheço alguns deles, como docentes são docentes, desculpe a expressão, são fraquinhos e depois aparecem como formadores! Conclusão, quem está do outro lado da plateia... quer dizer... é por isso que se fosse a muita formação... eu, às vezes, até nem vou porque o formador até se pode sentir mal. Quer dizer, na plateia, às vezes, até pelo passado, até pelo seu nível cultural... pela sua experiência, sabe mais que o formador. Por isso é que defendo mais as oficinas, Oficinas de trabalho porque dá para uma certa partilha de opiniões... do que de facto, essa formação de transmissão de conhecimentos. Quando, às vezes, quem transmite sabe menos do que o formando que está do outro lado.” (E1)

“O dominante é o formador. Às vezes, há grupos interessantes que interferem no diálogo, mas depois pouco mais se fala disso. (...) Fiz formação muito bem organizada e fiz formação que são cópias. Aproveitam coisas doutros e depois não sabem explicar tudo. Se lhes perguntamos alguma coisa, dizem... Engasgam-se. O que eles vão é ganhar dinheiro. Alguns são teóricos, mas bons, outros nem teóricos. É assim, hoje em dia qualquer licenciado pode ser formador. E quem quer, gosta do dinheiro! Agora há formadores e formadores. Há doutores... já fiz formações com enfermeiras. Adorei. Achei que são muito mais abertas do que nós.” (E2)

De um modo geral, dos relatos dos entrevistados, quando se reportam ao papel desempenhado pelos formadores e da sua relação com os formandos na formação que frequentaram, transparece uma perspectiva de formação na qual se valoriza mais a presença do professor do que a sua participação. Trata-se de uma formação essencialmente tecnicista, que não responde às necessidades destes professores, nem se baseia na sua prática lectiva em que os conteúdos são predeterminados pelo formador, *‘não se preocupando com o formando’*. Assim, os discursos apontam para um modelo de formação baseado nas *aquisições* (cf. Ferry, 1987), como ilustram os seguintes extractos:

“Eu penso que devem ser mais orientadores. Eles devem ser para nós aquilo que nós somos para os nossos alunos. Quer dizer, tira-nos aquelas dúvidas, deixar que a gente os questione, e que a gente lhe peça coisas, tal e qual como os meninos. Foram sempre muito técnicos... numas coisas. Um ou outro senti que desceu. Agora outras não. Alguns ficam tão distantes de mim que nem os ouço” (E3)

“Em termos gerais, o trabalho do formador é mais um debitar matéria. Vendo bem, embora tivessem partes práticas, aquela partilha entre os colegas, mas, em termos gerais, é mais o debitar. Tínhamos as papeladas e era o cumprir... daquilo que me lembre era assim.” (E7)

“Às vezes, também acontece que há formadores que não têm aquela empatia e não chegam aos formandos. Punham-se um bocadinho no seu pedestal e passavam os acetatos. Não sei se acontece muito, mas ainda, às vezes acontece! Não descem às pessoas que estão ali à frente, à realidade. Há outros que realmente têm aquele dom e conseguem ser comunicadores e conseguem superar dificuldades. Realmente, somos professores, mas se estamos ali é porque precisamos de mais qualquer coisa, não é? E que nos seja transmitida de forma clara, acessível, simples... aquilo que nos estão a ensinar, ou expor... que façam que o professor consiga aplicar na vida real e até que consiga modificar as atitudes, os pensamentos, a maneira de pensar, de expor até(...)”. (E8)

“É um tacho é um duplo emprego que têm. Um que eu conheço, já é formador há muitos anos, sempre a dar a mesma coisa. (...) Aquilo tornou-se rotineiro, é como alguns professores que sempre ensinaram da mesma maneira. Já tem um caderno de exercícios e todos os anos vão lá buscar...” (E11)

“Eu já experimentei tudo. Já estive em oficinas que realmente eram oficinas. Outras em que vou ouvir e venho satisfeita com aquilo que ouço e outras em que acho que há tanta proximidade entre o formador e os formandos que não há trabalho. Também já me aconteceu. Às vezes, temos dificuldade em perceber que podemos ser colegas, amigos até... mas que estamos ali com papéis diferentes. A um cabe coordenar o processo. Muitas formações acabam por não se concluir...serem um bocado aldrabadas porque se conhece o formador... somos todos amigos facilita lá...agora a avaliação... olha não vamos fazer isto.... E quando isso me acontece fico insatisfeita. Porque a priori fui para lá com um objectivo, para que seja respeitado um programa que... a priori se assumiu. Mas, já me aconteceu um bocadinho de tudo digamos.” (E6)

Estes últimos excertos dos entrevistados ilustram, de modo particular, uma representação muito crítica e negativa sobre o papel desempenhado pelos formadores.

Apenas três professores salientam alguns aspectos mais positivos sobre os formadores das formações que frequentaram, considerando-os com maior competência e empenho no

exercício das suas funções. Na sua opinião, apresentam uma certa preocupação em motivar os formandos e em responder às suas necessidades, ao contrário das opiniões anteriores, estes docentes consideram que os formadores *‘se preocupam com o formando’*:

“Inicialmente, muita gente foi atrás do dinheiro. Alguns será por causa disso, mas actualmente, penso que já são pessoas que foram, investiram e gostam. Na generalidade, eu como digo, à parte daquelas que não posso dizer que correram mal, da expressão plástica... eu acho que os formadores foram bons. Na dos computadores eram dois formadores completamente diferentes, mas complementavam-se. Acho que têm uma certa preocupação neste momento, em pesquisar, em dar... conseguir transmitir qualquer coisa.” (E10)

“Das formações que fiz tenho uma imagem muito positiva. Os formadores foram muito motivadores, preocupavam-se com a forma como estávamos a aprender. Os formadores que são do 1.º ciclo, acho que têm mais facilidade em esclarecer, os dos outros níveis acho que são mais teóricos. Espremendo, não dizem nada...” (E5)

“Pela experiência que tive das três acções de formação, foram plenamente ajustadas à realidade e, por aquilo que vejo, de uma maneira geral, pelo contacto com as colegas, penso que essa realidade mantém-se. E também pela avaliação que é feita aos formadores. Quer dizer, pode parecer que os formadores não são avaliados, mas são avaliados no final de cada formação e não só no registo escrito que fica no final de cada formação, mas também pela percepção que os directores dos centros de formação têm precisamente pela satisfação ou não, quer pelo próprio centro, quer pelos formandos do centro.” (E4)

Em geral, estes docentes rejeitam a formação onde se privilegiam práticas de aquisição “escolar” de conteúdos, manifestando preferência por modalidades mais próximas dos contextos de trabalho, proporcionando a troca de experiências e a resolução de problemas concretos da sua realidade profissional, onde o formador apresente competência científica, esteja actualizado, desempenhando um papel de orientador de um grupo, permitindo *‘tirar dúvidas’*, *‘deixar que a gente os questione, e que a gente lhe peça coisas’* e, como salienta um entrevistado, seja um comunicador e, ainda, que seja capaz de *‘modificar as atitudes, os pensamentos, a maneira de pensar, de expor até’*, ou seja, estes docentes privilegiam uma formação em contexto que envolva, de forma mais activa as pessoas em formação.

### 6.2.3 - Expectativas relativamente à frequência da formação no futuro

Todos os professores entrevistados se dizem motivados e interessados em continuar a participar em acções de formação contínua e em formações mais especializadas de nível superior (e.g. doutoramento, mestrado), procurando investir na sua profissão e no seu desenvolvimento profissional, realçando o desejo de frequentar uma formação mais aprofundada. Alguns destacam o facto de quererem *‘aprender mais’* e também aprender coisas novas, preenchendo *‘certas lacunas’*, afastando-se da ideia de uma formação

autodidacta para quem *‘a prática não chega’*. Para além disso, visam manterem-se actualizados e, mesmo *para reforçar aquilo em que acreditam* e, deste modo, poderem confirmar a sua prática. A formação é desejada como um meio de quebrar o isolamento profissional *‘não estar sozinho’*. Também manifestam o desejo de melhorar o desempenho profissional, pelas mudanças da sociedade em geral, associadas a uma maior complexidade no desempenho das suas funções (e.g. heterogeneidade de alunos, domínio das novas tecnologias), considerando, assim, a frequência da formação como uma obrigação profissional como expressam os seguintes excertos:

“Hoje ando numa Licenciatura em Direito e qualquer dia penso fazer o Doutoramento em qualquer coisa.” (E1)

“Estaria, [interessada] para fazer o mestrado em Educação Especial. Gostava de fazer formação mais aprofundada. Quando eu fiz formação em Estudo do Meio tive uma disciplina de NEE e foi a disciplina que mais gostei. Gosto de Ciências. Mas gostei conhecer, explorar o que é diferente. Mas, cada caso é diferente do outro... e depois, como já tive aquela experiência dos deficientes auditivos, apesar de ter estado sempre muito alerta. Tentei informar-me sempre e tive muita facilidade. (...) [acções de formação] sim, se me aparecesse um tema mais que tal já estava lá!” (E2)

“Como disse, qualquer professor ou profissão precisa de receber formação para estarem actualizados. A nossa formação inicial não chega.” (E5)

“Sim, acho que preciso sempre. Uma vez para me actualizar, outras vezes para me subir o astral... (riso), outras vezes para reforçar aquilo em que acredito, porque às vezes também desacredito. E então também é bom ir a uma formação em que se ouvem coisas que vão de encontro à nossa forma de estar e de pensar e nos leva.... Afinal não estou sozinha, afinal não estou errada. Preciso por esses motivos todos. Porque cada vez o público da escola é mais heterogéneo e nos chega desnivelado a muitos níveis e, portanto, o professor tem mais que saber variadíssimas formas, de, no fundo, de nivelar o conhecimento, portanto continuo a precisar.... É, portanto para ter a sensação que ainda sei escrever, que sei falar com adultos e depois ... até pela convivência, pela aprendizagem (riso).” (E6)

“Eu acho que necessito. Porque aquilo que eu sei hoje, não é a mesma coisa que sabia há 10 /12 anos. A prática não me chega. Penso que faz parte do nosso enriquecimento. Hoje, ainda me sinto motivada para a formação. Há alguma áreas gostaria porque sinto umas certas lacunas, mas... por exemplo este ano estive um bocado parada porque estou cansada dos dois anos...” (E7)

Há uma docente que acrescenta ainda o interesse na frequência da formação não só para poder desempenhar as suas funções docentes no presente como também para poder continuar no futuro a desempenhar esse papel, *‘ser a professora dos netos’*:

“Vou. Não só a formação creditada, mas também a fóruns de 3 horas. (...) Eu vou a formações e isso tudo porque quero ser a avó presente. Quero ser a professora dos meus netos. Ainda nenhum nasceu, nem sei se vou ser avó, mas eu tenho pena deles porque eu vejo... quando vejo, dos meus sobrinhos, as fichas de avaliação... de informação aos pais, eu consigo avaliar o professor, sabia?” (E3)

Quando inquiridos sobre as suas **necessidades de formação**, os entrevistados referiram necessitarem de formação pelo convívio, o debate, a reflexão, a partilha, a troca de experiências e do trabalho de grupo, como sublinham os seguintes excertos:

“Não é das aulas em si, dos conhecimentos, mas é Convívio, é do debate, é da reflexão.” (E1)

“Uma formação como fóruns, não essa formação para créditos, mas uma formação para a gente reflectir, para a gente partilhar, em trabalho de grupo.” (E3)

“Gostava imenso de saber como se passa noutros países, portanto trocar experiências criar uma rede de escolas para trocar experiências a esse nível.” (E6)

Como **áreas e/ou conteúdos temáticos** três entrevistados referem a necessidade de adquirir conhecimentos em temas relacionados com as áreas que leccionam em geral (e.g. Matemática, Ciências, História, Língua Portuguesa). Destacam ainda aspectos relacionados com as suas práticas, como o saber lidar com alunos específicos (e.g. NEE) e, ainda, uma docente invoca dinâmicas de gestão de sala de aula para responder aos problemas que se levantam e para os quais não se sente preparada, nomeadamente relacionados com os comportamentos dos alunos, como ilustra este excerto.

“Ser uma formação, sei lá que incidisse sobre.... os comportamentos dos alunos – Como fazer isto. Como gerir a sala de aula porque cada vez mais estamos a debater-nos com problemas que não existiam há dez anos atrás.” (E12)

Duas entrevistadas manifestam também interesse em adquirir mais conhecimentos na área das TIC. Outra necessidade apontada relaciona-se com as novas exigências do desempenho profissional referindo a importância das relações interpessoais, isto é, para *‘saber lidar com todas as situações’*. Também salientam a necessidade em possuírem um melhor conhecimento do meio social e cultural onde está inserida a escola, manifestando interesse no domínio da animação comunitária.

“Trabalho no mundo rural e penso que a escola do mundo rural tem um papel importante a desenvolver na sociedade e é pena que as escolas rurais acabem. Depois os modelos ecológicos atraem-me sempre....também a animação comunitária.” (E6)

“Uma das áreas seria em língua portuguesa, relações humanas... não sinto dificuldade, mas hoje é difícil lidar com todas as situações (Câmaras...).” (E7)

Por último, há também referência ao interesse em melhorar o conhecimento do projecto educativo de cada escola, como manifesta este docente,

“Em primeira instância sempre em projecto educativo de cada escola.” (E4)

A partir destes relatos sobre as necessidades de formação podemos depreender que estes professores apresentam uma perspectiva que se afasta de uma visão estritamente individualista do seu trabalho e da acção do professor ao apontarem necessidades que vão

para além do seu trabalho de sala de aula e ao referirem alguns campos que não são só de aplicação imediata sobre as suas práticas.

Como **propostas para a mudança do actual modelo de formação** contínua relativamente à sua organização, defendem a criação de condições para que os professores possam frequentar uma formação mais especializada, uma maior diversidade de acordo com alguma lógica mais seleccionada, o papel mais activo dos agrupamentos e sua articulação com as universidades e ainda um repensar no período em que decorrem as acções, como testemunham estes docentes:

“Se pudesse acabava com este modelo de formação. Este desperdício de dinheiro e punha os professores de dez em dez anos, mais ao menos, a voltar aos bancos de escola, às universidades, aos centros de formação ligados às universidades porque se não for assim, funciona um certo cooperativismo que não leva a nada. Portanto, acredito que era mais proveitoso um modelo segundo esse sistema. (...) Se calhar, era mais proveitoso fazer isto ao longo da carreira docente. Até porque, como acontece comigo, ando metade da carreira sem fazer formação. Faço formação quando vejo que vale a pena. Portanto, investe-se nos primeiros anos e depois ... Descanso. Eu penso que, muito mais importante do que fazer esta formação e, se fosse eventual ministro fazia... era de dez em dez anos obrigava a licenças sabáticas e formação a nível... licenças para formação. Em que os professores tivessem que voltar para os bancos da escola. Mesmo que tivessem que ir às universidades. Porquê? Certamente, aí se fizesse um desenho da formação, em que houvesse uma parte de apresentação de trabalhos. Até porque era muito mais proveitoso.... Dava para a pessoa descansar, fazer uma interrupção na carreira. Dava para voltar a sentir-se no papel de aluno. Muitas vezes, também penso nisto, não nos esquecermos do papel de aluno que devemos ter sempre e, é isso que penso que seria vantajoso.” (E1)

“Acho que está bem assim. (...) Acho que está bem assim, organizada pelos vários centros ANP, Casa do Professor...” (E5)

“A formação que tivemos cá decorreu na sala da biblioteca de uma escola, mas compreendo que haja necessidade de formação noutros locais, mais dispersos para que os professores não tenham problemas de deslocação. Isso é humano. Poderiam existir as duas possibilidades. Por exemplo, na Casa do Professor, no sindicato, na ANP...penso que deve haver diversidade, mas ser mais seleccionada.” (E8)

“Eu acho que os professores nas escolas deviam... sentir as necessidades e serem os Agrupamentos a dar formação. Tendo em conta essas necessidades. E não como agora – olhem, agora há uma formação na Casa do Professor. (...) Os Agrupamentos podiam ter um papel mais importante, que era gerir a formação e, ir mais de encontro às necessidades daquele grupo, que agora já são umas quantas escolas. E assim, ver as necessidades e fazer ali uma formação. Penso que isso seria muito mais proveitoso.” (E9)

A nível de calendarização e horários da formação apresentam como sugestão a sua realização em períodos não lectivos como as interrupções escolares e adaptadas aos diferentes momentos do ano escolar, bem como uma formação mais longa, o que corrobora alguns estudos (Day, 2001):

“... A formação devia ser dada durante as interrupções escolares. Início do ano escolar, no final, nem tanto, porque está calor e há o cansaço do ano lectivo. Mas no início do ano escolar, durante algumas interrupções... escolares devia-se apostar na formação.” (E1)

“Ao sábado. Pois seria o dia ideal porque a gente não vai para a escola e não está tão cansada.” (E2)

“Acho que tem alturas do ano em que é problemático. O pessoal estar a dar satisfação a um aspecto administrativo que é frequentar formação para ter créditos para a progressão na carreira e ter o trabalho de escola de sala de aula em simultâneo. Se calhar, poderia haver uma adequação aos vários momentos do ano escolar.” (E4)

“Se [a formação] fosse durante algum tempo, entrava mais.” (E10)

“Penso que a melhor altura para frequentar a formação seria em períodos não lectivos, mais concretamente, princípios de Setembro ou de Julho...” (E11)

“Acho que a formação devia ser mais pesada, mais concreta, mais longa.” (E12)

Assim, a formação contínua, no quadro do actual modelo, ao ser realizada em períodos pós-laborais, é considerada, de um modo geral, como negativa, nomeadamente pelo desgaste que provoca e os períodos de realização não serem os mais adequados para responder às necessidades da escola e dos professores.

Relativamente às **metodologias**, sugerem uma maior interligação entre a teoria e a prática, assim como a articulação entre a formação e o local/contexto de trabalho, num trabalho colaborativo, em equipa, como ilustram estas afirmações:

“Eu acho que mudava as metodologias. Depois de uma sessão teórica é preciso uma sessão prática. Mesmo, nós adultos a fazermos de crianças. E uma colega... Pôr em prática com os colegas. O grupo prepara uma aula e outro grupo faz de crianças.” (E2)

“Eu mudava para aquilo que já experimentei e resultou. Eu juntava duas ou três escolas e iríamos trabalhar cada conteúdo, ou outra coisa. Íamos reflectir sobre o como fazer, depois de ver que aquilo resultava iríamos aos metodólogos, aqueles que estão lá em cima a estudar... então, iríamos fundamentar teoricamente as nossas práticas. O nosso ensino está cada vez mais massificado. A nível da formação. Eu chego ali à sala e, tenho determinados alunos que exigem uma determinada forma de actuar. Se eu não fizer isso eles não avançam, não são capazes.” (E3)

Como já enunciámos no ponto anterior, alguns professores salientam o facto de haver necessidade de **alterar os conteúdos**, mais concretamente trazer temas novos, bem como mais adaptados aos contextos dos professores para aplicação nas práticas (e.g. TIC, NEE, didáctica, gestão da sala de aula...);

“Conteúdos... se calhar não. Eu não acredito que quem elabora acções de formação, e elas são acreditadas por uma entidade isenta e de crédito. Não acredito que as acções não tenham qualidade. A minha preocupação é que as acções não estão direccionadas para a satisfação das necessidades imediatas do terreno. Em termos de conteúdo penso que não há problema. Penso

que a formação tem qualidade, quer em termos de formadores, quer em termos até de aderentes aos vários tipos de formação.” (E4)

“Retirava alguns temas que não têm nada a ver com o 1º ciclo e investia mais nos computadores, nas necessidades educativas especiais e em formação mais direccionada para a prática, na didáctica... e uma outra temática era a indisciplina.” (E5)

“Acho que havia que perceber que uma coisa que já se fez.... Já durou dois e três anos já produziu... havia já necessidade de trazer alguma novidade, haver sempre formação para as questões de ponta, como agora.... Agrupamentos, coordenações... de como gerir... como ser um líder em processo. Havia que alargar um pouquinho o leque da oferta. No fundo, acho que, eliminar algumas que já deram o que tinham a dar e trazer novidade. Até para atrair quem no fundo já fez outras....” (E6)

Um outro aspecto salientado por uma professora é que a formação deveria ter em atenção a fase da carreira em que os professores se encontram e, assim, responder às suas necessidades quando afirma:

“Também poderia haver... há muitos professores no concelho de Braga, que já é... um concelho de professores idosos como eu .... De 36 para cima.... Talvez seja das mais novas, à parte de meia dúzia que vêm do quadro distrital substituir... precisávamos de muitas vezes formação, mas, lá está, como não precisam de créditos e, portanto, rejeitam. Pronto, podia ser uma formação mais leve. Talvez uma formação mais aplicada. (...) formação directa aos professores, contextualizada. A sensibilização dos professores era muito maior.” (E10)

Este último excerto corrobora os estudos realizados por Huberman (1989) e Gonçalves (1990, 2000) ao defenderem que os professores passam por diferentes fases ou etapas com características próprias. Neste caso particular diz respeito aos professores que se encontram *em fim de carreira* e, para a qual, estes professores sentem que a formação contínua não está direccionada, manifestando, por isso, uma atitude de desinteresse perante a formação (*desinvestimento*).

De uma forma geral, os professores entrevistados manifestaram interesse em participar numa diversidade de acções de formação contínua creditada e não creditada. Alguns frequentaram também uma formação mais especializada como um Complemento de Formação, uma Licenciatura em Educação, uma pós-graduação e um Mestrado. Apenas um dos professores entrevistados manifestou alguma resistência em frequentar uma formação e, por isso, só frequentou a(s) requerida(s) para a sua progressão na carreira.

Os dados apontam, em geral, para o reconhecimento, por parte dos professores entrevistados, do interesse e da importância da formação no plano individual, reconhecendo também o seu impacto na melhoria profissional. Deste modo, salientam efeitos ao nível das suas práticas pedagógicas, mais concretamente, levando-os a alterar as metodologias utilizadas pela possibilidade de aprenderem a trabalhar de uma forma diferente. Referem

ainda que não só aplicaram os conhecimentos adquiridos na sua prática pedagógica como sentiram também necessidade de transmitir esses conhecimentos aos colegas. Um outro aspecto referido diz respeito às repercussões da formação contínua a nível pessoal (crenças, atitudes, conhecimentos...). Segundo estes professores, houve uma alteração de atitudes, e até de crenças, decorrentes da formação. Outros destacam ainda a aquisição e/ou actualização de conhecimentos e de competências de um modo mais geral, nomeadamente a nível das TIC e em áreas específicas. Alguns docentes referem ainda como elemento bastante significativo para o seu desenvolvimento profissional o Complemento de Formação que realizaram, o que lhes permitiu um enriquecimento profissional e pessoal e mesmo uma maior satisfação profissional, uma maior sensibilidade para aspectos específicos como as novas tecnologias nas escolas e uma fundamentação teórica para sustentar as suas práticas.

Outro aspecto a salientar é a elevada motivação destes professores em continuar a participar futuramente em acções de formação, apesar de manifestarem uma representação muito crítica sobre o modo como está organizada a formação contínua no quadro do actual modelo e sobre o papel desempenhado pelos formadores. Valorizam uma formação contínua centrada nos contextos de trabalho, apontando para um modelo mais activo e contextual no processo da sua formação.

Ao examinar as suas expectativas, as suas motivações e os seus interesses relativamente à formação, podemos dizer que as áreas/temas e os conteúdos referidos não só se relacionam com as práticas na sala de aula, mas também com a valorização de aspectos mais gerais como o Projecto Educativo da Escola, a relação Escola/Meio através do melhor conhecimento do meio e do trabalho com outras escolas do país e do estrangeiro através da construção de redes de escolas. Deixam, assim, transparecer que a sua função não é só ensinar dentro de uma sala de aula, destacando actividades e tarefas que se reportam à escola e à comunidade envolvente.

Da análise destes dados depreendemos que a formação contínua goza de um maior reconhecimento entre estes professores, associada aos novos desafios colocados pelas mudanças sociais e culturais da sociedade em geral e à mudança curricular com que as escolas são confrontadas, conduzindo a uma mudança no entendimento do papel do professor e da escola. Manifestam, assim, uma certa evolução nas concepções e práticas de formação contínua, afastando-se de uma perspectiva burocrática e tecnicista que associa a formação contínua à obtenção de créditos e à progressão na carreira. No entanto, dos seus discursos não

transparece uma visão clara sobre a formação, verificando-se alguma ambivalência na forma como abordam a formação (cf. Forte, 2005).

### 6.3 - Contexto de Trabalho Actual

#### 6.3.1 - Percepção das mudanças requeridas pela Reorganização Curricular no trabalho docente

A percepção das mudanças requeridas pela Reorganização Curricular do ensino básico definida pelo Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, apresenta-se como positiva e é valorizada por alguns professores, na medida em que, segundo os seus relatos, permitiu quebrar uma cultura de isolamento dos professores do 1.º ciclo. No entanto, os relatos dos professores também evidenciam alguma resistência de alguns professores às mudanças introduzidas como se pode constatar através das afirmações:

“Mexeu um bocadinho... tudo produz alterações, para melhor ou para pior produz. Ora, há pessoas que não as aceitam e continuam a fazer o que faziam até agora. Não tenha dúvidas! Agora quem quer ter um bocado de brio e sensibilizar as crianças para certos temas... a partir daí adquirem a aprendizagem. Não é difícil fazer! É preciso é estar aberto para isso.” (E2)

“Agora faço isto, porque há colegas ... este ano dou-me muito bem com as colegas. Eu acho que esta troca constante é motivadora. Anteriormente, não havia isto. Em todas as escolas onde andei era cada um estava na sua sala e salve-se quem puder! E não havia nada disto. Em parte acho que isto é devido à própria escola, mas com a implementação das mudanças, é geral. É uma camada de professores quase todos da minha geração e toda ela gosta de trabalhar. E quando se gosta faz-se. A escola está bem equipada com muitos recursos. É muito dinâmica, activa. Não pára sempre, sempre... às vezes até penso que usa e abusa da hora do conto, das dramatizações. Está sempre... é muito dinâmica, sempre em parceria com as colegas da escola. Em relação às outras escolas, partilhamos todas, mas a nível de planificação. Há mais uma partilha, uma união entre as colegas da escola. (E12)

“Bem, quanto à organização das escolas situo-me numa escola inserida num Agrupamento vertical de escolas, o que já anteriormente acontecia. Relativamente à Reorganização Curricular há a referir as três novas áreas curriculares não disciplinares que tento pôr em prática e o facto da EMRC e Actividades de Enriquecimento passarem para além das 25 horas lectivas, estou de acordo com o facto. (E11)

Uma grande percentagem dos professores entrevistados apresenta uma percepção negativa sobre as alterações introduzidas pela Reorganização Curricular salientando aspectos que se relacionam com o aumento das reuniões sentidas como pouco produtivas, a burocratização do ensino através dos “*papéis*” que consideram que lhes ‘*consome energia*’, provocando um ‘*desgaste dos docentes*’, havendo dificuldade em compreender alguns conceitos introduzidos, como ilustram estes dois relatos:

“Acho que as reuniões são pouco produtivas e temos uma classe um bocadinho acomodada. Quanto menos reuniões melhor, quanto menos se questionar mais depressa a reunião acaba. E, por isso, acho que a mudança... somos resistentes à mudança e, por isso, ainda temos uma escola muito tradicional. No entanto, temos uma legislação se calhar muito avançada, como na Europa ..., não estamos ainda no caminho. Penso que ainda se baralha muito os conceitos, não sei se seria preciso uma política mais directiva. Já nem sei o que seria mais vantajoso, acho que ainda há muita tendência a cumprir aquilo que o Agrupamento pede. E se o Agrupamento pede faz-se. Há um professor pouco autónomo, pouco criativo. Se o agrupamento pede isto eu dou-lhe. Se o agrupamento não pede não faço. Não levantes ondas. Deixa estar assim senão ainda nos complicam. Eu achava que o Projecto Curricular de Turma era o documento que vinha trazer a possibilidade de alguma inovação e de alguma diferenciação pedagógica e já não sinto isso, acho que se caiu no mesmo erro que é... se já tens dá-me, eu copio do teu e não é contextualizado. Ou então faz-se uma análise muito boa da turma, até se vão procurar dados muito exaustivos e depois o plano da outra colega serve. Quer dizer... há algo que ainda não está a funcionar....” (E6)

“Não são os papéis e os projectos que fazem com que o sistema melhore, ou que a sala de aula melhore. É muito mais o papel do professor em si, com o seu trabalho, a sua consciência profissional, a sua deontologia profissional, a sua ética em termos de trabalho, do que todos estes floreos que andam para aqui... vão consumindo energia, vão desgastando as pessoas, vão pondo as pessoas ainda por cima umas contra as outras. E isto porquê? É um jogo de empurra de uns para os outros. Também aqui lhe posso dar um exemplo. Sítio onde eu esteja, sou um desgraçado! Porquê? Com o argumento de que tenho isto, aquilo, aqueloutro o \_\_\_\_ que faça. Ele sabe, ele faz. E toda agente me empurra e escapa. E, aqueles que são uns coitadinhos, não têm nada... aí são os beneficiados. Ó colega, você é que sabe, faça você que eu não sei. Com o argumento de que a pessoa que tem um bocadinho mais de conhecimentos é penalizada por ter. Às vezes até digo, mais valia não ter e é isto.” (E1)

### 6.3.2 - Cultura escolar

Considerando que o desenvolvimento do professor se desenrola num determinado contexto, está, por isso, sujeito a factores e influências que têm a ver com o ambiente de trabalho na escola, que, de certo modo, podem ajudar a compreender e/ou influenciar as representações dos professores. Deste modo, como salienta Day (2003:164), “da mesma forma que as condições de trabalho na sala de aula afectam a capacidade de os professores proporcionarem as melhores oportunidades para os alunos, também a cultura da escola representa um apoio positivo ou negativo para a aprendizagem dos seus professores”.

Assim, relativamente à cultura escolar, os professores fizeram referência à **organização administrativa das escolas através da constituição de Agrupamentos de Escolas**, salientando, essencialmente, uma percepção negativa devido ao facto de ser uma união imposta, pela necessidade de “cumprir legislação”, constituída por um elevado número de escolas, por vezes, bastante distantes, o que impede um trabalho conjunto, levando os professores a trabalhar ainda de uma forma isolada, “*a trabalhar na sua salinha*”, “em ilhas”. Fazem também referência às dificuldades ao nível do relacionamento entre professores de diferentes ciclos (e.g. 1.º e 2.º ciclo), o aumento de conflitos, a perda de autonomia e um maior controlo o que conduz a uma certa desmotivação (e até decepção) por parte dos

professores. Por outro lado, salientam uma maior burocratização considerada por alguns docentes como uma perda de tempo,

“Os Agrupamentos Horizontais passaram para vertical...repare, neste Agrupamento em que estamos aqui, por exemplo, temos três conselhos pedagógicos. No mesmo Agrupamento temos três conselhos pedagógicos. O 1.º ciclo ao contrário do que se diz perdeu autonomia. E o que ocorreu aqui, ocorreu em qualquer lado. Venha quem vier dizer o contrário. E isto porquê? Pelo seguinte. Hoje tudo é controlado. No passado, eu fui director de escola e tinha muita mais autonomia e muitos mais recursos do que tenho hoje. Eu acreditava nos Agrupamentos se fosse para melhorar. Neste momento, e volto a frisar isto, neste momento... estamos num momento, numa fase de transição. Mas isto não tem melhorado. Não tem melhorado em termos de dar mais condições. Porquê? Porque num passado aquilo que eu resolvia num conselho escolar em 10 minutos com as colegas. Hoje tem que passar por um conjunto de órgãos, ser discutido, mais discutido... Depois, na prática... para muitas vezes se chegar aos mesmos resultados que dantes resolvíamos em 10 minutos. Isto é o que leva ao tal ... à tal desmotivação existe. Aquilo que facilmente se resolvia no passado, hoje tem que passar por dois ou três órgãos, quando nós tínhamos resolvido...” (E1)

“Com as colegas de escola, normalmente sinto que cada uma está na sua salinha e que se partilha pouco. Em relação aos Agrupamentos por onde tenho passado, acho que os papéis existem, os documentos de base existem, mas foram pouco participados. A realização não partiu muito dos professores. Houve pressa de, no fundo, cumprir a legislação... terem o projecto educativo. Acho que os agrupamentos querem manter as águas calmas, quanto menos os professores questionarem, quanto menos mexerem no que já está. Sinto essa passividade. Uma certa decepção. É assim, se a inspecção chega o que lhe pedem são os papéis. Tem isto? Mostre-me. Tem isto? Tem. Está tudo bem. E no fundo, não se avalia o processo, não se avalia como... o como se realizam as coisas. No Agrupamento onde estou sinto que sou respeitada, mas daí a que se caminhe ou que me mostrem... há pouco à vontade. (E6)

“Eu era um pouco contra os Agrupamentos e pensava que não era por aí. Ou seja, acho que de alguma forma veio... me dar razão. Concorreram ao executivo... qualquer pessoa fazia uma lista, daí que duvido da competência de alguns. E da falta de suporte que os CAE's e as DREN's deram a essas pessoas. Penso que muita gente encontrou no executivo uma forma de fugir aquilo que de alguma forma não gostava, que era o trabalho de sala de aula. Então temos aí maus gestores, maus administradores porque no fundo não têm nenhum modelo educativo. Só sabem fazer papéis, executando ordens superiores e, para isso já tínhamos as delegações escolares. O que eles fazem é que se cumpra, não querem saber... ninguém partilha Projectos Curriculares de Turma. Eu pensei que por se criar um órgão pela primeira vez pedagógico ia trazer essa possibilidade de interdisciplinaridade entre os ciclos e de partilha... todas as reuniões são em separado segundo os níveis. Eu até já fiz reuniões com educadoras e aprendi muito com elas. Percebi como se organizava um jardim-de-infância. Mas agora estamos a reunir só educadoras, professores do 1.º ciclo... professores... enfim não há um cano que nos una.” (E6)

“Como estamos num Agrupamento vertical, no início do ano reunimo-nos. Mas foi mais na área da matemática Para, por exemplo, os professores do 5.º ano verem o que é que nós trabalhamos. Para depois fazerem uma continuidade e, nós sabermos o que é que eles vão trabalhar para os irmos preparando. Mas foi mais nessa área. E tivemos a criação de uma biblioteca. Foi uma professora do Agrupamento que nos incentivou e ajudou no desenvolvimento do projecto. Nós, por exemplo sempre reclamamos uma ajuda de um professor de EVT, mas ainda não conseguimos. Portanto, quanto à organização das escolas, penso que a ideia foi boa, mas a prática talvez não corresponda. Ainda vejo cada um a trabalhar para o seu lado, assim como na Reorganização Curricular, trabalha-se pouco em equipa.” (E9)

“Eu sou contra os Agrupamentos, digo-lhe já, como eles estão. Nos verticais há mais conflitos, entre aspas, porque efectivamente, há mais choque, não é? Os professores do 1.º ciclo sentem-se inferiorizados em relação aos do 2.º, e portanto, torna as coisas um bocadinho mais complicadas, só por isso. (...) Pessoas que acham que podem querer e mandam. Portanto, são muito autoritários, têm muito a mania que são inspectores. E em relação ao primeiro ciclo têm a ideia de

que somos baldas. O que eu penso, efectivamente, é assim, são delegações autênticas, onde estão muitas pessoas que não se percebe nada daquilo que estão lá a fazer. A parte que eu acho que um Agrupamento devia ter e valorizar era a parte pedagógica, lá está, e eu continuo a achar que em termos pedagógicos é o que funciona menos. Temos de pedir autorização para tudo. Se me apetercer ir ao campo, porque um menino me lembrou que estão lá flores muito bonitas, por exemplo, eu tenho que pensar... antes pensava na inspectora e punha um papel à porta e, agora tenho que pensar que o senhor doutor do Agrupamento, não achará que devia ter levado isso a pedagógico antes de ir... Perdeu autonomia, perdeu... perdeu muita coisa... essencialmente, o que devia ter ganho que era espírito de grupo, pesquisa, troca, partilha, de trabalho em comum, projectos comuns. Em vez de melhorar, está a caminhar para uma pior. Nós não fazemos nada sem pedir autorização do Pedagógico. No nosso caso quem manda no pedagógico é o chefe. Não devia lá estar o chefe quanto a mim, ele tem outras funções.” (E10)

“Esta questão dos Agrupamentos poderia ter a suas vantagens. Em tempos fui uma adepta, às vezes sou um bocado lírica... sei lá... Vou um bocado por ideias. Fui bastante adepta dos Agrupamentos verticais... enquanto um trabalho em equipa, trabalharmos um projecto único com os mesmos alunos, não é? Isso seria muito vantajoso. O que é que acontece na realidade? Isso não funciona, somos ilhas. Cada grupo trabalha em separado. Estou decepcionada, acabo a carreira com alguma angústia... porque algumas decepções sofri... e pela falta de respeito do Ministério pelos professores. Organizem-se, escolham como quiserem, escolham as escolas... e a certa altura sai o decreto... tal e tal agrupa-se com tal. Não há opinião dos professores, qual opinião! Há sim uma visão economicista acima de tudo e é essa a que perdura.” (E11)

### 6.3.3 - Dilemas e Constrangimentos

Os dilemas e problemas actuais que os professores salientaram foram atribuídos aos alunos, devido à sua indisciplina na sala de aula.

“Eu continuo a dizer que é o comportamento e a agressividade dos alunos. O dar aulas não me custa. Custa é o ter que enfrentar alunos altamente agressivos. Isso é que é o que provoca um maior desgaste.” E12

A heterogeneidade das turmas, como já foi salientado anteriormente, é também um factor de maior desgaste do professor e implica uma maior complexidade do seu trabalho. Em alguns casos, devido à sua formação, não se sentem preparados para dar resposta às várias necessidades dos alunos, sobretudo quando existem várias culturas na mesma sala, como se destaca neste relato:

“Estou realizada. Estou quase no fim da minha carreira e tenho essa visão positiva. Apesar de dificuldades que, às vezes, nós temos com turmas...por exemplo, o ano passado tive uma turma complicadíssima, com muitos meninos de etnia cigana que são .... Difíceis. Para eles a escola...não lhes diz.... Estão inseridos com outros meninos que precisam... que têm outras necessidades e, eles... não querem. Querem é fazer contas, querem aprender contas. E pronto, a escola... talvez também nós não sabemos como lidar.... Porque também temos os outros que têm outra cultura e para eles e para os pais a escola é uma coisa diferente. É difícil... nós, às vezes, hoje temos dentro da sala de aula várias culturas. Eu tenho agora dois meninos que vieram do Brasil, um ucraniano.... É enriquecedor porque há uma partilha de culturas, mas ao mesmo tempo é complicado gerir todas aquelas necessidades. É difícil. Aqui há uns anos os meninos eram quase todos iguais (riso). Agora é diferente, mas acho que se torna enriquecedor mesmo para o professor. Embora seja difícil gerir todo aquele trabalho de sala de aula.” (E9)

Alguns professores atribuem os seus problemas aos seus colegas professores, devido ao facto de não existir um trabalho em equipa, não haver interacção entre os docentes da mesma escola, em parte devido aos horários, como se depreende desta afirmação:

“Um outro aspecto é o facto de trabalhar numa escola um tanto ou quanto problemática, com dois edifícios, regime duplo, em que os professores quase só se vêem uma vez por mês. Com as outras escolas do Agrupamento nem há ligação nenhuma. Onde há falta de trabalho de equipa.” (E9)

Por outro lado, salientam a resistência à mudança por parte de alguns colegas, o que origina alguma inquietação e descontentamento quando se confrontam com essa passividade e esse comodismo:

“A pouca interacção entre os professores na maioria das escolas por onde tenho trabalhado. Há pessoas que têm os seus métodos e têm dificuldade em mudar.” (E2)

“Eu estou numa fase de grande questionamento... se continuo na escola, se não continuo... se concorro para ali, se não concorro.... Se procuro um grupo com o qual me identifique. Se me isole definitivamente na minha sala. É assim, na minha sala realizo-me, mas o que acontece ao lado na escola, tem que me passar ao lado ou então tenho que ser frontal e ser de alguma forma indelicada com algumas pessoas. No fundo é este o meu dilema. Saber se me calo ou se continuo a manifestar que não concordo... que não é por aí. [Isso em relação às colegas porque não sabem ouvir a opinião dos outros?] É justamente isso que me incomoda. Ouvem e não dizem nada, até aprovam por unanimidade, mas discordam. Não sei se me faço entender. É assim, há pessoas totalmente perdidas no nosso paradigma educativo. Que não tencionam de forma nenhuma mudar. Perante alguém que discursa fluentemente e que lê a lei e que diz que é assim. Elas aprovam, mas fica tudo na mesma. Não mudam, não perguntam então como se faz? Como tu fazes? As pessoas têm o direito de não saber. Ora não têm o direito de baterem a cabeça pela parede, havendo afinal um recurso. Há um novo órgão pedagógico, que deveria ter alguma função, além de escrever uma acta de uma reunião. Deveria ser um órgão consultivo e não vejo...” (E6)

Outros problemas são relativos à profissão em geral, relacionando-se com aspectos organizacionais, nomeadamente a constituição dos Agrupamentos de escolas de forma administrativa, sem que a opinião dos professores fosse tomada em atenção. Esse facto originou uma maior separação do trabalho dos professores, como salienta este docente:

“Uma dificuldade decorrente do aspecto administrativo. O Ministério impôs os Agrupamentos. Estamos numa fase de transição e, temos aqui um Agrupamento que trabalhava minimamente, no sentido de actividades conjuntas entre as escolas, como por exemplo torneios de futebol entre escolas, comunhão pascal todos juntos... como estamos numa fase de transição, fomos obrigados a agrupar com uma escola de 2.º ciclo e, nesse aspecto regredimos. Porque agora cada um trabalha para si. Há sempre a justificação de que estamos numa fase de transição. O que é importante e é preciso fazer é o Regulamento Interno, também a distância entre as escolas aumentou porque vieram escolas novas para o Agrupamento e, este é o grande problema.” (E1)

São vários os docentes que apresentam a mobilidade profissional e as mudanças (leis, escolas, colocações...) como um dos seus problemas actuais. A instabilidade é apresentada maioritariamente pelos docentes como a causa de ansiedade e preocupação, levando mesmo, como expressa um docente, a “uma grande frustração” por se tratar “de um trabalho

interrompido. Interrompido todos os anos.” Por outro lado, as várias alterações que têm sido introduzidas na escola, em parte sentidas como uma obediência às decisões exteriores, e não tanto como uma necessidade para desempenhar melhor a sua tarefa, mas antes uma exigência o que provoca sentimentos de stress, angústia e ansiedade.

“Outro problema é a pouca disponibilidade das pessoas. Anteriormente as pessoas argumentavam que não sabiam, hoje as pessoas continuam a não fazer. Mas agora os argumentos são outros. Como fizeram DESE’s ou Licenciaturas já sabem argumentar. Neste campo e, atendendo ao escalão etário destas pessoas, são escolas de cidade, por exemplo, falando desta escola temos aqui um corpo docente de 6 pessoas e 4 já estão a pensar na aposentação. Não se pode querer que estas 4 pessoas que estão a pensar na aposentação se dediquem humanamente à causa como outros que ainda vai andar por cá bastantes anos. Neste caso concreto, repare destes seis, quatro vão para a aposentação e os outros dois não sabem se continuam aqui no próximo ano. Conclusão, também dificilmente se entregam de corpo e alma no próprio Agrupamento... durante o ano talvez já se esteja a pensar na próxima colocação. Portanto este é um dos dilemas, penso que é um dos grandes problemas que temos nas escolas. É a instabilidade do corpo docente e esta fase de transição dos Agrupamentos.” (E1)

“Um grande dilema é a instabilidade profissional. É uma das coisas que mais me preocupa. Eu acho que já estou numa altura de me deixar de preocupar, porque afinal isso já é o habitual. É aquilo que todos os anos uma pessoa querer trabalhar a longo prazo, mas sempre com a expectativa e dizer não estou a trabalhar a longo prazo. Em dezoito anos de trabalho que tenho, se olhar para trás em termos de referência, em termos de avaliação do que fiz, não tenho referência nenhuma. Penso que é inaceitável numa carreira profissional, uma pessoa estar a meio de um percurso profissional e não ter o mínimo de projecto a médio e a longo prazo e dizer – eu vou investir nesta escola. E quando digo investir nesta escola, não uma escola no centro da cidade. Penso eu a maioria dos professores não quer uma escola como eu costumo dizer – na garagem. Quero uma escola em que digam – tu estás aqui três, quatro ou cinco anos, fazes o teu trabalho e és responsabilizado por ele. Eu penso que ninguém tem medo de ser responsabilizado desde que lhe seja depositada confiança. (...) não é correcto uma pessoa estar a trabalhar por momentos. Chego aqui, faço uma improvisação durante um ano e depois vou-me embora. É uma grande frustração a nível. É sabermos, em termos de referência no terreno... É um trabalho interrompido. Interrompido todos os anos.” (E4)

“São estas mudanças permanentes (riso) ... quer dizer mudança de escola, de colocações, de leis... criasse um stress muito grande.... São mudanças muito repetidas...e não dá tempo para... e isso cria um pouco de stress. E digamos...É uma mudança muito grande, quer dizer em muitos aspectos... são tantos os campos ao mesmo tempo que... a pessoa, quer dizer, por mais esforço que queira fazer para tentar equilibrar tudo cria um pouco de stress, de angústia, de ansiedade que dificulta... penso que dificulta o trabalho. Eu acho que o facto de querer dar mais aos alunos...às vezes, nem sempre se consegue... porque é isto, é aquilo que nos pedem. Que se calhar nem sempre se coaduna bem com aquele momento, com aquele grupo...E a pessoa vive com aquele dilema de ter que satisfazer mais ou menos tudo!” (E7)

A falta de recursos materiais e de formação específica para o desempenho das suas tarefas são também apontados como um problema sentido actualmente por uma docente:

“Os problemas prendem-se com a falta de recursos materiais e alguma falta de formação ao nível das ciências experimentais”. (E11)

“Em termos pedagógicos, uma dificuldade é a falta de recursos materiais. Por exemplo, ao dependermos das autarquias, o 1.º ciclo está um pouco sujeito à boa vontade das autarquias. Exemplo disto, há autarquias que têm mais disponibilidade financeira apoiam mais, outras que

se calhar têm menos e, por isso apoiam menos. Assim, há autarquias que até dão livros aos alunos e outras subsidiam muito pouco os alunos.” (E1)

Alguns dilemas e problemas vividos actualmente na profissão são atribuídos por alguns docentes aos pais/encarregados de educação, devido às suas condições sociais. Os professores acabam por viver os verdadeiros dramas familiares de alguns dos seus alunos. Esse facto reflecte-se no seu comportamento e nas suas aprendizagens.

“Que as famílias tivessem melhores condições de vida, mais emprego. Temos aqui muitos alunos em que os pais estão os dois no desemprego. As crianças querem ter as mesmas coisas que os outros e não podem. Por exemplo, fomos à feira do livro e ofereci um livro a um menino que não tinha dinheiro e não me apercebi de um outro caso. (...) São tantos os problemas, mas realmente é muito complicado... esse é um ponto que nós sentimos. O professor vive hoje angustiado porque as famílias monoparentais e isso... temos muitos pais que querem ver os filhos, mas que o tribunal não deixa, e o contrário, as mães querem mas, o tribunal não deixa. Os avós... e temos aqui problemas graves... Bastantes casos... de crianças que têm o pai e a mãe presos. E temos casos de alunos que já nasceram na prisão. Depois quando os pais vêm à precária que é uns dias cá fora. Eles andam completamente instáveis. Nós sentimos os problemas sociais na sala de aula. Isso, nós sentimos. É um problema muito grave, e depois isso acarreta outras coisas que são dificuldades de aprendizagem. Portanto, alunos desinteressados, desmotivados... há uma palavra que descreve bem a situação – rotulados. Ainda se ouve, se continuas assim, vais por um lindo caminho, vais como os teus pais! A criança sente-se diferente. Está socialmente rotulada. (...) os psicólogos que estão ligados ao tribunal e acompanham estes casos queixam-se que nos gabinetes eles não colaboram, não contam nada da vida. Eles querem é esquecer, não é?” (E8)

Por último, uma professora apresenta os seus problemas actuais associados à sua saída do ensino devido ter atingido a idade de aposentação como especifica:

“A minha preocupação é saber que este ano é o meu último ano. Vêm aí os pequenitos para se matricular e pensam que vão ser meus alunos. E tenho que lhes dizer que não. Eu gosto tanto de ser professora que ao sábado sou catequista há muitos anos.” (E3)

## **6.4 - Profissionalismo Docente e Identidade Profissional**

### **6.4.1 - Entendimento da Profissão Docente**

Analisamos, de seguida, o modo como os professores entrevistados definem e se relacionam com o seu trabalho, como se vêem enquanto professores, como pensam ser vistos pelos outros e o que significa ser professor do 1.º CEB, ou seja, o que Kelchtermans (1995:10) designou por *quadro interpretativo pessoal*, o qual “constitui as lentes através das quais os professores vêem a sua situação no trabalho (percepção e interpretação), lhe dão significado e actuam nela”.

#### 6.4.1.1 - No passado e no presente

Analisar as mudanças na profissão e no ser professor representa o processo ‘evolutivo’ que caracteriza as representações dos professores acerca dos respectivos percursos profissionais, ou seja, processo contínuo de mudanças do professor enquanto pessoa e enquanto profissional em permanente construção. Assim, dos relatos dos entrevistados destacam-se mudanças relativas a **aspectos organizativos** e a **aspectos característicos da profissão**, salientando a perda de autonomia, um maior controlo e exigência dos pais, “prestação pública de contas” (Day, 2001). Referem uma complexidade crescente associada à profissão, uma maior exigência e expectativas colocadas aos professores e às escolas. Por outro lado, salientam o aumento da burocratização do seu trabalho. Também fazem referência a **aspectos pedagógicos e didáticos**, como uma relação mais próxima com os alunos, uma maior preocupação com os alunos e uma maior abertura à comunidade, salientando ainda sentimentos de angústia e de medo devido a uma insegurança inicial, que depois dizem ter conseguido ultrapassar com a experiência e o contacto com os colegas. No quadro N.º 35 podemos observar alguns exemplos:

Quadro 35 – Das expectativas ... à realidade

	No Passado	No Presente
<b>Aspectos Organizativos</b>	<p>“Eu saí do magistério primário em 78 e, desde aí até hoje, <u>as condições em termos organizativos mudaram muito.</u>” (E1)</p> <p>“...no passado o professor <u>tinha mais autonomia</u>, isto ao contrário do que muita gente diz. O professor era pouco controlado.” (E1)</p>	<p>“A escola é a mesma, (...) quando passo pelas escolas por onde andei, <u>as escolas são as mesmas, o quadro preto é o mesmo, as instalações são as mesmas, pouco mudou...</u> o que mudou quanto a mim é que hoje pede-se tudo ao professor. São reuniões em demasia, são papéis e projectos para tudo e para nada. Para qualquer coisa é preciso um mundo de papelada e justificação...” (E1)</p> <p>“Hoje com os Agrupamentos tudo é mais próximo, <u>tudo se controla, mais facilmente, o grau de exigência dos pais hoje também é maior do que no passado.</u>” (E1)</p>
<b>Aspectos característicos da profissão</b>	<p>“Nunca tive ilusões. Até porque tinha a minha mãe professora e sabia muito bem o que era. Eu ia muitas vezes com ela para a escola e dava aulas.” (E2)</p>	<p>“<u>Altere bastante... as práticas, a maneira de estar e a maneira de encarar as coisas.</u> Porque...as práticas cada vez faço mais investigação-acção. Coisa que nem me passava pela cabeça, aliás nem se falava disso no magistério” (E2)</p>
	<p>“Em parte sim, em termos de dedicação, em termos de trabalho”. (E4)</p>	<p>“Em termos profissionais acho que tenho sido.... <u>Ficado aquém daquilo que poderia ser.</u> Todas essas mudanças, acho que é impossível ter resultados andando a saltar, todos os anos, de escola em escola. Quando se começa é sempre uma expectativa de...” (E4)</p>
	<p>“No princípio não. Foi uma <u>decepção</u>, aquilo que aprendemos, depois na realidade era muito diferente.” (E5)</p>	<p>“É claro que <u>agora estou melhor, já tenho mais experiência</u>, houve uma evolução. Inicialmente sentia-me mais insegura, pronto, <u>a experiência conta muito.</u> Mas depois com o contacto com as colegas mais velhas, eu perguntava e gosto de trocar opiniões...” (E5)</p>
	<p>“Nunca pensei, se calhar que era tão difícil ser professora. <u>Achava que seria muito mais fácil</u>” (E7)</p>	<p>“Hoje encaro as coisas de maneira diferente do que encarava há uns anos atrás. <u>Tenho outra experiência...</u> Agora tenho muito mais a noção de que <u>é mais difícil, mais exigente.</u> A motivação, o gostar da profissão não mudou.... Tenho mais gosto. Sinto que é mesmo isto que eu gosto de fazer, é isto que eu quero...” (E7)</p>
	<p>“Acho que aquela ideia que se tem quando se sai do magistério de que se vai fazer muita coisa ainda a tenho. O sonho é que comanda a vida.” (E8)</p>	<p>“A motivação é muito importante... Aquilo que era no início de carreira, acho que estou pior, no sentido <u>de me exigir muito mais e fazer muito mais.</u> Porque, depois há uma aprendizagem pela vida, experiência de vida, além da formação.” (E8)</p>
<p>“Quando eu comecei a visão que eu tinha de professora do 1.º ciclo era um bocado aquela que tinha das minhas professoras. (E11)</p>	<p>“A ideia de professora de 1.º ciclo que eu tenho hoje é totalmente diferente, como é evidente. O professor do 1.º ciclo tem que ser um professor bem formado. <u>Tem que estar atento aos problemas que as crianças trazem hoje para a escola</u> e são tantos... <u>hoje pede-se tudo à escola</u> e, ainda bem. Por outro lado, o professor sai cada vez mais desgastado... Eu sinto-me, como dizia à bocado, tenho vindo a melhorar o meu trabalho.” (E11)</p>	
<b>Aspectos pedagógicos e didácticos</b>	<p>“No passado era de um para trinta/quarenta alunos e, em alguns casos, meia centena.” (E1)</p>	<p>“Em termos de sala de aula, evolui, evolui no relacionamento com os alunos. A própria pedagogia hoje... <u>a relação pedagógica entre o professor e o aluno é bem diferente em relação ao passado.</u> Repare que hoje temos aqui um rácio de 1 para 16/20 alunos.” (E1)</p>
	<p>“Havia o <u>medo de não conseguir pôr os meninos a ler, não conseguir acabar o programa.</u> Era... era... um bocadinho essa angústia.” (E6)</p>	<p>“Acho que o 1.º ciclo ainda está muito aquela escola que era a escola do meu tempo e a escola que foi do tempo dos meus pais. Muito redutora de carteiras e do quadro e meninos quietinhos a fazer fichas... acho que é muito assim...Mas espero que a gente caminhe para algo mais dinâmico.”E6</p>
	<p>“A minha grande expectativa era ter um bom relacionamento com os miúdos e que eles gostassem de estar na escola.” (E10)</p>	<p>“Eu penso que tenho conseguido. Talvez nuns sítios mais que noutros. Mas, de uma forma geral, os miúdos gostam imenso de mim e eu gosto muito deles. Portanto é mútuo, por isso gostamos de estar juntos.” (E10)</p>

	<p>“Quando acabei de tirar o curso o que mais me preocupava era se seria uma boa professora ou uma má professora... porque vamos mexer numa massa por trabalhar...toda a gente devia sentir um peso na consciência de não ter desenvolvido. E isso, acho que foi o que mais me motivou depois para o futuro. Ser cada vez melhor e procurar ser melhor. (E12)</p>	<p>[Hoje] são as mesmas. Sempre aperfeiçoar, ser melhor, ajudar mais os alunos, <u>motivá-los dinamizar a sala ao máximo</u>. Às vezes não consigo fazer o máximo porque eles não deixam, não ajudam. Fazem resistência. São miúdos que estão habituados a fazer tudo o que querem. Reagem muito mal ao não.” (E12)</p> <p>“O ensino devia ser, na maior parte dos casos, <u>mais aberto à comunidade</u>. Devíamos educar mais com exemplos (o dos adultos) do que com palavras e demasiadas “flores.” (E2)</p>
--	---	--

A partir da análise dos relatos dos professores entrevistados (*cf.* quadro 35), podemos constatar que alguns professores entrevistados revelavam algum **nervosismo** e alguma **apreensão no momento da entrada no ensino**. Para três professoras (E9, E10 e E11), deveu-se a alguma insegurança decorrente de uma formação inicial deficiente. No entanto, e como expressaram estas docentes, actualmente, revelam uma evolução positiva proporcionada pela experiência profissional, sentindo-se mais satisfeitas e realizadas.

Para outros, as razões prendem-se com as suas características pessoais como “*o medo de não conseguir pôr os meninos a ler, não conseguir acabar o programa. Era...um bocadinho essa angústia*”. Outros salientam o conhecimento que possuíam da profissão através de outros professores e da sua própria experiência enquanto alunos, mas que, através da experiência e da formação, foram alterando, “*alterei bastante... as práticas, a maneira de estar e a maneira de encarar as coisas*”; “*aquilo que era no início de carreira, acho que estou pior, no sentido de me exigir muito mais e fazer muito mais. Porque, depois há uma aprendizagem pela vida, experiência de vida, além da formação*”.

De referir que uma entrevistada (E5) apresentava uma expectativa bastante positiva em relação à profissão, que não correspondeu à realidade encontrada, devido ao comportamento dos alunos, ao isolamento e à falta de meios materiais. Actualmente, alterou essa percepção como salienta, “*já tenho mais experiência, houve uma evolução. Inicialmente sentia-me mais insegura, pronto, a experiência conta muito*”.

Outros referem-se a vários constrangimentos (e.g. mobilidade profissional, isolamento, falta de trabalho de grupo), os quais contribuíram para a alteração dessas expectativas iniciais e, como expressa um docente, esses constrangimentos levaram a que sinta “*aquém daquilo que poderia ser*”.

No entanto, a maior parte dos professores refere a necessidade que tiveram de se ajustarem às diferentes exigências da realidade profissional, encontrando-se bastante motivados para corresponder às exigências que essa mesma realidade lhes impõe, quer seja

pelas mudanças organizacionais e administrativas, quer para corresponder às necessidades e interesses dos alunos. Para isso apontam a experiência profissional, o contacto com colegas e a formação (heteroformação e autoformação) como um contributo para possuírem uma visão diferente e uma postura distinta em relação à profissão. Outro aspecto que é destacado nas suas afirmações e que contribuiu para essa evolução diz respeito à sua motivação no desempenho da profissão.

Assim, podemos concluir que estamos perante um grupo de professores que, na sua maioria, revela uma evolução positiva face à profissão, através de um maior envolvimento e participação nas actividades profissionais. Apesar disso, estes docentes também não deixam de salientar momentos de angústia e de alguma insatisfação, considerando que “*o professor sai cada vez mais desgastado*” do seu trabalho, mas que vão tentando “*compensar*” através da sua relação com os alunos, “*os miúdos gostam imenso de mim e eu gosto muito deles. Portanto, é mútuo, por isso gostamos de estar juntos*”, ou seja, através das recompensas intrínsecas do ensino.

#### 6.4.1.2. - Dimensões associadas à profissão

Relativamente à percepção da profissão, oito dos professores entrevistados têm uma **percepção da profissão negativa**, apontando factores associados às **características do trabalho docente** e associados às **atitudes que vêm nos outros professores**: falta de empenho, pouca motivação, o que choca com o seu modo de actuar.

No que diz respeito aos factores associados às características do trabalho docente, fazem referência às *mudanças contínuas*, por isso, sentem-se desiludidos e, de certo modo, descrentes relativamente às várias mudanças que têm sido introduzidas.

“Há aqui uma contradição no sistema que é este: fala-se em autonomia, fala-se em adaptações curriculares, em várias circunstâncias dá-se uma certa liberdade às escolas e aos professores e depois, no final do ciclo, pretende-se impor exames. Há aqui uma contradição, uma coisa que não funciona. Eu acho que uma coisa que está a marcar a escola... e depois, há uma certa desmotivação, uma certa passividade por parte dos agentes educativos perante este desconforto perante estas medidas, com estas reformas....” (E1)

“É assim, toda a gente está muito empenhada. (...) mas, ao mesmo tempo estamos muito descrentes, muito em baixo com a situação política, por situação...porque não é fácil. É muita mudança, as coisas nunca chegam a estar implementadas e já estão a mudar”. (E)

Referem também a *multiplicidade de tarefas* associadas à intensificação do trabalho docente que, por sua vez, tem implicações no trabalho docente, salientando ainda o pouco valor que lhe é atribuído pela sociedade em geral.

“Hoje pede-se tudo ao professor. São reuniões em demasia, são papéis e projectos para tudo e para nada. Para qualquer coisa é preciso um mundo de papelada e justificação...” (E1)

“É uma profissão muito dura. As pessoas, muitas vezes não dão valor. Mas é extremamente dura”. (E)

“Há demasiada confusão com as reformas. Analogamente, os encarregados de educação responsabilizam demasiado a escola, esquecendo-se que houve 6 anos em que os filhos/educandos, lá não estiveram” (E2).

Também fazem referência à multiplicidade de funções associadas, actualmente, às características dos alunos, pelas turmas heterogéneas, exigindo, que o professor organize o seu trabalho de modo a ir de encontro às necessidades de cada aluno e, por outro lado, exige que o docente imponha uma disciplina na sala de aula, o que constitui um trabalho árduo e difícil, nomeadamente quando os alunos já possuem determinados hábitos nos seus modos de estar. No entanto, a experiência é considerada uma mais valia para ultrapassar estas dificuldades como expressam alguns docentes:

“Em termos de alunos, também há aqui alguma dificuldade, que é de facto a grande heterogeneidade que temos hoje na escola. Quem tem como eu os alunos terminais de ciclo, tem todo o tipo de níveis. Tem alunos que sabem, adquiriram as competências para o ciclo, como depois temos alunos mais atrasados que têm dificuldade em desenvolver as competências que se pretende. Então, temos que lidar com tudo isto na sala de aula, com alunos que têm um comportamento aceitável e bom e alunos indisciplinados. Eu penso que esta é também uma dificuldade que todos os professores sentem e eu sinto também. De certa maneira tenho alunos demasiado interessados, que até se poderiam considerar sobredotados e alunos com muitas dificuldades de aprendizagem. Portanto, isto é uma dificuldade para o professor porque tem de fazer um ensino muito individualizado e, se não faz um ensino muito individualizado em termos de indivíduo propriamente dito, tem de fazer a nível de grupos. É necessário organizar um conjunto de fichas para uns trabalhar e assim, acompanhar outros. Tem de se ter uma grande autodisciplina em termos pessoais de professor, como impor uma disciplina para que os alunos consigam estar em termos de sala de aula, a ouvir matérias do 4.º ano e ouvir os outros a trabalhar em termos de 3.º e alguns a nível do 2.º. e, isto é uma dificuldade que com a experiência, uma certa organização minha, como lhe disse e dos professores, conseguimos ultrapassar. Compreendo que quem tiver muitos alunos, turmas demasiado grandes, este é um trabalho árduo e muito difícil.” (E1)

“O que me parece mais difícil é quando apanhamos turmas de terceiro e quarto ano, crianças completamente desmotivadas para a aprendizagem. Portanto...ou com conceitos muito rígidos de estar na escola e depois, com a minha maneira muito liberal de estar na escola, acham que é baldas!” (E10)

“Bem, eu acho que os miúdos cada vez mais vão ser mais insuportáveis de se aturar. É a sensação que eu tenho. É essa a sensação que eu tenho ao longo dos anos. E cada vez é pior, principalmente, nos meios urbanos é muito mau. Eu acho que leccionar no meio urbano é péssimo. Tenho leccionado, mas digo-lhe, saio completamente exausta. E às vezes, já pareço aqueles funcionários em que quando chega à uma menos um quarto já olho para o relógio a ver quando chega a hora! Estou cansada, estou saturada.” (E12)

A *mobilidade* profissional é também apontada como um factor negativo devido ao sistema de concursos e, por esse facto, o inconveniente de não dar continuidade pedagógica ao serviço iniciado com determinado grupo de alunos. Esse falta de estabilidade na profissão pode conduzir a um maior desgaste e a um menor investimento no trabalho. Por outro lado, impede, como salienta um docente, a afirmação e o reconhecimento do seu trabalho e daí a construção de uma imagem social positiva da profissão, ou seja, que o professor adquira prestígio e credibilidade através do seu trabalho junto da sociedade.

“Tem-se notado que, todos os anos, estamos a concorrer ano a ano para uma escola. Repare, eu tenho perto de 26 anos de tempo de serviço e nunca tive oportunidade de efectivar numa escola. Tem o inconveniente de não darmos uma continuidade pedagógica ao serviço que iniciamos com determinados miúdos.” (E1)

“É difícil num ano de trabalho conseguir captar os pais... fazer com que colegas adiram a abrir a escola aos pais, a levar a escola aos pais e trazer os pais à escola. É difícil! De facto a mobilidade não facilita este processo. Embora também concorde que muito tempo num sítio, se calhar, também acabasse por nos esgotar na capacidade de inovação. Mas na minha fase de carreira... vinte e tal anos já era para aspirar a alguma estabilidade, e a ter já .... Pronto, é um pouco esta ideia da imagem social que acho que se constrói também pelo tempo de permanência num sítio....de facto, enquanto professores do quadro distrital de vinculação não temos essa estabilidade.” (E6)

“Uma autoridade, ninguém consegue impor uma autoridade numa localidade. Essa autoridade vai sendo construída ao longo do tempo e, não é um professor que não conhece o meio e não é conhecido no meio, em que está lá sete, oito ou nove meses de trabalho e tem um vínculo, uma marca naquela localidade. Penso que isso é um factor determinante no prestígio, na credibilidade do professor. Não é propriamente o trabalho de sala de aula. Muitas vezes, por muito que se trabalhe ou por muito pioneiro que se seja, pode eventualmente ser mal interpretado. Porque não há antecedentes, não há um conhecimento mútuo e ninguém avança sem conhecer o terreno. O terreno também não cede sem conhecer quem está do outro lado, que neste caso é a escola.” (E4)

Um outro factor apontado para a percepção negativa da profissão por estes professores entrevistados diz respeito ao *pouco prestígio da profissão*, nomeadamente ao nível do 1.º CEB, como ilustra este excerto:

“A ideia que eu tenho... penso que não se afastará muito da realidade. Para determinadas pessoas, ser professor do 1.º ciclo é uma coisa de segunda, é um professor de segunda, não é? Mas se for do segundo, já é melhor, mas se for do secundário então... mas universitário, isso até já nem se fala!” (E11)

A *burocratização* do trabalho docente é também apontado como um factor que tem contribuído para esta percepção negativa porque não é considerada necessária, como evidencia este depoimento:

“A todo o momento, a funcionária aprece com novas circulares, nova papelada que temos de preencher e é este desconforto que hoje se nota na escola. Há muita burocracia na escola e uma burocracia que podia ser necessária, mas não é! Não produz... e então é isto que tem marcado...” (E1)

Por outro lado, associado a este aumento da burocracia, apresentam *a relação com os colegas* que, devido à idade e fase na carreira, se encontram desmotivados e numa fase de desinvestimento, exigindo, desse modo, uma sobrecarga para os restantes docentes da escola, acabando por responder apenas exteriormente às novas imposições que se colocam à escola e aos professores:

“Uma outra dificuldade que eu sinto é que atendendo a que temos um corpo docente já entradote na idade. Isto não quer dizer que temos um corpo docente seja velho em termos etários, mas em termos de pensar muito na aposentação. Não quero ter nenhuma desconsideração para com os colegas que já deram o melhor de si à profissão, mas nota-se que estão menos disponíveis porque estão a pensar mais na questão da aposentação e estão muito menos, penso eu, também pode ser uma dificuldade minha pelas escolas por onde tenho andado, mas eu acho que, na generalidade, até pelos contactos de amizade que tenho num contexto fora da escola, noto que as pessoas estão menos disponíveis para projectos. E porquê? Porque hoje pede-se aos professores muitos projectos, é papéis e mais papéis, muitos papéis e, conclusão, depois a nível de sala de aula, de resultados... temos muitos papéis na gaveta para o caso de aparecer aí alguém... o inspector que sempre amedronta e amedrontou esta classe... temos aí papéis disponíveis para ele ver.” (E1)

“Por vezes, ouvir certas conversas de colegas na hora do intervalo. Aperceber-me da falta de rigor pedagógico-didáctico.” (E11)

Por outro lado, realçam o aumento das exigências requeridas no exercício da profissão, nomeadamente fazendo referência ao excesso de reuniões acompanhado por um sentimento de pouca eficácia das mesmas.

“E hoje uma outra dificuldade que temos é que estamos demasiado burocratizados. Reuniões e mais reuniões... e, se tirássemos alguns resultados até iríamos com um certo agrado, mas o certo é que as reuniões são discussões infundáveis em que toda a gente se acha com razão e pouco sumo se tira, poucos resultados se tiram. E penso que são estas as dificuldades que eu sinto neste momento.” (E1)

Um professor salienta, como dificuldade no seu trabalho, o facto da classe docente ser demasiado feminina, embora não expresse claramente o tipo de dificuldade que esse facto implica na sua postura e no seu trabalho:

“Outra dificuldade que sinto é o seguinte, continuamos e, os números demonstram isto, a ser uma classe demasiado feminista, temos muitas mulheres, poucos homens. Isto também é uma dificuldade que eu sinto ao ser homem e, sinto esta dificuldade muitas vezes.” (E1)

O ambiente de trabalho é também apontado por um entrevistado como uma dificuldade devido ser demasiado barulhento. Neste caso, é causa de cansaço após uma exposição continuada como salienta: “*Por vezes, também o próprio “barulho” dos alunos dia após dia...*” (E11).

Por outro lado, referem o *isolamento* como um factor que conduz a uma percepção negativa da profissão, pela falta de apoio e de partilha com colegas, como ilustra o seguinte testemunho:

“É um trabalho que leva muito ao isolamento, normalmente ando em escolas pequenas e sinto a falta de trabalho de grupo, de trabalho de escola partilhado com outras colegas. É muito um trabalho de sala de aula que é só nosso, não se vivencia com ninguém, não se reflecte... não se avalia....” (E6)

Por último, algumas das percepções negativas surgem associadas às **atitudes que vêm nos outros professores**: falta de empenho, pouca motivação, o que choca com o seu modo de actuar, como expressam as seguintes afirmações:

“É o que digo, as pessoas desprendem-se também demais. Em defesa. Muitas vezes, eu acho que é em defesa dos próprios profissionais, defesa à sua saúde. Porque eu, às vezes, sinto um bocado disso, mas não me desprendo porque uma pessoa competente tem que se ligar, tem que fazer o máximo.” (E2)

“Penso que há muito insucesso por culpa do professor. Porque o professor que não se actualiza, o professor que não lê... que não muda com estas mudanças todas, não é? Que não se muda, porque não é só acompanhar, é preciso mudar mesmo. Eh... não se está a fazer nada. Eu tenho muita pena, sabe. (...) Mas tenho pena porque os professores não gostam do que fazem, muitos professores!” (E3)

“Sou um bocado crítica... há um grupo de professores que não gosta de ser professores, um grande grupo... não digo que é a maior parte, nem nada disso, mas há um grupo de professores que não deviam ser professores. Porque foram para o professorado porque era um curso fácil, acessível, pronto, era um escape e, portanto não gostam, já tive colegas que me disseram que detestavam crianças. Portanto, são pessoas que não têm o mínimo de sensibilidade para lidar com miúdos. Esquecem-se que os miúdos são miúdos e querem que eles se comportem como adultos. Começa, por isso, a ser uma grande falha. Depois há um grupo de professores que realmente gosta daquilo que faz, e há também um grupo que gosta imenso daquilo que faz, são poucos. Aí digo-lhe francamente que são poucos...” (E10)

Relativamente à **representação da sociedade em geral**, ou seja, como pensam ser encarados pelos outros, todos os entrevistados consideram que têm uma imagem social negativa, como expressam os seus testemunhos “*a profissão docente em geral atravessa uma crise*”; “*estamos com uma imagem social muito degradada*”; “*há ainda muita gente que pensa mal dos professores*”; “*não temos prestígio nenhum!*”; “*a nossa imagem social é negativa ou pelo menos já foi muito mais positiva*”; “*Em relação à imagem social, penso que neste momento não será dos melhores*”. No entanto, acrescentam que a sociedade tem razões para ter essa opinião, ou seja, como já salientamos no ponto anterior, consideram que são os próprios professores a contribuírem para essa mesma imagem por falta de actualização e pela sua postura na profissão, com um baixo nível de investimento porque não gostam do que fazem, como ilustram algumas afirmações:

“Também, é verdade quando eles pensam mal dos professores. Custa-me muito dizer isto... mas vou ser sincera. Porque o professor que não se actualiza, o professor que não lê... que não muda com estas mudanças todas, não é? Que não se muda, porque não é só acompanhar, é preciso mudar mesmo. E... não se está a fazer nada. Eu tenho muita pena, sabe.” (E3)

“Às vezes, há professores que contribuem para essa imagem, são professores e não evoluíram... dão erros, não sabem certas coisas... bem nós temos essa imagem porque contribuimos para isso.” (E5)

“Também de alguma forma os professores vão contribuindo, se calhar um pouco para essa má imagem, não é...porque... penso que justamente não encontramos desta forma um modo de validar o trabalho.” (E6)

“Também depende, se a professora cair em boas graças dos pais é positiva, se a professora não cair é má sempre. É preciso saber lidar com a comunidade. Hoje em dia as pessoas não vão por aquilo que é bom, nem é .... É por aquela que lhes caiu no goto.” (E12)

Como podemos depreender dos relatos, a maioria destes professores tem uma percepção mais negativa da profissão atribuída a factores externos. Contudo, a análise dos factores apontados pelos professores entrevistados permitiu identificar as categorias que apresentamos no quadro 36

**Quadro 36** – Factores que contribuíram para uma percepção negativa da profissão

Categorias	Exemplos
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mobilidade Profissional</li> <li>▪ Mudanças Contínuas</li> <li>▪ Multiplicidade de Funções</li> <li>▪ Maior Exigência</li> <li>▪ Burocracia crescente</li> </ul>	<p>“Estamos a concorrer ano a ano para uma escola.” (E1)</p> <p>“Estamos muito descrentes, muito em baixo com a situação política, pela situação... É muita mudança.” (E)</p> <p>“A sociedade evoluiu e por isso está bem mais exigente. Exige mais da escola”. (E1)</p> <p>“Hoje pede-se tudo ao professor.” (E1)</p> <p>“Estamos demasiado burocratizados. Reuniões e mais reuniões...” (E1)</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Falta de reconhecimento social</li> <li>▪ Isolamento</li> </ul>	<p>“É uma profissão muito dura. As pessoas, muitas vezes não dão valor. Mas é extremamente dura.”</p> <p>“Não temos prestígio nenhum!” (E )</p> <p>“Ser professor do 1.º ciclo é uma coisa de segunda, é um professor de segunda.” (E11)</p> <p>“É um trabalho que leva muito ao isolamento.” (E6)</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cultura profissional</li> <li>▪ Cultura escolar</li> </ul>	<p>“Há professores que contribuem para essa imagem, são professores e não evoluíram.” (E5)</p> <p>“Há muito insucesso por culpa do professor” (E3)</p> <p>“Há um grupo de professores que não gosta de ser professores, um grande grupo...” (E10)</p>

Apesar desta imagem negativa da sociedade sobre a profissão docente, estes professores encontram-se empenhados em ajudar a construir uma nova imagem e a dignificar a profissão através do seu empenho e dedicação como referem:

“Mas não me desprendo porque uma pessoa competente tem que se ligar, tem que fazer o máximo.” (E2)

“Aquilo que me leva a trabalhar e que me preocupa todos os anos, é também o aluno como é evidente, mas essencialmente a dignificação do professor.” (E4)

“Sou um bocadinho objectiva, também gosto de sonhar. Levo os meus alunos ao mundo do sonho e da fantasia. Isso é verdade, eu própria gosto e sou um bocadinho sonhadora. Mas tenho pena porque os professores não gostam do que fazem, muitos professores. E outra coisa, a avaliação do professor nos moldes em que está a ser feita, não concordo nada com ela. Embora eu seja a relatora... eu assino de cruz. Não concordo nada com ela!” (E3)

“Há muita coisa a mudar... muita coisa...mas isso, vai-se construindo passo a passo e, cada um vai ter que ajudar a construir...” (E7)

Um entrevistado salienta ainda o facto dos professores saírem actualmente com outro tipo de formação inicial (licenciatura), como uma potencialidade para estimular a renovação das escolas e, assim, poderem trazer alguma mudança na forma de estar na profissão e, conseqüentemente, na alteração das práticas pedagógicas combatendo o conservadorismo que caracteriza a escola como salienta o seguinte testemunho:

“Acho que nos cumpre a nós mudar esta imagem. (...) Tenho alguma esperança que com a renovação do corpo docente, porque agora saem pessoas licenciadas... e com uma outra formação inicial se consiga de facto trazer à escola a renovação que ela precisa. Acho que o 1.º ciclo ainda está muito aquela escola que era a escola do meu tempo e a escola que foi do tempo dos meus pais. Muito redutora de carteiras e do quadro e meninos quietinhos a fazer fichas... acho que é muito assim...Mas espero que a gente caminhe para algo mais dinâmico...” (E6)

Apenas três professoras apresentam uma **percepção positiva sobre a profissão**, considerando-a “*uma profissão bonita*”, destacando, essencialmente, as relações afectivas que desenvolvem com os alunos e os seus familiares e pelo papel que consideram desempenhar na educação das crianças, como testemunham os seguintes excertos:

“O professor tem um papel muito importante na educação das crianças e de integração na sociedade. E também prepará-los para uma profissão, abrir caminho para o futuro” (E5)

“Eu acho que é uma profissão bonita. É uma profissão em que as pessoas .... primeiro têm que ter vocação, têm que ter muita dedicação, muita disponibilidade para se ser professor. Caso contrário é uma frustração, quer dizer, eu acho! É uma profissão que... nos faz dar muito de nós, mas também recebemos muito, muito... e isso é que, talvez, nos dê um bocadinho de alento e vontade de progredir e continuar.” (E7)

“Temos uma relação muito forte com os meninos. Estamos todos os dias com eles. Eu tive um grupo do 1.º ao 4.º ano... ultimamente, não tenho... porque estou a pensar ir-me embora... Mas os meus alunos, esse 4.º ano juntamo-nos e vamos lanchar. Continua a haver assim uma relação com os miúdos e as famílias. Acho que um professor do 1.º ciclo tem um papel muito valorizado.” (E9)

### 6.4.1.3 - Factores que contribuem para maior e menor satisfação profissional

Cordeiro Alves (1997:84) apresenta a noção de *satisfação* como “um sentimento e forma de estar positivos dos professores perante a profissão, originados por factores contextuais e/ou pessoais e exteriorizados pela dedicação, defesa e mesmo felicidade face à mesma”. As manifestações de *insatisfação* surgem quando tal sentimento e forma de estar dos professores perante a profissão não se verificam.

Assim, no que respeita à relação com o trabalho docente, verificámos que maioritariamente os entrevistados salientam, como **aspectos mais agradáveis** o contacto com as crianças e o trabalho de sala de aula, nomeadamente por “*ajudar a crescer os miúdos*” e “*fazer as crianças sentirem-se felizes e dizerem – Eu gosto da minha escola, gosto da minha sala e gosto da minha professora*”.

Um outro dado salientado pelos entrevistados diz respeito a aspectos relacionados com a actividade profissional, como o sucesso, a evolução e a relação com os alunos.

“Gosto muito do trabalho de sala de aula e realizo-me ali, mas não me chega. Normalmente, aspiro sempre a conseguir que a escola não seja o edifício, mas envolver o meio.” (E6)

“E dá satisfação quando, como na hora do conto, as coisas na apresentação em público correram muito bem e nos dá forças para continuar. O sucesso depois de os professores trabalharem é importante, não é? Se eu estou a trabalhar e vejo que os alunos têm sucesso... também são importantes esses sucessos embora pequeninos de alguns alunos.” (E8)

“O que me agrada mais... talvez eu ver que consegui transmitir conhecimentos, transmitir valores, ser afectiva com os meus alunos, ser ao mesmo tempo exigente, porque uma pessoa tem que ser uma coisa e outra. Portanto isso é a parte que me agrada mais.” (E11)

“O que me agrada mais? Olhe agrada-me imenso pôr os meninos a ler. Agrada-me imenso e, então quando eles são meiguinhos então derreto-me toda!” (E12)

O exercício da profissão está, assim, associado a sentimentos de prazer pedagógico. As características da actividade profissional também são apresentadas como um factor de satisfação profissional, por se tratar de um trabalho autónomo e criativo como refere este docente:

“*O que é mais agradável é ser um trabalho criativo, livre ou melhor autónomo...*” (E5).

Como **aspectos menos agradáveis** na profissão salientam a relação com os colegas, justificada pela falta de colaboração ou por sentirem alguma resistência dos colegas em mudar de atitude. Alguns docentes apontam como um aspecto negativo a burocracia, ou seja, o excesso de “papelada”, que actualmente lhes é exigida, conduzindo a que apresentem um certo cepticismo quanto ao seu valor. Por outro lado, sentem que estas imposições reduzem a

capacidade dos professores se relacionarem e responderem eficazmente aos alunos, como evidenciam estes testemunhos:

“Menos agradável é também indiscutivelmente o trabalho para a gaveta. São as preocupações excessivas de ter projectos, um leque de projectos para a eventualidade de aparecer alguém – nós temos está aqui na gaveta. (...) Eu acho que é a negação daquilo que deve ser um projecto nalguns contextos aquilo que temos. A obrigatoriedade de fazer projectos formalmente, completamente afastados da realidade. Não é de maneira nenhuma uma crítica à existência de projectos. A escola deve funcionar com base em projectos. É a elaboração de projectos que depois não são concretizados porque se é para fazer currículo de projectos... então faça-se currículo de projectos....” (E4)

“O que menos me agrada é a papelada (riso). Papeladas, pôr no papel, burocracias, e não sei que mais ...isso já não é muito o meu forte. Por isso, é que eu acho que deveria haver alguém para fazer os papéis e outros para dar aulas. (riso). Eu escolhia logo dar aulas! Os documentos da escola e, ... algumas coisas que a gente já faz na prática e depois temos que pôr no papel... Que até nem se adequa. Eu acho que na prática corre, muitas vezes melhor do que aquilo que está no papel... acaba por se perder tempo.... Bem, não é bem perder tempo, mas há um gasto de tempo que se podia aplicar com os miúdos.” (E7)

Como salienta Nias (2001), as culturas de escola, as políticas e as estruturas podem reduzir a motivação e a eficácia dos professores, afectando a sua satisfação emocional pela redução de tempo e energia e “a sua capacidade de cumprir o que definem como sendo as suas responsabilidades morais para com os alunos.” (Nias, 2001:176)

Apesar da maior parte dos docentes ter apontado a relação com os alunos como um dos aspectos de grande satisfação, alguns salientam como uma causa de *insatisfação* na profissão o comportamento dos alunos, ou seja, a indisciplina, a falta de educação e o desinteresse pelas actividades escolares como destacam estes docentes:

“O que tem de menos agradável é a indisciplina dos alunos, a falta de educação que trazem de casa ...” (E5)

“É menos agradável quando sou chamada a intervir numa turma para resolver problemas disciplinares, porque o professor não consegue resolver os problemas disciplinares. Fazer que os alunos respeitem é muito complicado. Entrar numa sala e ver cadeiras no ar e tentar resolver os problemas... é grave!” (E8)

“O que me desagrada mais é a falta de educação. Quando os miúdos levam a agressividade para a escola. É uma coisa que me desagrada e que me desmotiva imenso.” (E12)

“O desinteresse de algumas crianças e dos pais pela vida escolar. Também o pouco investimento no 1.º ciclo.” (E9)

Outro factor apontado como menos agradável por alguns professores relaciona-se com a dimensão das turmas e a falta de material didáctico, mais concretamente, turmas demasiado grandes e heterogéneas, com alunos em diferentes níveis e, em alguns casos, com necessidades educativas especiais, o que dificulta a relação pedagógica. Por outro lado, a falta de materiais adequados impede uma aprendizagem atraente e a motivação dos alunos,

revelando-se como um factor que favorece uma atitude negativa face à profissão, dado que os professores se vêem limitados e/ou impedidos de renovar as suas metodologias de trabalho. Esse facto é corroborado por vários estudos, nomeadamente Esteve (1999), relacionando-o com o *stress* e com o possível *mal-estar* docente:

“A parte que me agrada menos será... sei lá a falta de condições materiais. Por exemplo, a nível de materiais de matemática são escassos nas escolas. Como é que podemos pôr meninos de 5 e 6 anos a compor e decompor números sem barras de cuisenaire, é difícil. Claro que podemos fazer isso com pauzinhos e lapinhos... mas as barras com as cores são mais atractivas, mais motivadoras. Mas quem fala nisso, fala também em ábacos...há uma falta de materiais a nível geral. Outra coisa que me desagrada de alguma maneira é também o número de alunos por turma. Eu, por exemplo, este ano tenho 20. Ouvi o Ministro da Educação referir que as turmas com meninos com necessidades educativas especial vão ser reduzidas para 18. Espero que sim. Quanto maiores, mais dificuldades há em gerir, mais grupos se formam. É claro, se um professor for um professor tradicional, se utiliza um método expositivo e não quer saber... se aprender aprende, se não aprender não importa. Tanto lhe valerá ter 20 como 25. Ora um professor que se preze, que queira dignificar a profissão é mais difícil. Quantos mais alunos tiverem pior. Este ano com os dois alunos surdos, costumo dizer que virei gravador! É assim, primeiro dou uma explicação geral ao grupo, à turma e, depois individualmente a um e a outro. Portanto, são três vezes a dizer a mesma coisa. Acaba por ser desgastante este trabalho.” (E11)

Podemos concluir a partir da análise dos relatos destes professores que estamos perante um grupo, que de um modo geral, apresenta uma percepção positiva do seu trabalho, justificada essencialmente por aspectos afectivos e emocionais que desenvolvem com os alunos. A satisfação relaciona-se, essencialmente, com aspectos associados ao exercício da profissão (*cf.* Lortie, 1975, Nias, 2001). No entanto, os professores salientam também diversos aspectos do seu trabalho que consideram menos agradáveis e, em algumas situações mais difíceis, devido a factores relacionados com a dimensão e heterogeneidade das turmas, a indisciplina dos alunos, a falta de recursos materiais, a relação com os colegas e a burocracia. Uma outra razão apontada como uma dificuldade no trabalho deve-se à mobilidade e instabilidade profissional que advém do sistema de colocações de professores. Apesar dos problemas sentidos, estes professores consideram que a experiência lhes permite *ultrapassar* essas dificuldades e a motivação/gosto é apontada como um factor que os leva a investir na profissão.

## 6.4.2 - Entendimento do que significa ser Professor

### 6.4.2.1 - Imagem de si próprio enquanto Professor

Apresentamos de seguida, **o que significa ser professor** para os professores da nossa amostra, o que nos permite compreender a sua auto-imagem, a auto-estima, a motivação para o trabalho e a percepção da tarefa. No entanto, e como salienta Kelchtermans (1995), o modo como os professores se vêem a si próprios enquanto professores não é estático, mas evolui ao longo do tempo. Estes professores destacam nos seus testemunhos o papel fundamental que desempenham na educação das crianças salientando, nomeadamente, a dimensão afectiva do ensino (*cf.* Nias, 2001), ou seja, a dimensão relacional e emocional do ensino. Nesse sentido, destacam a importância do seu trabalho descrevendo o seu papel de professores como “o amigo”, “o facilitador da aprendizagem”, o “educador global” referindo-se à multiplicidade de funções e à polivalência do seu trabalho, salientando “fazer um bocadinho de tudo”. Destacam ainda que exige “uma grande responsabilidade”<sup>19</sup> e implica uma especial atenção à evolução e aprendizagem dos alunos e, muitas vezes, a mudanças nas estratégias, como afirmam estes entrevistados:

“Vejo-me mais professor como educador global e não só o transmissor de conhecimentos. Vejo-me aqui... e, muitas vezes faço isso, a partir de conhecimentos que temos de transmitir procuro ser muito mais educador, pegar nesses conhecimentos e levá-los para uma questão de educação na sua globalidade” (E1)

“Fazer um bocadinho de tudo. E quando eu sinto que faço um bocadinho de tudo é que me sinto bem. Se fizer só uma coisa não me sinto bem. Se um dia só dou aulas, e que houve pouco diálogo e, às vezes pouca troca de impressões, ou porque não houve tempo... saio da escola, mas parece que não fiz nada, a não ser “dar” matéria. Dar entre aspas, porque não é dar...” (E2)

“Antes de tudo uma grande responsabilidade. Eu acho que o pessoal só consegue sentir a responsabilidade, e isto sem depreciação das colegas que não estão na situação, sendo também encarregado de educação.” (E4)

“Eu acho que é ser amiga dos alunos e dar-lhes conhecimento.... Uma coisa também muito importante é verificar se eles estão a aprender ou não. Isso implica a mudança de estratégias na maior parte das vezes. Preparar os miúdos e ser amiga deles.” (E5)

“Eu acho que é ajudar, essencialmente ajudar. Ajudar aquela criança que está ali à minha beira. Ajudá-la em todos os aspectos, a progredir, ajudá-la em tudo o que ela precisa, no aspecto intelectual, psicológico, cognitivo. Eu acho que é principalmente isso, e, em poucas palavras, é ajudar.” (E7)

<sup>19</sup> Segundo Nias, J. (2001:153) “ao pretender enfatizar a natureza interpessoal do seu sentido de responsabilidade moral pelos alunos, alguns professores usam o termo “responsabilidade” sublinhando implicitamente a sua qualidade directa e individual.”

“Olhe, significa ser uma coisa muito importante, vamos desbravar um terreno que muitas vezes está virgem. Está virgem e infelizmente... até porque a pré primária devia ser obrigatória e ter um cunho muito forte na transição dos meninos para o 1.º ciclo.” (E12)

Estas situações conduzem, muitas vezes, a que o professor não consiga separar a vida profissional da vida pessoal, neste sentido, e como salienta Nias (2001:151) “muitos professores sentem que a sua relação com os aprendentes individuais é o centro do que fazem”, como testemunham estes dois excertos:

“Se calhar não sabia fazer mais nada! Não sei! Sinto-me bem, gosto de vir para a escola. Lembro-me muito da escola quando estou em casa, de coisas que vou fazer, como vou fazer... ninguém pode estar à minha beira... é só escola nas conversas (riso). Estou com a família que também são professores... e lá estão os maridos... outra vez, a escola! Tenho alguns cunhados professores e assim, quando nos encontramos... falamos destas mudanças, dos agrupamentos, comparamos...” (E8)

“Muitas das vezes até, mas isto é sincero, ponho a minha vida privada de lado. Não estou a dizer que trabalho muito... quer dizer a preocupação, a envolvimento... absorvem-me de tal maneira a escolas e os miúdos que eu, muitas das vezes, ponho a minha vida privada de lado por causa da escola.” (E7)

Por outro lado, alguns professores salientam o aspecto afectivo e emocional da profissão devido ao facto de lidarem com alunos ainda bastante pequenos, desempenhando, por vezes, o papel da família, o que implica sentimentos de muita satisfação e realização, corroborando o que já referimos atrás, como aspectos mais agradáveis:

“Gosto muito dos miúdos. Agarro-me muito a eles. Gosto que eles se desenrasquem, sejam capazes de... ajudo-os a serem críticos, curiosos... Eu também sou muito curiosa, gosto muito de ler, saber isto e aquilo e fomento isso neles...” (E3)

“Tento ser essencialmente a professora que dá estabilidade emocional à criança, mas que também lhe dá armas para ele aprender, o ajuda a aprender.” (E6)

“Eu acho que começamos com miúdos muito pequeninos. Depois toda a aprendizagem da leitura, da escrita, para eles é uma descoberta...e, depois os outros valores. Eu sou da opinião que a escola deve transmitir outros valores, educar. Afinal os pais têm pouco tempo para fazer isso, não é? E, às vezes, eu acho que o nosso 1.º ciclo... tem um papel muito importante, e que nos realiza. Eu pelo menos sinto isso. Porque... nós pegamos neles assim tão pequeninos, que os acompanhamos... é uma grande responsabilidade: educar e ensinar. Também é uma profissão que me dignifica.” (E9)

“Acho que é a professora primeira, não é? Acho que é a professora fundamental, não desvalorizando os educadores. Pois eles têm um papel muito importante. Aliás, eu gostava de ser educadora, lidar... dar a beber aquilo que eles têm na idade dos porquês e que nós estragamos na escola primária. Mas acho que é a professora principal na medida em que é, realmente, a partir daqui que parte toda uma construção de saberes, de percurso de saberes, um pouco de personalidade, de adaptação, de gosto ou não pela escola, para tudo! É aqui que eles devem aprender a parte artística, não descerei nada e acho que não devia descorar, não é perder tempo. Eu não acho. Porque efectivamente é aqui que eles descobrem que têm jeito para dançar, para desenhar, para cantar ou ter jeito para tudo. Pois podem ter. Eu sou uma pessoa que toca os 7 instrumentos e não sou boa em nada! Não sou boa professora primária, não sou boa cantora... mas canto e danço. Consigo fazer um pouco de tudo razoavelmente, acho que é o que interessa.” (E10)

Outro aspecto salientado por uma professora diz respeito à exigência da preparação para o exercício da actividade docente e, por outro lado, o papel reivindicativo do professor exigindo melhores condições nas escolas, como destaca a sua afirmação:

“Ser professora significa ter conhecimentos precisos, exactos, dos conceitos que se vai transmitir, respeitar os ritmos de aprendizagem dos alunos... motivá-los e, ser reivindicativa, ou seja, exigir melhores condições nas escolas.” (E11)

Como já salientámos anteriormente, um dos aspectos que sublinharam relativamente ao seu trabalho era a falta de condições materiais, daí que esta docente considere que o professor deva assumir um papel reivindicativo. No entanto, também refere o aspecto da preparação profissional que foi apontada, por bastantes professores, como um dos motivos para possuírem uma imagem social pouco positiva.

#### 6.4.2.2 - Ser Professor do 1.º CEB

Estamos a abordar um nível de ensino que tem as suas especificidades e que o particulariza em relação aos outros níveis como testemunham estes professores relativamente às **características associadas e aos conhecimentos exigidos**.

Assim, referindo-se mais especificamente às características, apontam o aspecto afectivo (*care*), a dedicação, o envolvimento pessoal e profissional e o facto de ser uma actividade em regime de monodocência exige uma preocupação/atenção<sup>20</sup> acrescida ao desenvolvimento dos alunos, confirmando, assim, alguns dos aspectos da responsabilidade moral para com os alunos identificados por Nias (2001), como se depreende das seguintes expressões: “*criam-se laços afectivos muito grandes, muito fortes*”; “*Nós dedicamo-nos muito. Acabamos por conhecer o miúdo em todos os seus aspectos, vivemos com eles. Temos um conhecimento mútuo, mais unido. Por isso, que o professor do 1.º ciclo marca, tem muita ligação.*”; “*Acho que se um professor deixar alguma marca numa criança e num futuro adulto será por aquilo que foi para ele. Eu penso que ele aprenderia a ler comigo ou com qualquer outra pessoa. Mas aquilo que eu lhe deixar a nível da formação pessoal, será a minha marca como pessoa que eu era... fui e que ele será.*”; “*É uma profissão que se leva os problemas para casa. Que está permanentemente na cabeça.*”; “*Eu acho que é... Por ser professor, já por si é diferente de todas as outras. Até pelo facto de termos de lidarmos com crianças*”; “*Acho que um professor do 1.º ciclo é um professor muito sobrecarregado.*”

<sup>20</sup> Como salienta Nias, J. (2001:161) “muitos professores acreditam que “preocupação”, no sentido de proteger e cuidar dos interesses dos alunos, é parte da sua responsabilidade moral.”

*Porque no fundo tem que dar... a monodocência e, esta panóplia de disciplinas que damos...".* Considerando haver um envolvimento pessoal e profissional mais profundo com a ligação mais profunda aos alunos.

Estes dados também corroboram os estudos realizados por Nias (2001), ao considerar que existe um conflito entre o desejo dos professores de terem relações autênticas com as crianças e a exaustão que tal provoca, como se pode depreender da expressão *‘é um professor muito sobrecarregado’*.

Referindo-se, mais concretamente, **ao modo como se vêem a si próprios como professores**, destacam, uma vez mais, a pluralidade de funções que lhes são atribuídas e as exigências dos pais que acabam por interferir no modo de actuar como referem estes testemunhos:

“ Eu ensino, eu educo, eu brinco com os miúdos e é nesse sentido, de uma educação global que eu tento no meu dia a dia desempenhar com as crianças. Por vezes, eu costumo dizer-lhes o seguinte, quando é para brincar brincamos todos, quando é para estudar, fazer um trabalho a sério, trabalhamos todos. Então, vejo-me nesse papel, muitas vezes de pai. Sabe, estamos a falar de crianças de um escalão etário muito baixo. Muitas vezes, faço esse papel de pai quando um miúdo se aleija, quando um miúdo não toma o leite, quando um miúdo está mal disposto e lhe dou um chá. Então vejo-me nesse papel de pai. Vejo-me no papel de professor, professor na verdadeira acepção do termo, quando me vejo a ensinar alguma coisa. E vejo-me depois numa posição, como professor nesse sentido de educador, na generalidade, em que pretendo desenvolver conceitos de cidadania, desenvolver a criança no aspecto da educação física, nos jogos, no cumprimento das regras, saber os direitos e os deveres que deve ter para com a sociedade e para com o outro e, é um pouco isso. Os pais são quem mais me leva a fazer um ensino virado para as aprendizagens no sentido dos conteúdos. Porquê? O que os pais querem é que o professor ensine os miúdos. Também querem o resto, mas estão mais preocupados que os filhos tirem bons resultados nas fichas e, nas fichas nós não falamos no desenvolvimento da cidadania. Vemos isso também nas fichas. Os pais sentem-se mais preocupados com as aprendizagens, no sentido do ensinar e do aprender, se calhar como eles aprenderam na escola”. (E1)

“Os pais têm de sentir que os filhos estão bem entregues. Têm que sentir que eu me preocupo com os seus filhos como os pais se preocupam. É claro que não é tanto! Mas até, às vezes, o facto de dizer – Olha veste o casaco. Vamos passear e está a chover. Digo: Vamos esperar para ver se passa. Deixar de ir também não gosto. Às vezes fazemos um sacrifício, não há outro dia. Depois mudo-lhes as botas, sei lá...” (E2)

“Sou uma professora muito inquieta, muito... Com alguma ansiedade, alguma angústia, mas questionando-me essencialmente muito, fazendo alguns erros naturalmente, mas não dormindo sobre eles, quer dizer, se cometo um erro ou se fiz algo, questiono-me se teria sido a melhor forma... senão foi a melhor forma...deveria ter sido assim? Não deveria ter sido assim? Preocupo-me que na sala de aula haja abertura, participação, diálogo, não deixando que seja eu a liderar o processo, mas procuro ser mais a coordenadora do processo que a expositora do processo. Acho que os pais pedem à escola apenas que o seu filho aprenda a ler, escrever e contar e que ainda não se abriu muito a perspectiva que a escola deveria educar, preparar para o futuro, dar competências e não tanto encher de conhecimentos. Não quero dizer que o conhecimento não seja importante, mas que no fundo a imagem do professor... os pais não se envolvem muito na escola e deixam muito a tarefa do ensinar para o professor e... vê muito o professor como o transmissor de conhecimentos.” (E6)

“Sou um bocadinho objectiva, também gosto de sonhar. Levo os meus alunos ao mundo do sonho e da fantasia. Isso é verdade, eu própria gosto e sou um bocadinho sonhadora.” (E3)  
 “Actualmente, vejo-me motivada, gosto muito da turma, gosto das colegas...” (E5)

“Hoje não estou nos melhores dias para fazer isso. Como me vejo?... ora vejo-me como uma tonta... uma tonta neste aspecto...como gosto, dedico-me...e faço muito...e às vezes até acho que faço demais. É nesse aspecto que eu acho que estou a ser, de alguma maneira uma tonta, não é? Porque para quem gosta, para quem quiser fazer mais ou menos .... Não quer dizer que eu faço muito, ou faça bem... Faço aquilo que eu sei e que gosto de fazer. Mas para conseguir... para me sentir bem... como eu me sinto e sinto que os miúdos se sentem bem comigo. Sinto que eles vão progredindo, pouco ou muito, vão progredindo. Eu acho que... absorve-nos muito, exige muito de nós. Então, para ter essa disponibilidade muita coisa tem que ficar para trás. Ou seja, é uma profissão que... falta-me a expressão. ...uma pessoa tem que se dedicar a tempo inteiro. Porque para uma pessoa ter uma vida equilibrada... é complicado separar o trabalho da vida pessoal. Porque...Também, talvez devido às turmas que tenho tido. Ou às turmas que são formadas, que exigem muito... muito complicadas e isso faz com que uma pessoa tenha que dar muito mais.” (E7)

“Tento nunca dar parte... pronto, a gente tem a vida pessoal, são problemas da vida, que podem afectar.... Aqui na escola, digo-lhe, na escola vive-se... na escola vive-se o dia a dia, sempre o melhor que se pode, com entusiasmo claro e, sempre com vontade de vencer e temos conseguido!” (E8)

“Eu só me sinto um bocadinho superior à média, agora que falei... em relação ao relacionamento com os miúdos. No resto em termos de organização, planificação e, mesmo em relação a objectivos atingidos, chamemos-lhes assim. Agora há que pesar e ver isso. Queremos bons alunos mas crianças incapazes de dizer o que sentem, o que pensam, cheios de traumas e não sei quê... ou queremos cidadãos abertos consigo próprios, capazes, não mesquinhos... tento que desenvolvam o espírito de interajuda. Portanto, deixar esta competitividade que nós vivemos, que começa logo desde pequenos. Eu acho que nós aqui somos... temos que ser muito mães e pais deles nalguns casos. Sim aliás até porque passam imensas horas comigo.” (E10)

“ No meu caso, nem acho que seja muito má, mas também, não sou muito boa. Tento sempre ser o meio-termo. Acho que os dois, às vezes tocam-se, o muito bom e o muito mau, tocam-se. Costuma-se dizer que o óptimo é inimigo do bom, por isso, nem uma coisa nem outra. Tento o melhor e dar o melhor.” (E12)

Estes relatos corroboram a afirmação de Day (2001) ao sustentar que “o ensino é uma empresa moral”. Do mesmo modo, Eraut (1995, *apud* Day, 2001:37) defende ser a “responsabilidade moral e profissional dos professores” a principal motivação para o seu desenvolvimento profissional contínuo.

Estes professores apresentam uma auto-estima positiva, sendo a relação com os alunos o factor mais importante. No entanto, os pais também têm um papel fundamental nessa auto-estima quando dão provas de confiança nos professores como demonstram estes testemunhos:

“Gosto muito quando sei que dizem bem de mim, de facto, não vou mentir. Gosto quando dizem – aquela mãe disse assim... assim.... Mas também fico triste caso contrário.” (E2)  
 “Sinto-me realizada.... Satisfeita. (...) Eu tive um grupo do 1.º ao 4.º ano... ultimamente, não tenho... porque estou a pensar ir-me embora... Mas os meus alunos, esse 4.º ano juntamo-nos e vamos lanchar. Continua a haver assim uma relação com os miúdos e as famílias. Eu tenho uma mãe de uma aluna que tem aqui os meninos na pré e, vem cá buscá-los, vem-me falar da \_\_\_ e

pedir-me. A \_\_\_ quando vier cá dê-lhe uns conselhos, ela anda assim um bocadinho... não sei quê... Eu acho que no meu percurso tive sempre uma boa relação com os pais. (E9)

Estes dados vão de encontro ao estudo realizado por Kelchtermans (1995:11) quando salienta que “o julgamento feito por outros tem um papel importante no equilíbrio entre o ideal e a realidade. Se este balanço é negativo vai causar desmotivação”. O que é possível verificar, através destes últimos testemunhos e, recorrendo novamente às ideias de Kelchtermans (1995), e que o decréscimo da motivação tem quase sempre que ver com as exigências crescentes com que os professores se confrontam ao longo dos anos, o que corresponde aos resultados obtidos pelo nosso estudo como ilustra o seguinte testemunho:

“Satisfeito com os alunos. Completamente desmotivado com o sistema e com esta anarquia toda, mas com os alunos que não têm culpa nenhuma... não sou, nem de longe nem de perto, o professor exemplar em termos administrativos. Revolta-me a preocupação, o interesse centrado nos papéis em prejuízo do interesse centrado nos alunos. E nesse aspecto, assumidamente, fujo muito da planificação registada e escrita mensalmente ou anualmente.... Bem, anualmente tem de ser feita e se calhar mensalmente, ou a média ou alongo prazo. Agora não tento orientar a minha actuação para os papéis, tento orientá-la para os alunos.” (E4)

Relativamente aos conhecimentos, há alguma diversidade nas opiniões, uns referem a necessidade dos professores possuírem **conhecimentos específicos/ próprios para além de certas apetências naturais**, nomeadamente conhecimentos científicos e pedagógicos, psicológicos e didácticos.

“Devemos ter aquilo que o povo diz um certo jeito. O professor tem de ser um bom actor, tem de muitas vezes representar um determinado papel para que, por vezes, ajudar um miúdo a assimilar determinados conteúdos, matérias, valores... é nesse sentido que eu lhe dizia que um professor tem de ter certas apetências naturais. Depois, eu penso que isto não chega. Tem de ter conhecimentos científicos, conhecimentos pedagógicos. Quer dizer, uns e outros têm de ser. Tem de se ter um bocadinho de tudo. Repare. Neste caso, aqui específico. Temos alunos com dificuldades. Eu tenho uma boa relação, ou pelo menos... menos má e com outros professores isso já não acontece. Porquê? Porque há aqui umas certas características que se tem de ter para com estes miúdos. Isto, muitas vezes, aprende-se na pedagogia, mas muitas vezes temos de ter um certo jeito natural para saber lidar com estes alunos. No meu caso pessoal, eu consigo, às vezes, por isso tenho um certo gosto em alunos repetentes. Porque são alunos que eu consigo que eles adquiram alguns objectivos, alguns conhecimentos. Depois, eu diria o seguinte, tem de se ter alguns conhecimentos científicos.” (E1)

“A nível das didácticas há [conhecimentos específicos], da pedagogia e também a nível da psicologia, isto é, nós trabalhamos com crianças muito pequenas que requerem um tratamento muito diferente dos outros níveis de ensino.” (E5)

“Pelo menos conhecer as características psicológicas das crianças nesta faixa etária. E, ter algum conhecimento de certas estratégias para poder aplicar na sua prática conforme as dificuldades das crianças.” (E7)

“Fundamentalmente é necessário conhecer o lado psicológico de uma criança. Perceber e saber olhar uma criança. Em relação a técnicas, que eu não recebi, acho que nos devia ser dado um leque muito variado de metodologias, conhecimento prático de utilização, estes meus, por exemplo aprenderam muito bem a ler, graças a Deus! Mas há outros métodos que eu sei que

existem, mas não sei lidar com eles. Vou sabendo, mas lá está só empiricamente. Se calhar se precisasse mesmo, metia-me mais a aprender. Já me tentei meter em cursos, por exemplo, das 28 palavras. Acabei por não ir, não sei já porquê. Mas acho que devíamos ter esses conhecimentos, aprender a trabalhar, métodos de ensino. Nós temos agora uma matemática completamente diferente, por exemplo. Eu agora noto que nas provas de aferição que vieram durante 2 anos, os professores tinham dificuldade em responder a algumas questões! À maior parte delas! É uma matemática completamente diferente da forma como nós estamos habituados e, como os manuais nos impingem a matemática. Ora nós para podermos... realmente, se calhar é muito mais giro... trabalhar matemática de uma forma mais aberta, mas para isso teríamos de ter... conhecimento de, formas de... e lá está, opções de trabalho. Se nos foi ensinado assim, acabamos por ir muito naquilo, não é! De vez enquanto lá tentamos um método, depois lá vem outro que nos diz outro.... Mas é um bocado na mesma linha de conduta. Acho que isso era fundamental.” (E10)

Outros salientam a necessidade de possuir **conhecimentos mais gerais**, devido ao facto do professor do 1.º ciclo trabalhar em regime de monodocência, como destacam as suas afirmações:

“Acho que pelo facto de sermos monodocentes nos obriga a abranger um leque variado de matérias, mas que essencialmente deveríamos conhecer profundamente a criança enquanto ser, a respeitá-lo e a conhecer bem as fases do desenvolvimento e a ter acesso aos variadíssimos métodos de ensino e de trabalho. Justamente para que pudéssemos com uma criança ensiná-la a ler, por exemplo, pelo método analítico e a outra pelo método global ou um outro método. Penso que nos falta ainda essa preparação a nível de métodos de trabalho e que nos falta também essa vontade, no fundo de nos autoformarmos e, se calhar de arriscarmos, às vezes... ir além, sair da rotina... e pensar... já me tem acontecido isso.... Apetecia-me experimentar, mas ter medo porque no ano seguinte vou deixar a turma e como é que a colega depois vai pegar? E acho que este... se houvesse de facto esta ideia de que ser professor não é algo estático, e que ensinar a ler não tem que ser assim, ou a ensinar a resolver problemas ou a operar pode ser de muitas formas. Se todos estivéssemos um pouquinho neste espírito seria mais fácil vencer muitas angústias e este medo de inovar. Eu acho que este medo de inovar vem um pouco por este peso de deixar a ler... do treino de alguma maneira.” (E6)

“Tem que ter um grande estofo, não sei se este termo pode ser aplicado. Mas tem de ter uma atitude diferente das outras pessoas. Acho que as pessoas têm de ter uma capacidade muito grande, têm de ser polivalentes, têm de ser muito capazes e têm que realmente gostar.” (E8)

“Precisa de ter conhecimentos a nível de quase tudo...no nosso caso nós damos tudo. Há alguns que nós não temos. Por exemplo, podíamos ser compensados com outros professores doutras áreas. Por exemplo, eu não tenho jeito nenhum a expressão plástica. Pronto e, tenho que fazer esse trabalho com os meninos. Então procuro junto das colegas, como se faz. O professor tem de ser polivalente. Ou a educação musical, por exemplo. Tem de ser muito básico porque nós não temos muita preparação. Eu acho que deveríamos ser apoiados por outros professores... e agora que estamos em Agrupamento (riso). Há escolas em que existe isso. Nós só temos em ginástica. Temos um professor de ginástica e isso já é uma ajuda....Depois há outras áreas em que nós não estamos tão à vontade. Mas vamos fazendo qualquer coisa.” (E9)

“O professor tem que ter muitos conhecimentos. Eu acho que os professores de uma maneira geral, quer do 1º, quer de 2º e outros níveis... eu conheço alguns de vários níveis... a cultura geral vai sendo muito pouca. Os conhecimentos de eleição são os da profissão. Muitas vezes, como sabe o programa são os manuais. Desconhecem até o programa! Eu sei que isso é verdade. Mas há professores que fazem coisas lindas nas escolas, mas o stress é tanto que, às vezes, não se aguentam.” (E11)

“Cada vez acho que um professor do 1.º ciclo deve ser um professor licenciado. Deve ter um grau de conhecimentos muito grande. Não devia haver grandes diferenças até entre um professor de nível universitário de um professor do 1.º ciclo.” (E12)

Uma docente apresenta uma concepção do ensino como **arte**. No entanto, esse facto não invalida que o professor seja possuidor de conhecimentos científicos, o que corrobora a concepção de Eisner (1985) e Woods (1999) para quem a arte e a ciência devem ser relacionados.

“O professor não precisa de ser um sábio. Conhecimentos específicos talvez não, mas conhecimentos gerais sim. Há colegas meus que trabalham matemática, português e uma coisinha de estudo do meio. Música nada! Uma cançãozita de vez em quando...um professor deve saber, ter capacidade de pegar num livro, ler e saber tirar o que deve ensinar. Eu tenho uma experiência.... Uma colega veio e quis dar a ginástica. Eu fiquei, então com a música. Eu pus os alunos a tocar flauta e eu não sei tocar! Por isso é que eu digo, ensina não quem muito sabe, mas quem sabe ensinar. Saber ensinar é uma arte. Sentir... eu vejo em conversa com os meus alunos, que eu faço-os sentir as coisas... sentir o gosto. Gosto de planificar para um período de tempo e, no fim, faço uma avaliação da planificação e do trabalho que eles fizeram com o seu desempenho. Depois do que eu fiz, leio e pergunto-lhes o que está bem, o que não está bem e o que é que acham que eu não disse. Pôr os alunos a fazer uma crítica a isto, é qualquer coisa que.... Me faz gostar cada dia mais daquilo que faço” (E3)

Relativamente ao modo como **estes conhecimentos e convicções são legitimados**<sup>21</sup> podemos inferir dos testemunhos destes professores que é através da experiência do professor quando verifica que aquilo “*funciona*” como ilustram estas afirmações:

“Em termos de saberes, de resultados deles...embora tenha miúdos que fui professora deles há 20 anos e me vêm a casa mostrar os filhos, e que são de fora da cidade de Braga! Mas, essencialmente, como estive vários anos na mesma escola, eu ainda vou à (...), de onde saí há 4 anos, ver as notas dos meus alunos. Estão agora em duas escolas secundárias. Além do contacto que tenho, através dos telefonemas que trocamos, eu vou sempre no fim do período ver as notas que tiveram. Às vezes, sou eu que lhes digo primeiro as notas do que eles as sabem! É uma preocupação que eu tenho, ver o feedback do trabalho, os resultados que têm.” (E10)

“Eu mudava para aquilo que já experimentei e resultou.” (E3)

<sup>21</sup> “A auto-estima está intimamente ligada ao sentido da eficácia profissional. Quando os professores sentem que são eficazes, ajudando nas aprendizagens dos alunos, mantendo-se a par das suas necessidades, lidando com discernimento e flexibilidade fluida com os desafios complexos do que é ensinar, experimentam sentimentos de alegria, excitação, animação e profunda satisfação. Pelos mesmos motivos podem sentir-se com medo, frustrados, culpados, ansiosos e cansados quando sabem que não estão a ensinar bem ou quando se confrontam com alunos que não podem ajudar” (Nias, 2001:163).

Por outro lado, uma professora aponta a dificuldade que sente em legitimar o seu trabalho por falta de continuidade na escola como expressam as suas palavras:

“Tenho saltado muito de escola em escola e não tenho tido muito a oportunidade de ver a longo prazo... nunca tive a oportunidade de levar uma turma quatro anos. Tenho muitos segundos anos...segundos anos ... segundos anos... e depois trabalho com eles durante um ano e logo a seguir vou-me embora, portanto nunca tive possibilidade até de me provar a mim própria que um tipo de metodologia diferente poderia levar a resultados diferentes. Até me tem acontecido coisas adversas de alguma forma. Colegas que pegam em turmas minhas e que se queixam que os meninos questionam, ou porque queriam assim, nós fazíamos assado... porque é que agora não fazemos... e isto que me é apontado como um defeito de que lhes dou muito mimo, que os deixo falar muito..., de facto pronto, nunca tive a possibilidade de levar uma turma até ao quarto ano e provar a mim própria e a eles que há outras formas de aprender e que se poderia aprender muito mais num modelo mais democrático, ou por assim dizer mais participativo.” (E6)

Estes dados corroboram alguns estudos desenvolvidos neste âmbito (Nias, 2001; Kelchtermans, 1995; Cordeiro-Alves, 2000, Day, 2001; Woods, 1999, entre outros), considerando que ensinar envolve uma ‘actividade emocional e uma actividade cognitiva’, ou como salienta Goleman (1995) requer uma ‘inteligência emocional’ e encerra um propósito moral exigindo empenho e preocupação/atenção pelo desenvolvimento dos alunos e o desejo, da maioria dos professores, em deixar “*alguma marca*”. Neste sentido, Nias (2001) considera que, enquanto o professor perceber a educação como um processo inter-pessoal, não diminuirá o seu envolvimento emocional. No entanto, esse facto, segundo a mesma autora não deverá ser negligenciado de modo a que sejam utilizadas “produtivamente e assegurem de que as emoções negativas não ultrapassem as positivas” (Nias, 2001:171). Deste modo, Day (2003) salienta o papel dos formadores em proporcionarem “apoio moral e que lhes relembrem a importância de se tornarem e de se manterem professores sempre determinados em ‘fazer a diferença na vida das crianças, jovens e alunos.’” (Day, 2003:181)

Podemos relacionar estes dados com a formação, ou seja, ao considerar a formação como um compromisso contínuo para se fazer sempre o melhor possível, estamos a reconhecer que os melhores professores são os que demonstram um envolvimento emocional forte para com a profissão e para com os seus alunos como se depreende do seguinte testemunho:

“Sempre pensei que seria assim. Mas desde que acabei o curso até hoje, dei as cambalhotas todas para me ir actualizando. (...) E já estou no fim, já não preciso de créditos há muito tempo para subir e continuo a ir a formação, fóruns... tudo aquilo que seja... qualquer coisa que me dê algo de novo para eu continuar a ser a professora que eu queria ser.” (E3)

Podemos, por último, secundando Nóvoa (1992:24) afirmar que “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os seus percursos e os

seus projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”.

A análise de conteúdo das entrevistas permitiu-nos perceber o compromisso e a motivação pessoal destes professores perante a profissão, nomeadamente, na escolha da profissão. As quatro professoras com mais tempo de serviço apontam razões de natureza pessoal como “gostar da profissão” e “gostar de crianças”. Os outros oito professores apontam factores mais intrínsecos como “a experiência académica”, “familiares professores”, “outros professores” e razões associadas com o estatuto social e económicas. É de salientar que, apesar de não ter sido a primeira opção para a maior parte dos professores, os entrevistados revelam uma grande satisfação pela escolha efectuada como podemos verificar pelo facto de uma grande parte dos professores não ter colocado a escolha em questão e nenhum ter abandonado a profissão escolhida.

A maioria dos professores quando questionados sobre o seu percurso profissional fez referência aos problemas e dificuldades vividas, mais precisamente nos primeiros anos de serviço. As razões apontadas foram “a saída de casa”, “a distância”, “a relação com as colegas” mais concretamente a falta de apoio, “os alunos atribuídos”. Para alguns, as dificuldades e problemas prolongaram-se até à actualidade, nomeadamente no que diz respeito “à mobilidade e instabilidade profissional”. Podemos dizer que, apesar da distância temporal para alguns, foi uma fase marcante do ponto de vista profissional e com efeitos na sua socialização na profissão.

Quanto ao modo como estes professores adquiriram conhecimentos que lhes permitem actuar como professores, verificamos que há uma grande diversidade referindo “experiências enquanto alunos”, “a formação inicial”, “experiências e práticas de ensino”, “experiências relacionadas com a vida pessoal”, bem como “outros significativos”. No entanto, verificamos uma clara incidência na aquisição de conhecimentos através das práticas e da experiência. Os professores mais novos fazem referência ao papel da formação inicial na sua formação bem como a professora formada na década de sessenta, enquanto outros desvalorizam esse período de formação dando maior relevo à experiência e às práticas de ensino.

Referindo-se mais concretamente aos momentos considerados como mais significativos do ponto de vista do seu desenvolvimento profissional, os professores fizeram referência a “contextos de trabalho específicos”, “à participação em projectos de âmbito alargado”, “ao

desempenho de cargos específicos” decorrentes da organização escolar e “à formação frequentada”.

Analisando o investimento que cada um fez na sua formação para a docência através da frequência de uma formação mais especializada, verificámos que, dos doze entrevistados, dez prosseguiram os estudos, investindo, desta forma, na sua formação para a docência no mesmo nível de ensino.

Relativamente à frequência da formação, nove professores referem o seu interesse em participar em acções de formação frequentando, por isso, muitas acções de formação creditadas e não creditadas. Comparando as temáticas frequentadas pelos professores entrevistados com os resultados obtidos através do questionário, podemos dizer que relativamente às temáticas mais frequentadas os resultados são coincidentes, destacando-se, as temáticas: Ciências, TIC e Educação/organização e Gestão Escolar.

Podemos referir que se trata de um grupo de professores que investiu na sua profissão procurando manter-se informado e actualizado, procurando frequentar a formação que correspondia aos seus interesses. No entanto, como referimos em relação aos professores respondentes ao questionário, a obtenção de créditos ainda se situa como sendo um motivo que move alguns professores a frequentarem a formação contínua. Para três dos professores entrevistados, a principal motivação para a frequência da formação que realizaram, foi a “obtenção de créditos para a progressão na carreira”. Os restantes professores entrevistados revelam diferentes razões da frequência das acções de formação como a “necessidade pessoal e profissional”. Outros referem as “exigências dos alunos” em áreas que eles não dominam, para os quais necessitam estar informados. Também alguns professores salientam como razão de frequência “as temáticas”, os “formadores” e a “distância”, “os horários” a possibilidade de “sair da rotina”, “o convívio” e “a partilha entre os colegas” e ainda, fazem referência “acompanhar as mudanças”.

Alguns professores fazem ainda referência às Instituições Formadoras onde procuraram formação, justificando a sua escolha, o que completa os resultados obtidos através do questionário, donde sobressai uma predominância na procura de formação nos Centros de Formação de Associações Profissionais, nomeadamente, na Associação Nacional de Professores e na Casa do Professor, pela ‘publicidade’, a ‘afinidade com a instituição e ainda as pessoas’ e a ‘oferta’.

Relativamente às repercussões da formação contínua frequentada, cinco dos professores entrevistados referiram que tiveram “repercussões nas práticas pedagógicas”.

Uma outra incidência, referida, por sete dos professores entrevistados, diz respeito às repercussões da formação contínua “a nível pessoal” (crenças, atitudes, conhecimentos...). Também foi referido por dois entrevistados a possibilidade de exercer outras funções (formador). Outros destacam a aquisição e/ou actualização de conhecimentos de um modo mais geral. Por outro lado, quatro professoras apresentaram uma representação mais céptica e crítica afirmando que alguma formação que frequentaram não teve as repercussões que desejavam, ficando aquém das suas expectativas.

Apesar dos professores entrevistados terem destacado aspectos bastante positivos da formação frequentada a nível das suas repercussões, a maior parte dos entrevistados apresenta uma visão bastante negativa das acções de formação contínua no quadro do actual modelo de formação, apresentando várias razões como “o ser obrigatória para a obtenção de créditos para a progressão na carreira”; “os horários pós laborais”; “ser afastada da realidade profissional”; “muita oferta e dispersão, pouca diversidade e muito repetitivas ao longo dos anos”. No entanto, concordam que a maior parte dos professores não frequentaria a formação se não estivesse associada aos créditos para a progressão na carreira. Apenas três professoras manifestam uma visão positiva sobre a formação, referindo a sua importância que associam à troca de ideias e experiências entre os professores e à aquisição de conhecimentos.

Em relação à organização da formação, mais concretamente, à formação centrada na escola os professores entrevistados apresentam uma percepção bastante positiva, valorizando essa articulação entre a formação e os contextos de trabalho. Nos seus discursos transparece como o “modelo ideal de formação”, embora reconheçam que ainda não é uma prática comum.

Há alguma divergência quanto ao processo de organização da formação contínua. No entanto, um elevado número dos professores entrevistados considera que não teve qualquer participação na organização do plano de formação, nem ter sido feita uma auscultação prévia pelo centro de formação, junto dos professores sobre os seus interesses e necessidades.

A percepção destes doze professores sobre o trabalho dos formadores e da sua relação no decorrer da formação que frequentaram, de um modo geral, não é muito satisfatória, referindo os formadores como demasiado teóricos, outras vezes, pouco exigentes, nomeadamente quando se trata de formadores do mesmo nível de ensino. Há também algumas referências à falta de capacidade de alguns formadores para abordar as temáticas, levantando assim, questões de competência profissional.

Analisando as expectativas relativamente à frequência da formação no futuro, verificamos que todos os professores entrevistados se encontram motivados e interessados em continuar a participar em acções de formação contínua e em formações mais especializadas de nível superior (e.g. doutoramento, mestrado), procurando investir na sua profissão e no seu desenvolvimento profissional, embora apresentem necessidades e interesses bastante diversificados.

Podemos ainda destacar, através da análise dos discursos destes professores, que a maior parte dos professores entrevistados refere a necessidade que tiveram em se ajustarem às diferentes exigências da realidade profissional. Encontrando-se bastante motivados em corresponder às exigências que essa mesma realidade lhes impõe. Quer seja pelas mudanças organizacionais e administrativas, quer para corresponder às necessidades dos alunos. Para isso apontam como contributo de possuírem uma visão diferente e uma postura diferente em relação à profissão, a experiência profissional, o contributo dos colegas e a formação (heteroformação e autoformação).

Relativamente ao contexto actual de trabalho sobressai das declarações dos professores que as mudanças requeridas pela Reorganização Curricular foram positivas, embora os relatos evidenciem alguma resistência por parte de alguns professores, e uma grande percentagem, faz uma avaliação negativa da sua implementação. Assim, referindo-se, mais concretamente, à organização administrativa, salientam o isolamento profissional, o aumento burocrático, um maior controlo, as dificuldades de relacionamento entre ciclos (1.º e 2.º ciclos) e conflitos entre professores, entre outros aspectos.

Quanto aos Dilemas e problemas actuais que estes professores sentem no seu contexto de trabalho actual foram atribuídos: aos alunos (indisciplina e heterogeneidade), aos professores (falta de interacção e resistência à mudança), atribuídos à instituição (aspectos organizacionais e à mobilidade profissional e mudanças (leis, escolas, colocações...), à falta de recursos materiais e de formação específica, atribuídos aos pais/encarregados de educação (condições sociais das famílias), a aposentação/ retirada e ao stress que a profissão acarreta.

Analisando o modo como os professores entrevistados definem e se relacionam com o seu trabalho, como se vêem enquanto professores, como pensam que ser vistos pelos outros e o que é ser professor do 1.º CEB, podemos dizer que a maioria (oito) dos professores entrevistados têm uma percepção negativa da profissão. Algumas das percepções são negativas devido às atitudes que dizem ver nos outros professores (falta de empenho) e que choca com o seu modo de actuar. Todos os entrevistados consideram que têm uma imagem social negativa.

No entanto, acrescentam que a sociedade tem razões para ter essa opinião, ou seja, consideram que são os próprios professores a contribuir para essa mesma imagem.

Relativamente ao seu trabalho salientam como aspectos mais agradáveis “*o contacto com as crianças*”, “*aspectos relacionados com a actividade profissional*” e as “*características da actividade profissional*”. Como aspectos menos agradáveis salientam a “*relação com os colegas*”, “*a burocracia*”, “*o comportamento dos alunos*” e a “*dimensão das turmas e falta de material*”. Os aspectos considerados mais difíceis são a mobilidade e não dar continuidade ao serviço entre outros.

Para estes professores *ser professor* significa desempenhar um papel fundamental na educação das crianças, nomeadamente salientam a dimensão afectiva do ensino, destacando a sua dimensão relacional e emocional. Referindo-se, mais concretamente, ao modo como se vêem a si próprios como professores destacam a pluralidade de funções que lhes são atribuídas e as exigências dos pais que acabam por interferir no modo de actuar. Os professores entrevistados apresentam uma auto-estima positiva, sendo a relação com os alunos o factor mais importante, os pais também têm um papel fundamental nessa auto-estima quando dão provas de confiança nos professores.

A propósito da especificidade do 1.º CEB, os professores salientaram as características associadas e os conhecimentos. Quanto às características referiram “*os laços afectivos muito fortes*”, “*a grande dedicação*”, “*o empenho*”, “*a marca do professor*”. Relativamente aos conhecimentos há alguma diversidade nas opiniões. Uns referem a necessidade de possuírem conhecimentos específicos, outros salientam a necessidade de possuir conhecimentos gerais e alguns referem ainda a necessidade de se possuir um certo “*jeito*”, “*dom*”.

Podemos concluir secundando Day (2001:314),

“que empenhar-se na aprendizagem ao longo da vida e modelá-la exige que, mesmo no conhecimento descontínuo e nem sempre confortável, esta seja planificada, registada e revista individualmente ou consultando outros. É através deste tipo de atenção e de interesse que os próprios professores poderão continuar a aprender e a desenvolverem-se profissionalmente, e é através do desenvolvimento do professor que a qualidade das oportunidades de aprendizagem dos alunos pode ser assegurada”.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

---

Neste ponto, apresentamos uma síntese das principais conclusões do estudo que realizámos e as suas implicações, a partir das quais propomos também algumas pistas de investigação. Como referimos na introdução deste trabalho, a questão central desta investigação consistia em analisar até que ponto e de que modo a formação contínua tem contribuído para o desenvolvimento profissional e para a (re)construção da(s) identidade(s) dos professores do 1.º CEB.

Para o efeito, optámos por realizar uma investigação que combinou as abordagens quantitativa e qualitativa, junto de professores do 1.º CEB a trabalhar em escolas pertencentes ao concelho de Braga, o que nos permitiu *i)* conhecer a(s) sua(s) perspectiva(s) de formação e de desenvolvimento profissional; *ii)* identificar as perspectivas que os professores do 1.º CEB têm sobre a formação contínua em geral; *iii)* identificar as temáticas e modalidades de formação contínua frequentadas, bem como as instituições promotoras e as razões/motivações subjacentes à escolha da formação; *iv)* analisar de que modo a formação contínua ‘oferecida’ vai ao encontro dos interesses, expectativas e necessidades dos professores do 1.º CEB; *v)* analisar os efeitos da formação contínua efectivamente frequentada nas representações e práticas dos professores do 1.º CEB; *vi)* compreender as implicações da formação frequentada ao nível do desenvolvimento profissional dos professores e da(s) sua(s) identidade(s) profissional(ais). Através das entrevistas tentámos compreender, a partir dos discursos dos professores, o significado atribuído ao seu percurso profissional, ao seu trabalho, à profissão de uma forma geral e aos processos de formação, bem como as suas repercussões.

Deste estudo, através da análise global dos dados obtidos, quer através da aplicação do questionário (n=184), quer através da realização de entrevistas (n=12), e com base nos objectivos propostos, ressaltam os aspectos que a seguir enunciamos.

O desenvolvimento profissional do professor, desde o momento da escolha da profissão, mesmo que determinada por circunstâncias exteriores, envolve uma multiplicidade de aspectos que ultrapassam a formação inicial para o exercício da profissão (Gonçalves, 1990). Trata-se de um processo evolutivo que prossegue ao longo de toda a carreira. Assim, os professores destacaram como momentos mais significativos, do ponto de vista do seu desenvolvimento profissional, contextos de trabalho específicos, a participação em projectos de âmbito alargado, o desempenho de cargos específicos decorrentes da organização escolar e a formação frequentada. De uma forma geral, os professores aperceberam-se que a profissão docente é bastante exigente e complexa face às múltiplas situações com que têm de lidar. No entanto, estes professores deixam transparecer, através dos seus discursos, a influência

positiva dos contextos de trabalho, favorecendo o natural desenvolvimento profissional, estimulando-os a uma vontade de mudança e de inovação e, por vezes, a um investimento profissional.

Relativamente à formação frequentada através de acções específicas, consideram-na como um dos momentos de desenvolvimento profissional, o que, pelas suas características, lhes possibilitou aprenderem a trabalhar de uma forma diferente e mesmo a alterarem a sua postura profissional. Referem ainda como elemento bastante significativo para o seu desenvolvimento profissional o Complemento de Formação que realizaram, o que lhes permitiu um enriquecimento profissional e pessoal e mesmo uma maior satisfação profissional, uma maior sensibilidade para aspectos específicos como *as novas tecnologias nas escolas* e uma fundamentação teórica para sustentar as suas práticas. Também salientaram que a formação que frequentaram, após o curso de formação inicial, permitiu o seu enriquecimento pela aquisição e aprofundamento de conhecimentos, sendo, por isso, também considerada como um momento significativo no seu processo de desenvolvimento profissional.

Relativamente às repercussões da formação contínua frequentada, os professores referiram que teve efeitos nas suas práticas pedagógicas, mais concretamente levando-os a alterar as metodologias utilizadas. Os resultados indicam que os professores consideram que a formação frequentada lhes permitiu utilizar, na sua prática pedagógica, os conhecimentos, as técnicas e as competências desenvolvidas nas acções de formação. Além disso, consideram que contribuiu para a actualização dos seus conhecimentos. É também de salientar o facto de terem referido que não só aplicaram os conhecimentos adquiridos na sua prática pedagógica como sentiram necessidade de transmitir esses conhecimentos aos colegas. Um outro aspecto a destacar diz respeito às repercussões da formação contínua a nível pessoal (crenças, atitudes, conhecimentos...) no sentido da sua alteração e/ou questionamento.

Podemos, assim, salientar a importância atribuída à formação (heteroformação), ou seja, às acções de formação contínua, à formação especializada bem como a acções de formação não creditadas (seminários, fóruns...). A este propósito, os professores entrevistados enumeram um conjunto diversificado de estratégias utilizadas para poderem obter o máximo de informação possível. Por outro lado, para estes professores, a formação tem implicações no seu modo de actuar e de se posicionarem, levando, nalguns casos, a uma mudança de atitudes profissionais. No entanto, como pudemos observar através da análise dos dados, há também uma valorização da autoformação na aquisição e desenvolvimento de conhecimentos e

competências profissionais, nomeadamente através da leitura de livros da especialidade, da partilha informal com colegas e da reflexão e também a partir da influência dos próprios contextos de trabalho no seu desenvolvimento profissional.

Desta forma, podemos identificar um leque diversificado de experiências/momentos considerados como bastante significativos do ponto de vista do seu desenvolvimento profissional, nomeadamente no que se refere à capacidade de resolução de problemas, ao trabalho com determinados colegas, à partilha e trabalho em equipa, conduzindo a um maior investimento na profissão e mesmo a uma aprendizagem significativa. O trabalho desenvolvido em determinadas escolas, que, pelas suas características, permitiram uma *alteração da visão do ensino e levaram a grandes mudanças* na sua postura profissional, a par dos desafios, das exigências e responsabilidades colocados pelo exercício de determinados cargos, foram também aspectos reiterados pelos entrevistados. Estes dados corroboram os estudos realizados por Kelchtermans (1995) ao considerar *os incidentes, fases e pessoas críticas* como constituindo experiências chave do desenvolvimento profissional dos professores.

A mobilidade profissional e a conseqüente falta de estabilidade são apontadas como um grande constrangimento com influências a vários níveis. Podemos dizer que é um factor que inibe a formação no sentido de não permitir detectar as necessidades e problemas dos professores de acordo com os seus contextos de trabalho. Um outro aspecto diz respeito à socialização dos professores, ou seja, não “se criam laços de trabalho”, conduzindo a uma deterioração das amizades e das relações de trabalho, levando, conseqüentemente, a uma perda da motivação para investir na profissão. Outra conseqüência diz respeito à falta de reconhecimento do seu trabalho por parte da comunidade, porque o professor não conhece e não é conhecido no meio. Por outro lado, mudar de escola pressupõe, muitas vezes, mudar de Agrupamento, ou seja, como salienta uma professora, “é entrar numa outra orgânica de pensar a educação porque há projectos educativos completamente diferentes. Há posturas de líder que são diferentes e, de facto, acho que cada vez é mais complicado não só mudar de escola, mas também de Agrupamento”.

Para a maior parte dos professores, os primeiros tempos no ensino foram marcantes na sua vida profissional. Não podemos avaliar de que forma estes problemas e dificuldades tiveram uma influência positiva ou negativa, mas permite-nos perceber como se desenvolveu o seu percurso desde o seu início, pois como refere Kelchtermans (1995:19), “olhar para trás sobre a história de alguém deve ser um meio para melhor compreender a situação actual, o

presente”. O início profissional destes professores decorreu, e em alguns casos ainda decorre, em condições de insatisfação e alguma inquietação devido ao sistema de colocações, conduzindo a sentimentos de instabilidade e dificuldade em integrar um grupo de trabalho.

Quanto às temáticas frequentadas pelos professores, os resultados apontam para áreas relativas às Ciências, às TIC e à Educação. Quanto às modalidades de formação, verifica-se que o Curso de Formação reúne ainda um número bastante considerável de frequências, seguindo-se as modalidades de Oficinas e Módulo de Formação, sendo as Associações Profissionais e os CFAE's as instituições mais procuradas para frequentar acções de formação. Relativamente às razões apontadas, salientam as temáticas abordadas, a sua articulação com o contexto de trabalho e com as práticas pedagógicas.

Quanto às razões de escolha da formação, referem as exigências dos alunos em áreas que não dominam, necessitando, por isso, de estar informados, nomeadamente nas TIC. Alguns professores salientam também como razão da escolha das acções de formação as temáticas, os formadores e a distância relativamente ao seu domicílio. Para além das razões atrás enunciadas, os horários são também uma outra razão avançada, para não prejudicar a sua actividade profissional, referindo ainda como motivação para frequentarem acções de formação a possibilidade de sair da rotina, o convívio e a partilha entre colegas. Quanto aos motivos da frequência da formação, os professores referem a preocupação pela sua actualização de conhecimentos, o interesse pela temática proposta e o aprofundamento do seu conhecimento do sistema educativo.

Segundo os respondentes, as acções de formação contínua creditadas que frequentaram foram ao encontro dos seus interesses pessoais e profissionais. Do mesmo modo, consideraram que estiveram directamente relacionadas com a prática profissional contribuindo para uma maior motivação/satisfação profissional.

As opiniões dos professores entrevistados em relação à formação frequentada levaram-nos a depreender que se trata de um grupo de professores que investiu na sua profissão procurando manter-se informado e actualizado e frequentando a formação que correspondia aos seus interesses. No entanto, como referimos em relação aos professores respondentes ao questionário, a obtenção de créditos ainda se situa como um motivo que move alguns professores a frequentarem a formação contínua.

Verificámos a diversidade e, ao mesmo tempo, a individualidade dos processos de formação. No entanto, da análise dos relatos dos professores entrevistados podemos salientar

que apontam, de um modo geral, para o reconhecimento do interesse e da importância da formação no plano individual, reconhecendo também o seu impacto na melhoria profissional.

Apesar dos professores terem destacado alguns aspectos positivos sobre a formação frequentada ao nível das suas repercussões, a maior parte apresenta uma visão bastante negativa das acções de formação contínua no quadro do actual modelo, destacando o facto de ser obrigatória para a obtenção de créditos e progressão na carreira, os horários pós-laborais, o facto de ser afastada da realidade profissional, a existência de muita oferta e dispersão, a pouca diversidade e até a repetição (em termos de temáticas) verificada ao longo dos anos.

Relativamente aos constrangimentos e custos decorrentes da frequência da formação, os professores apontam a dificuldade em gerir e/ou conciliar os diferentes interesses, os pessoais e os profissionais, criando-se, por isso, situações de desconforto, como é o caso das faltas dos professores e a dificuldade em conciliar as diferentes actividades inerentes à profissão. Outros professores apontam ainda como constrangimentos associados à dificuldade que os professores sentem em conciliar as necessidades familiares e profissionais, o aspecto burocrático da organização da formação contínua e a mobilidade dos professores, o que impede a satisfação das necessidades dos professores e a resolução dos seus problemas, nomeadamente através de uma formação centrada nos contextos escolares.

Quanto à organização da formação, consideram que não têm tido qualquer participação na organização do plano de formação, não tendo sido feita uma auscultação prévia pelo centro de formação, junto dos professores, sobre os seus interesses e necessidades, referindo que esta chega às escolas em forma de um *leque* ou *lista* que eles consultam e a partir da qual se inscrevem, na lógica de uma formação por *catálogo* (cf. Barroso & Canário, 1999).

Em relação à formação centrada na escola, os professores entrevistados manifestaram uma opinião bastante positiva, valorizando a articulação entre a formação e os contextos de trabalho, considerando que dessa forma há mais partilha de ideias, os problemas são contextualizados e, deste modo, há maior facilidade na sua resolução. Nesta perspectiva, a formação teria uma maior repercussão ao nível da sua acção, embora reconheçam que ainda não é uma prática comum, não tendo a grande maioria essa experiência. Na sua opinião, essa situação deve-se ao facto de as escolas terem poucos professores, à diversidade de interesses e necessidades dos docentes, considerando ainda que os Agrupamentos não dão resposta a este tipo de solicitações. Contudo, nos seus discursos, a formação centrada na escola transparece como “o modelo ideal de formação”.

A percepção destes professores sobre o trabalho dos formadores e da sua relação com os formandos no decorrer da formação que frequentaram, de um modo geral, não é muito satisfatória, manifestando até algum cepticismo e desconfiança. Descrevem os formadores como demasiado teóricos, outras vezes pouco exigentes, nomeadamente quando se trata de formadores do mesmo nível de ensino. Há também algumas referências à falta de capacidade de alguns formadores para abordar as temáticas, levantando, assim, questões de competência profissional.

Em geral, estes docentes rejeitam a formação onde se privilegiam práticas de aquisição “escolar” de conteúdos, manifestando preferência por modalidades mais próximas dos contextos de trabalho, proporcionando a troca de experiências e a resolução de problemas concretos da sua realidade profissional, onde o formador apresente competência científica, esteja actualizado, desempenhando um papel de orientador de um grupo no sentido de privilegiar uma formação em contexto que envolva, de forma mais activa, as pessoas em formação.

A maior parte dos professores manifestou motivação e interesse em continuar a participar em acções de formação contínua e em formações mais especializadas de nível superior (e.g. doutoramento, mestrado), procurando investir na sua profissão e no seu desenvolvimento profissional, realçando o desejo de frequentar uma formação mais aprofundada. Alguns destacam o facto de quererem ‘*aprender mais*’ e também aprender coisas novas, preenchendo ‘*certas lacunas*’, afastando-se da ideia de uma formação autodidacta para quem ‘*a prática não chega*’. Para além disso, visam manterem-se actualizados, mesmo *para reforçar aquilo em que acreditam*, e, deste modo, poderem confirmar a adequação da sua prática. A formação é também desejada como um meio de quebrar o isolamento profissional (*não estar sozinho*). Também manifestam o desejo de melhorar o desempenho profissional, pelas mudanças da sociedade em geral, associadas a uma maior complexidade no desempenho das suas funções (e.g. heterogeneidade de alunos, domínio das novas tecnologias), considerando, assim, a frequência da formação como uma obrigação profissional e uma característica inerente à própria profissão.

Quanto às suas expectativas de formação, os professores salientaram o facto de necessitarem de formação pelo convívio, pelo debate, pela reflexão, pela partilha, pela troca de experiências e pelo trabalho de grupo. Como áreas e/ou conteúdos temáticos, há uma maior divergência, destacando a necessidade de adquirir conhecimentos em temas relacionados em geral com as áreas que leccionam. Destacam ainda aspectos relacionados com as suas

práticas, como o saber lidar com alunos específicos (e.g. NEE) e ainda dinâmicas de gestão de sala de aula para responder aos problemas que se levantam e para os quais não se sentem preparados, nomeadamente os relacionados com os comportamentos dos alunos. Também manifestaram interesse em adquirir mais conhecimentos na área das TIC. Outra necessidade apontada relaciona-se com as novas exigências no desempenho profissional referindo a importância das relações interpessoais, isto é, para '*saber lidar com todas as situações*'. Salientaram ainda a necessidade em possuírem um melhor conhecimento do meio social e cultural onde está inserida a escola, manifestando interesse no domínio da animação comunitária. Por último, há também referência ao interesse em melhorar o conhecimento do projecto educativo de cada escola.

De um modo global, a partir de uma análise dos discursos dos professores, podemos depreender que estes professores apresentam uma visão que se afasta de uma perspectiva estritamente individualista da acção do professor ao apontarem aspectos que vão para além do seu trabalho na sala de aula e referirem algumas áreas que ultrapassam a aplicação imediata nas suas práticas.

Como propostas para a mudança do actual modelo de formação contínua, defendem a criação de condições para que os professores possam frequentar uma formação mais especializada, uma maior diversidade de acordo com alguma lógica mais seleccionada e o papel mais activo dos Agrupamentos. A nível de calendarização e horários da formação, apresentam como sugestão a sua realização em períodos não lectivos como as interrupções escolares e adaptadas aos diferentes momentos do ano escolar, bem como uma formação mais longa.

Assim, a formação contínua no quadro do actual modelo, ao ser realizada em períodos pós-laborais, é considerada, de um modo geral, negativa, nomeadamente pelo desgaste que provoca e pelo facto de os períodos de realização não serem os mais adequados para responder às necessidades da escola e dos professores. Relativamente às metodologias, sugerem uma maior interligação entre a teoria e a prática, assim como a articulação entre a formação e o local/contexto de trabalho, numa lógica colaborativa.

De um modo geral, os dados apontam para o reconhecimento, por parte dos professores entrevistados, do interesse e da importância da formação no plano individual, reconhecendo também o seu impacto na melhoria profissional. Outro aspecto a salientar é a elevada motivação em continuarem a participar futuramente em acções de formação, apesar de manifestarem uma representação muito crítica sobre o modo como está organizada a

formação contínua no quadro do actual modelo e sobre o papel desempenhado pelos formadores. Como já referimos, valorizam uma formação contínua centrada nos contextos de trabalho, apontando para um modelo mais activo (e interactivo) no processo da sua formação.

Ao examinar as suas expectativas, as suas motivações e os seus interesses relativamente à formação, podemos dizer que as áreas/temas e os conteúdos referidos não só se relacionam com as práticas na sala de aula, mas também com a valorização de aspectos mais gerais como o Projecto Educativo da Escola, a relação Escola/Meio e o trabalho com outras escolas do país e do estrangeiro através da construção de redes de escolas. Deixam, assim, transparecer que a sua função não é só ensinar dentro de uma sala de aula, destacando actividades e tarefas que vão para além das funções docentes.

Da análise destes dados depreendemos que a formação contínua goza de um maior reconhecimento entre estes professores, associada aos novos desafios colocados pelas mudanças sociais e culturais da sociedade, em geral, e à mudança curricular com que as escolas têm sido confrontadas em particular, conduzindo a uma mudança no entendimento do papel do professor e da escola. Manifestam, assim, alguma evolução nas concepções e práticas de formação contínua, afastando-se de uma perspectiva burocrática, tecnicista e instrumental que associa a formação contínua à obtenção de créditos e à progressão na carreira. No entanto, dos seus discursos não transparece uma visão clara sobre formação, verificando-se alguma ambivalência na forma como abordam a formação em geral.

Se, por um lado, os professores identificam e valorizam os espaços da formação como promotores/desencadeadores do seu desenvolvimento profissional quando referem contextos específicos em que trabalham, o trabalho com determinados colegas, algumas modalidades de formação que enfatizam a partilha e a troca de experiências, o que parece ter suscitado alguma mudança, ou pelo menos questionamento sobre o papel do professor e da escola, por outro lado, manifestam algum cepticismo relativamente aos efeitos da formação no seu pensamento e na sua acção, que associam à natureza das acções, aos formadores e à sua organização no modo geral.

Assim, o contributo da formação contínua para o desenvolvimento profissional e para a (re)construção das identidades dos professores do 1.º CEB aparece associado a um conjunto de variáveis e de factores, nomeadamente percurso profissional, a fase da carreira, os contextos de trabalho, o itinerário formativo, a própria motivação para aprender e características associadas à profissão, por exemplo, a mobilidade e a instabilidade profissional e as mudanças constantes que ocorrem no ensino/educação.

Neste sentido, esta investigação suscita temas para futuras investigações. Por exemplo, seria importante conhecer, com mais detalhe, as experiências concretas de desenvolvimento profissional, quer mais informais, quer mais formais, que contribuíram para uma efectiva mudança no trabalho dos professores e no seu modo de estar na profissão. Por outro lado, é também fundamental compreender as causas e os efeitos de momentos específicos de desenvolvimento profissional com significado pessoal e profissional na vida dos professores.

Ainda uma outra linha de investigação que seria importante desenvolver tem a ver com a auscultação das necessidades pessoais (sentido de auto-eficácia, motivação, empenho, realização profissional, etc.) e profissionais (gestão da aula, desempenho de cargos, desenvolvimento de projectos interdisciplinares, etc.) e o modo como estas se podem articular em propostas concretas de aprendizagem e de desenvolvimento profissional a promover junto dos professores e das escolas/agrupamentos.

Como conclusão deste trabalho, salientamos secundando Day (2004), que a manutenção de um bom ensino exige que os professores revisitem e revejam regularmente as suas formas de actuação. Por outro lado, exige também que os professores abordem as questões da auto-eficácia, da identidade, da realização profissional, do comprometimento e da inteligência emocional. Deste modo, podemos concluir, utilizando as palavras do mesmo autor, segundo o qual “o bom ensino envolve a cabeça e o coração. Ser um profissional significa manter um comprometimento com a investigação ao longo de toda a vida” (Day, 2004:103).

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

---

- ALARCÃO, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores – estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora
- ALBARELLO, L. *et al* (1977). *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradica
- ALMEIDA, L. & FREIRE, T. (2000). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (2.ª Ed). Braga: Psiquilíbrios
- ALONSO, M. (1998). *Inovação Curricular, Formação de Professores e Melhoria da Escola*. Braga: Universidade do Minho, Tese de Doutoramento
- ALONSO, M. (2003). Desenvolvimento profissional dos professores e inovação educativa – contexto, concepções e práticas. In: *Elo – A formação de professores*. Guimarães: CFFH, pp.167-185
- ALVES-PINTO, C. (2001). Socialização e Identidades. In: Manuela Teixeira (org.). *Ser professor no limiar do século XXI*. Porto: Edições ISET, pp. 19-80
- AMIGUINHO, A. (1992). *Viver a Formação, Construir a Mudança*. Lisboa: Educa/ICE
- AMIGUINHO, A. (1993). Formação: da lógica escolarizante à articulação com os processos de mudança. In: *Aprender*, n.º 15, 31-40
- BARDIN, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa : Edições 70
- BARROSO, J. (2003). Formação, Projecto e Desenvolvimento Organizacional. In: Rui Canário (org.) 2.ª Ed., *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora, pp. 61-78
- BARROSO, J. & CANÁRIO, R. (1999). *Centros de Formação das associações de Escolas. Das expectativas às realidades*. Lisboa: IIE
- BEST, J.W (1981). *Como investigar en educación*. (3.ª Ed). Madrid: Ediciones Morata
- BISQUERRA, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guia práctica*. Barcelona: Ediciones CEAC
- BOGDAN, R.& BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora
- BOLÍVAR, A. (2003). A Escola como organização que aprende. In: Rui Canário (org.) 2.ª Ed., *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora, pp. 79-100
- BRYMAN, A. & CRAMER, D. (1992). *Análise de dados em Ciências Sociais – introdução às técnicas utilizando o SPSS*. Oeiras: Celta edições
- CAMPOS, B. (1995). *Formação de professores em Portugal*. Lisboa: IIE

- CAMPOS, B. (2002). *Políticas de Formação de Profissionais de Ensino em Escolas Autónomas*. Porto: Edições Afrontamento
- CANÁRIO, R. (1991). “Mudar as escolas: o papel da formação e da pesquisa”, *Inovação*, 4 (1) pp. 77-92
- CANÁRIO, R. (1994). Centros de Formação das Associações de Escolas: Que Futuro? In: A. Amiguinho e R. Canário (org.). *Escolas e Mudança: O Papel dos Centros de Formação*. Lisboa: Educa, pp. 13-58
- CANÁRIO, R. (1999). Educação de Adultos: Tendências de evolução. In: *Educação de Adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa
- CANÁRIO, R. (2001). A prática profissional na formação de professores. In: Bártolo Campos (org.), *Formação profissional de professores no ensino superior*. Porto: Porto Editora, pp. 31-45
- CANÁRIO, R. (2003). A “aprendizagem ao longo da vida”, análise crítica de um conceito e de uma política. In: Rui Canário (org.) 2.<sup>a</sup> Ed., *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora, pp. 189-207
- CAVACO, M. (1993). *Ser Professor em Portugal*. Lisboa: Editorial Teorema
- CAVACO, M. (1999). O Ofício de Professor: o tempo e as mudanças. In: A. Nóvoa (org.) *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, pp.155-191
- CHANTRAINE-DEMAILLY, L. (1992). Modelos de Formação Contínua e estratégias de Mudança. In: A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, pp. 139-158
- CHUNG, F. (1996). «A educação faz a diferença»: Educação básica – novos desafios para o século XXI. In: J. L. Garrido, Roberto Carneiro e al., *A educação do futuro, o Futuro da educação*. Porto: Edições ASA, pp. 71-83
- CONSELHO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICO DA FORMAÇÃO CONTÍNUA (2002). *Relatório de Actividades 2002*. Braga: CCPFC
- CORDEIRO-ALVES, F. (1997). A (in)satisfação dos professores. In: M. T. Estrela (org.) *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto: Porto Editora, pp. 81-116
- CORDEIRO-ALVES, F. (2000). *O encontro com a realidade docente: ser professor principiante*. Lisboa: IIE
- COOK, T. & REICHARDT, C.(1997). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata
- CORREIA, J. A. (1991). *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*. Rio Tinto: Edições Asa

- CORREIA, J. A. (1998). *Para uma teoria crítica em educação*. Porto: Porto Editora
- CORREIA, J. A. (org.) (1999). *Formação de professores – Da racionalidade instrumental à acção comunicacional*. Porto: Edições Asa
- CORREIA, J., CAMELO, J. e VAZ, H. (1997). *Formação de Professores – estudo temático*. Porto: FPCEUP
- CORREIA, J. & MATOS, M. (2001). *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto: Edições Asa
- CORTESÃO, L. (1991). “Formação: algumas expectativas e limites”. *Inovação*, 4 (1), 93-99
- CORTESÃO, L. (Coord.) (2000). *Nos bastidores da formação: contributo para o conhecimento da situação actual da formação de adultos para a diversidade em Portugal*. Oeiras: Celta Editora
- CROS, F. (1996). *L’innovation en éducation et en formation*. Bruxelas, De Boeck Université
- DAY, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora
- DAY, C. (2003). O desenvolvimento profissional dos professores em tempos de mudanças e os desafios para as universidades. *Revista de Estudos Curriculares*, 2003,1 (2) 151-188
- DAY, C. (2004). *A Passion for Teaching*. Londres: RontledgeFalmer
- DAY, C. (2005). A Reforma da Escola: profissionalismo e identidade dos professores em transição. *Comunicação apresentada no Fórum Discussão 2005 na Universidade do Minho*. Braga (doc. Policopiado)
- DE LANDSHEERE, G. (1976). *Introduction à la recherche en éducation*. Paris: Armand Colin: Bourrelier
- DELORS, J. & al (2001). “Educação um tesouro a descobrir”. *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*. Porto: Ed. ASA
- DUBAR, C. (2003). “Formação, trabalho e identidades profissionais”. In: R.Canário, (Org.). *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora. (2.<sup>a</sup> Ed.), pp. 43-52
- EISNER, E. (1985). *The art of educational evaluation: a personal view*. London:Falmer
- ELBAZ, F. (1991). “Research on Teacher’s Knowledge: The Evolution of discourse”. In: *Journal of Curriculum Studies*, Vol.23, n.º1, pp. 1-19
- ERAUT, M. (1987). Inservice teacher education. In M. Dunkin (Ed.) *The International Encyclopedia of teaching and teacher education*. Oxford : Pergamon Press, pp.730-743

- ESTEVE, J. (1999). Mudanças sociais e função docente. In: A. Nóvoa (org.) *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, pp.93-124
- ESTEVES, M. (2002). Gestão curricular e estratégias de formação de professores. In : *Gestão flexível do currículo – reflexões de formadores e investigadores*. Ministério da Educação, pp. 23-30
- ESTRELA, A. (1984). *Teoria de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: INIC
- ESTRELA, M.T. (1997)(Org.). *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto: Porto Editora
- ESTRELA, M. T. (2001a). Questões de profissionalidade e profissionalismo docente, in : M. Teixeira (Org.) *Ser professor no limiar do sec. XXI*. Porto: ISET, pp. 113-142
- ESTRELA, M. T. (2001b). Realidades e Perspectivas da Formação contínua de Professores. *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (1), 27- 48
- ESTRELA, M. T. (2003). A Formação Contínua entre a Teoria e a Prática. In: Naura Ferreira (org.) *Formação Continuada e Gestão da Educação*. São Paulo: Cortez, pp. 43-63
- FABRE, M. (1992). Qu'est ce que la Formation ?. In : *Recherche et Formation*, n.º 12 Outubro 1992, pp. 119 -134 (tradução adaptada)
- FAURE, E. (1981). *Aprender a Ser*. Lisboa: Livraria Bertrand
- FERNANDES, M. (2000). *Mudança e Inovação na Pós-modernidade – perspectivas curriculares*. Porto: Porto Editora
- FERREIRA, I (1996). Identidades dos Professores: perspectivas teóricas e metodológicas. In: *Actas do VI Colóquio Nacional da AFIRSE/AIPELF*. Lisboa: FPCEUL, pp.309-328
- FERRY, G. (1987). *Le trajet de la formation*. Paris: Dunod
- FLORES, A. (2000). *A Indução no ensino: desafios e constrangimentos*. Lisboa: IIE
- FLORES, A.(2003a). Aprendizagem, Formação e Desenvolvimento Profissional: Resultados de um estudo Empírico. In : A. Estrela & J. Ferreira, (Org.). *La Formation des Enseignants au Regard de la Recherche*. Actas do XII Colóquio, Secção Portuguesa da AFIRSE/AIPELF. Lisboa: FPCEUL, pp. 984-996
- FLORES, A. (2003b). Investigar (com) os professores: reflexões sobre uma pesquisa longitudinal. In: *Perspectiva*, Florianópolis, Vol.21, nº02, p.391-412, Jul./Dez. 2003

- FLORES, A. (2003c). Dilemas e desafios na formação de professores. In: M. Moraes, J. Pacheco e M. Evangelista (org). *Formação de Professores – perspectivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto Editora, pp. 127-160
- FLORES, A. (2003d). *Formação e identidade profissional: resultados de um estudo longitudinal*. Universidade do Minho (doc. policopiado)
- FLORES, A. (2003e). Aprender a ser professor: dilemas e (des)continuidades. *Revista de Estudos Curriculares*, 2003,1 (2), 189-212
- FONTOURA, M. (2000). Fico ou vou-me embora? In: A. Nóvoa (Org.), *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, pp. 171-198
- FORMOSINHO, J. (1991). Modelos Organizacionais de Formação Contínua de Professores. In: *Formação Contínua de Professores: realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 237-257
- FORTE, A. (2004). “O que pensam os professores do 1.º CEB sobre a formação contínua frequentada? – Resultados de um estudo empírico”. Comunicação apresentada no Colóquio “*Formação de Professores – Mudanças educativas e curriculares... e os Educadores/Professores?*”, realizado no Campus de Gualtar da Universidade do Minho
- FORTE, A. (2005). “Formação Contínua e Desenvolvimento Profissional: experiências e percursos de professores do 1.º CEB”. Comunicação apresentada no VIII Congresso da SPCE, sob a temática “*Cenários da Educação/Formação: novos espaços, culturas e saberes*”, realizado nas instalações do Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- FOX, D. (1987). *El proceso de Investigacion en educacion* (2.ª edição). Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra, S.A.
- FULLAN, M. (1991). Curriculum Implementatation. In A. Lewy (Ed.) *The International Encyclopedia of Curriculum*. Oxford: Pergamon Press, pp. 378-384
- FULLAN, M. (1993). *The Change Forces*. London: Falmer Press (doc. policopiado)
- FULLAN, M. & HARGREAVES, A. (1992). Teacher development and educational change. In: M. Fullan & A. Hargreaves (eds.), *Teacher Development and Educational Change*. London: The Falmer Press, pp. 1-10
- FULLER, F. (1969). Concerns of teachers: a developmental conceptualization. *American Educational Research journal*, 6 (2) 207-206
- FULLER, F. & BOWN, O. H. (1975). Becoming a Teacher. In K. Ryan (ed.) *Teacher Education, 74<sup>th</sup> Yearbook NSSE*. Chicago, University of Chicago Press: 25-52
- FREIRE, P. (1975). *A Pedagogia do Oprimido*. Porto: Afrontamento

- GALVÃO, C. (1998). *Professor: o início da prática profissional*. Lisboa: DEFCUL, Tese de Doutoramento
- GHIGLIONE, R. & MATALON, B. (1997). *O inquérito – Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora (3.<sup>a</sup> Ed.)
- GIDDENS, A. (1996). *As Consequências da Modernidade*. Oeiras: Edições Celta (3.<sup>a</sup> Ed.)
- GIROUX, H. (1986). *Teoria crítica e resistência em educação – para além das teorias da reprodução*. Petrópolis: Editora Vozes
- GOLEMAN, D. (2000). *Trabalhar com a Inteligência Emocional*. Lisboa: Coleção Temas e Debates
- GOMES, R. (1993). *Culturas de escola e identidades dos professores*. Lisboa: Educa
- GONÇALVES, J. (1990). *A carreira dos Professores do ensino Primário – Contributo para a sua caracterização*. Lisboa: FPCEUL, Tese de Mestrado
- GONÇALVES, J. (1992). A carreira dos Professores do ensino Primário. In: A. Nóvoa (Org.), *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, pp. 141-169
- GONÇALVES, J. (2000). *Ser Professora do 1.º Ciclo – Uma carreira em análise*. Lisboa: FPCEUL, Tese de Doutoramento
- GOODSON, I. (2000). Dar voz ao professor: As histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional, in: A. Nóvoa (Org.) (2.<sup>a</sup>Ed.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, pp. 63-78
- HARGREAVES, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragide: McGraw-Hill.
- HARGREAVES, A. & FULLAN, M. (1992). Introduction. In A. Hargreaves & M. Fullan (eds.). *Understanding Teacher Development*. New York, Teachers College Press: 1-19
- HÉRBERT-LESSARD, M. et al (1994). *Investigação Qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget
- HILL, M. M. (2000). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo
- HUBERMAN, M. (2000). O ciclo de vida profissional dos professores. In: A. Nóvoa (Org.), *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, pp. 31-62
- HUBERMAN, M. & MILES, M. (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles: De Boeck Université
- ILLICH, I. (1971). *Une Société sans école*. Paris: Seuil

- JOBERT, G. (1987). Une Nouvelle Professionalité pour les Formateurs d'adultes. *Education Permanente*, n.º 87, pp. 19-33
- JOHNSON, R. & ONWUEGBUZIE, A. (2004). Mixed Methods Research: a research paradigm whose time has come. *Educational Research*, vol. 33, n.º 7, pp. 14-26
- KELCHTERMANS (1995). A utilização de biografias na formação de professores. *Aprender*, n.º 18, pp. 5-20
- KVALE, S. (1996). *Interviews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks: Sage
- LEITE, C. (2000). “A figura do “amigo crítico” no assessoramento/desenvolvimento de escolas curricularmente inteligentes”. *Comunicação ao 5.º congresso SPCE (Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação)*. Faro. (doc. policopiado)
- LEITE, C. (2001). “Olhares cruzados no traçar de caminhos de mudança – uma assessoria externa”. *Comunicação no fórum do CAE entre Douro e Vouga*. Feira. (doc. Policopiado)
- LEITE, C. (2002). *O Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Fundação Calouste Gulbenkian
- LEITE, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Asa Editora
- LEITE, C. & SILVA, O. (2000). “Concepções e vivências da formação no Projecto TEIAS”. *Comunicação ao 5.º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Faro. (doc. policopiado)
- LEITE, C. & FERNANDES, P. (2003). Olhar a formação contínua de professores à luz das actuais mudanças curriculares. In : A. Estrela & J. Ferreira, (Org.). *La Formation des Enseignants au Regard de la Recherche*. Actas do XII Colóquio, Secção Portuguesa da AFIRSE/AIPELF. Lisboa: FPCEUL, pp.361-368
- LESNE, M. (1977). *Trabalho Pedagógico e Formação de Adultos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- LIMA, J. (2000). Questões centrais no estudo das culturas profissionais dos professores: uma síntese crítica da bibliografia. *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 13, pp. 59-103
- LOPES, A. (1999). Modos de Trabalho Pedagógico: a pedagogia da análise. in J. A. Correia, (org.) (1999). *Formação de professores – Da racionalidade instrumental à acção comunicacional*. Porto: Edições Asa, pp.47-58
- LOPES, A. (2001). *Libertar o Desejo, Resgatar a Inovação: A construção de identidades profissionais docentes*. Lisboa: IIE

- LOPES, A. (2003). As identidades dos(as) professores(as) Portugueses(as) e o lugar da ralação nos saberes profissionais. In : A. Estrela & J. Ferreira, (Org.). *La Formation des Enseignants au Regard de la Recherche*. Actas do XII Colóquio, Secção Portuguesa da AFIRSE/AIPELF. Lisboa: FPCEUL, pp. 37-45
- LOPES, A. (2004). O estado da investigação portuguesa no domínio do desenvolvimento profissional e (re)construções identitárias dos professores: missão (im)possível. In: *Investigar em Educação, Revista da Sociedade Portuguesa da Educação*, n.º 3, pp.57-127
- LOPES, A. & RIBEIRO, A. (2000a). A construção de identidades docentes: identidade situada e mudança identitária em docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Inovação*, 13 2-3, 39-55
- LOPES, A. & RIBEIRO, A. (2000b). Identidades profissionais no 1.º CEB: as fontes do nosso (des)contentamento. *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º13, pp. 43-58
- LORTIE, D. (1975). *School-teacher*. Chicago: University of Chicago Press
- LOUREIRO, M. (1997). O desenvolvimento da carreira dos professores. In: M. Estrela (Org.), *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto: Porto Editora, pp. 117-159
- MARCELO, C. (1992). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: António Nóvoa (Org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, pp. 51-76
- MARCELO, C. (1999). *Formação de Professores – Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora
- MARCONI, M.& LAKATOS, E. (1990). *Técnicas de pesquisa*. São Paulo: Edições Atlas
- MOITA, M. (2000). Percursos de Formação e de Trans-formação. In: A. Nóvoa (Org.), *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, pp. 111-140
- NIAS, J. (2001). Reconhecimento e apoio do envolvimento emocional dos professores no seu trabalho. in : M. Teixeira (Org.) *Ser professor no limiar do sec. XXI*. Porto: ISET, pp.
- NÓVOA, A. (1988). O Método (auto)biográfico na Encruzilhada dos Caminhos e Descaminhos da Formação dos Adultos. In: *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (2), 7-20
- NÓVOA, A. (1991). Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: *Formação contínua de professores: realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro

- NÓVOA, A. (Coord.) (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote
- NÓVOA, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In: António Nóvoa (Org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, pp. 15-31
- NÓVOA, A. (1999). O passado e o presente dos professores. In: A. Nóvoa (org.) *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, pp. 13-34
- NÓVOA, A. (2000). Os professores e as histórias da sua vida. In: António Nóvoa (Org.) (2.<sup>a</sup> Ed.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, pp. 11-29
- OLIVEIRA, H. (2004). *A construção da identidade profissional de professores de matemática em início de carreira*. Lisboa: DEFCUL, tese de doutoramento
- PACHECO, J. A. (1995). *Formação de Professores: teoria e praxis*. Braga: Universidade do Minho
- PACHECO, J. A. (2001). *Currículo: teoria e praxis*. Porto: Porto Editora
- PACHECO, J & FLORES, A. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora
- PATRÍCIO, M. (1989). Traços principais do perfil do professor do ano 2000. In: *Inovação*, Vol. 2, n.º 3, 229-245
- PATTON, M. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. London: SAGE publications
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1992). O pensamento prático do professor – A formação do professor como profissional reflexivo. In: A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, pp. 93-114
- PERRENOUD, P. (1997). *Práticas Pedagógicas, Profissão docente e formação*. Publicações Dom Quixote/IIIE. (2.<sup>a</sup> Ed.)
- POPKEWITZ, T. (1992). Profissionalização e Formação de Professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, pp. 32-49
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. (1992). *Manual de investigação em Ciências Sociais – Trajectos*. Lisboa: Gradiva
- RIBEIRO, A. (1993). *Formar professores. Elementos para uma teoria e prática da formação*. Lisboa: Texto editora (4.<sup>a</sup> ed.)
- RODRIGUES, A. (2003). Necessidades de formação na formação contínua de professores. In : *Elo Especial*. Guimarães: CFFH, pp. 25-33

- RODRIGUES, A. & ESTEVES, M. (1993). *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto Editora
- ROLDÃO, C. *et al* (2000). *Avaliação do impacto da formação – um estudo dos Centros de Formação da Lezíria e Médio Tejo*. Santarém: Edições Colibri
- ROLDÃO, C. (2001). A formação como projecto – do plano-mosaico ao currículo como projecto de formação. In B. Campos (org.), *Formação profissional de Professores no Ensino Superior*. Porto: Porto Editora, INAFOP, pp. 6-20
- RUELA, (1999). *Centros de Formação das Associações de Escolas: processos de construção e natureza da oferta formativa*. Lisboa: IIE
- SANCHES, M. (2002). Ser Professor: projecto, trajectos e modos de apropriação identitária. In: *Revista de Educação*, vol. XI, n.º 2
- SCHÖN, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In: A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, pp. 77-92
- SIMÕES, H. (1995). *Dimensões pessoal e profissional na formação de professores*. Aveiro: CIDnE
- SILVA, J.N. (2000). *Implicações da Formação Contínua nas Práticas dos Professores – uma abordagem com incidência no CFFH*. Braga: Universidade do Minho, Tese de Mestrado
- SILVA, A. (2002). Formação contínua de professores, construção de identidade e desenvolvimento profissional. In: A. Moreira *et al* (org.) *Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades*. Porto: Porto Editora, pp.119-137
- SILVA, M. (2001). *Os directores dos centros de formação das associações de escola: a pessoa e a organização*. Lisboa: IIE, pp. 119-137
- SHULMAN, L. (1981) “Disciplines of inquiry in education: An overview”. *Educational Researcher*, 10 (6), 5-12
- SHULMAN, L. (1986). Paradigms and Research programs in the study of teaching: a contemporary perspective. In M. Wittrock (Ed.). *Handbook of Research on Teaching* (3.ª Ed.). New York: Macmillan, pp. 3-36
- STENHOUSE, L.(1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Ed. Morata.
- TARDIF, M. & RAYMOND, P. (2000). Saberes, Tempo e Aprendizagem do Trabalho no Magistério. *Educação e Sociedade*, 73, 209-244
- THURLER, M. (1994). Levar os professores a uma construção activa da mudança. Para uma nova concepção da gestão da inovação. In: M. Thurler & P. Perrenoud. *A escola e a mudança*. Lisboa: Escolar editora, pp. 33-59

- VALA, J. (1986). A análise de conteúdo. In Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto (org.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 101-128
- VALLES, M. (1997). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexion metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis, S.A.
- VAN DER MAREN, J. (1987). *De la nécessaire distinction des méthodes de recherche en sciences de l'éducation*. Montreal: Faculte des Sciences de l'Éducation.
- VEIGA SIMÃO, A. M.; CAETANO, A. P.; FLORES, M.A. (2005). Contextos e processos de mudança dos professores: uma proposta de modelo. *Educação & Sociedade*, 26 (90) pp. 173-190
- VIEIRA, R. (1999). *Histórias de vida e identidades: professores e interculturalidade*. Porto: Edições Afrontamento
- VILLAR, A., L. (1988). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy: Marfil
- WOODS, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza – el uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Paidós
- WOODS, P. (1999). Aspectos sociais da criatividade do professor. In: A. Nóvoa (org). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, pp. 125-153
- ZEICHNER, K. (1992). Novos caminhos para o *praticum*: uma perspectiva para os anos 90. In: A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, pp. 115-138
- ZEICHNER, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa

### **SITE CONSULTADO**

[www.http:// eurydice.org](http://eurydice.org). (consultado em 23 de Outubro de 2003 às 21:35)

## **REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS**

---

Lei 46/86, de 14 de Outubro (aprova a Lei de Bases do Sistema Educativo)

Decreto-Lei 286/89, de 29 de Agosto (define a Reforma Curricular dos ensinos básico e secundário)

Decreto-Lei 344/89, de 11 de Outubro (define o Ordenamento Jurídico da Formação de Educadores de Infância e dos Professores)

Decreto-Lei 139-A/90, de 28 de Abril (aprova o Estatuto da Carreira Docente de Professores da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário)

Decreto-Lei 249/92, de 9 de Novembro (Define os princípios a que a formação contínua deve obedecer - Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário)

Lei 60/93, de 20 de Agosto (altera por ratificação alguns artigos do Decreto-Lei 249/92, no que se refere à actividade dos Centros de Formação de Professores)

Decreto-Lei 274/94, de 28 de Outubro (criou o Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua)

Decreto-Lei 207/96, de 2 de Novembro (traz algumas alterações ao Decreto-Lei 274/94 e reforça a importância da formação contínua, para a construção de uma escola democrática)

Decreto-Lei 95/97, de 23 de Abril (aprova o regime jurídico da formação especializada de educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário)

Decreto-Lei 155/99, de 10 de Maio (altera os artigos 27.º, 27.º -A, 28.º e 39.º do Decreto-Lei 207/96, de Novembro, relativo ao regime jurídico da formação contínua de educadores de infância e de professores do ensino básico e secundário)

Decreto-Lei 6/2001, de 18 de Janeiro (estabelece os princípios orientadores da organização, gestão e desenvolvimento do currículo do Ensino Básico)

Decreto-Lei 240/2001, de 30 de Agosto (Aprova o perfil geral de desempenho profissional de educador de infância e dos professores dos ensinos básicos e secundário)

Decreto-Lei 241/2001, de 30 de Agosto (Aprova o perfil específico de desempenho profissional de educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico)

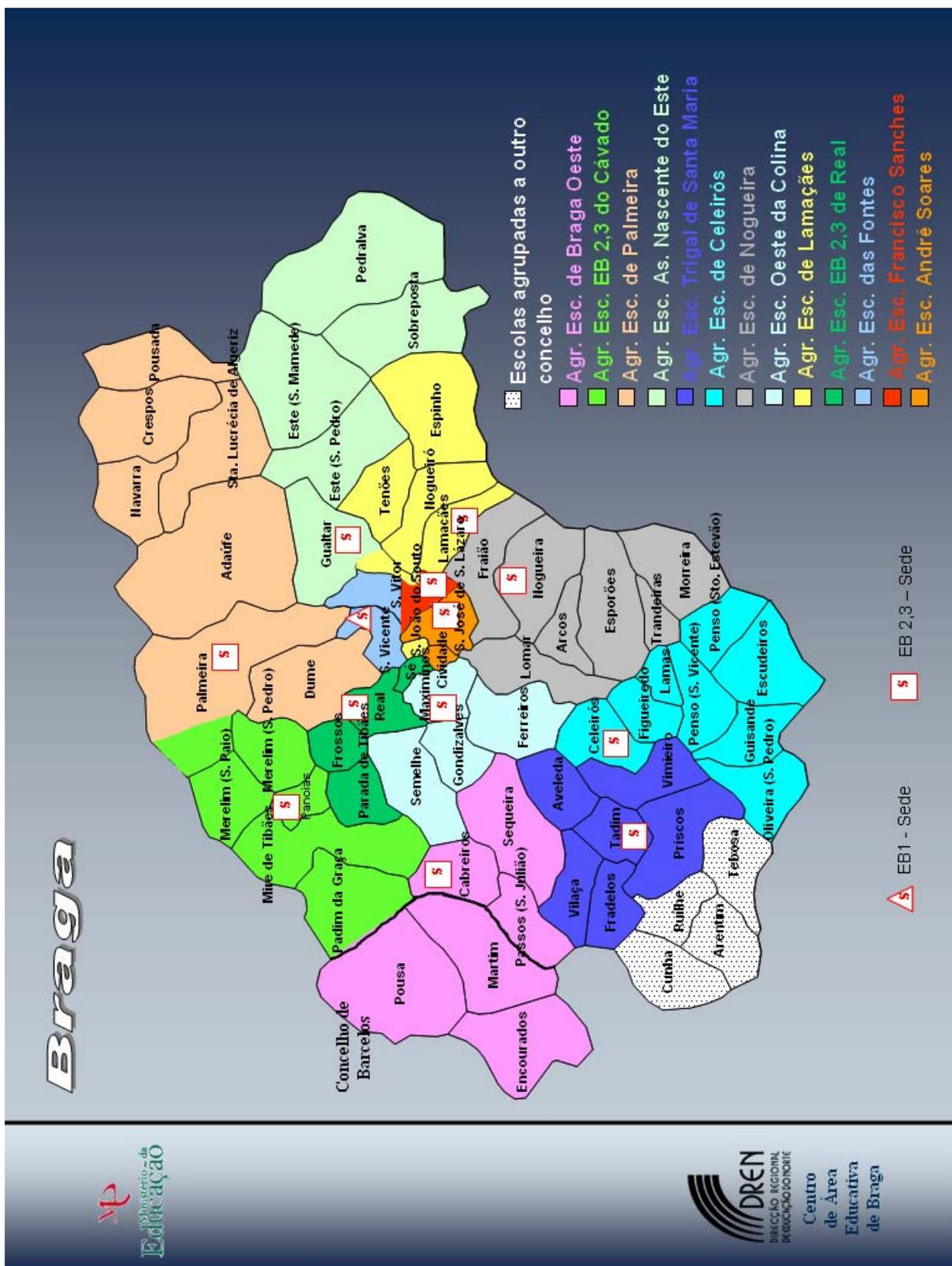
**ANEXOS**

---

**ANEXO 1**

---

**AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS  
DO CONCELHO DE BRAGA**



## **ANEXO 2**

---

### **CARACTERÍSTICAS DOS PROFESSORES RESPONDENTES AO QUESTIONÁRIO**

**Agrupamentos de Escolas:**

<b>Designação</b>	<b>N.º de escolas EB1</b>	<b>N.º de Professores (*)</b>
A.E. das Fontes	5	36
A.E. Oeste da Colina	6	36
A.E. Nascente do Este	8	29
A.E. de Real	5	34
A.E. Mosteiro e Cavado	8	29
A.E. de Nogueira	8	32
A.E. de Celeiros	8	28
A.E. André Soares	4	46
A.E. Francisco Sanches	2	22
A.E. de Lamações	6	31
A.E. de Palmeira	14	36
A.E. Trigal Santa Maria	9	21
<b>Total de Agrupamentos de Escolas – 12</b>		
<b>Total de Escolas Básicas do 1.º Ciclo – 83</b>		
<b>Total de Professores – 380</b>		

(\*) Só foram considerados Professores titulares de turma.

Quadro n.º 37 – Características dos professores respondentes ao questionário (n = 184)

		Frequência (f)	%
<b>SEXO</b>	Feminino	169	92.3
	Masculino	14	7.7
<b>IDADE (anos)</b>	26 a 35	3	1.6
	36 a 45	45	24.5
	46 a 55	132	71.7
	+ de 55	4	2.2
<b>HABILITAÇÕES</b>	Mestrado	2	1.1
	Pós graduação	5	2.7
	Licenciatura	80	43.5
	Bacharelato	97	52.7
<b>ESPECIALIZAÇÃO</b>	Administração escolar	13	7.1
	Orientação educativa	13	7.1
	Ensino especial	10	5.5
	Estudo do meio	12	6.5
	TIC	8	4.4
	Expressões artísticas	6	3.3
	Língua Portuguesa / Lit. Infantil	6	3.3
	1.º CEB	3	1.6
<b>SITUAÇÃO PROFISSIONAL</b>	Outros	13	6.7
	Quadro geral	119	64.7
	Quadro distrital de vinculação	64	34.8
<b>EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL (anos)</b>	Contratado	1	0.5
	5 a 10	7	3.9
	11 a 22	31	17.4
	23 a 30	135	75.8
<b>LOCALIZAÇÃO DA ESCOLA</b>	+ de 30	5	2.8
	Urbano	72	39.3
	Periferia	52	28.4
<b>N.º DE TURMAS DA ESCOLA</b>	Rural	59	32.2
	1	5	2.7
	2 a 4	78	42.6
	5 a 10	76	41.5
<b>TEMPO DE SERVIÇO NA ESCOLA (anos)</b>	+ de 10	24	13.1
	0	37	21.9
	2 a 4	66	39.1
	5 a 10	41	24.3
<b>DISTÂNCIA DA ESCOLA AO DOMICÍLIO (Km)</b>	+ de 10	25	14.8
	1 a 10	163	89.1
	10 a 30	20	10.9

**ANEXO 3**

---

**QUESTIONÁRIO**

**Universidade do Minho**  
**Instituto de Educação e Psicologia**  
 Curso de Mestrado em Educação  
 Área de Especialização em Desenvolvimento Curricular  
**Questionário**

Este questionário faz parte de uma investigação no âmbito do Mestrado em Educação, área de especialização em Desenvolvimento Curricular. O objectivo deste questionário é analisar alguns aspectos relacionados com o impacto da Formação Contínua nos Professores do 1.º CEB.

**Será respeitado o anonimato.** Os dados destinam-se **exclusivamente** ao tratamento estatístico.

A sua colaboração é importante para a investigação que nos propomos realizar pelo que, desde já, agradecemos a sua colaboração.

Questionário n.º \_\_\_\_\_

Assinale com **X** as características que correspondem à sua situação específica:

**Dados pessoais e profissionais:**

1. Género: Feminino  Masculino
2. Idade: 20 a 25  26 a 35  36 a 45  46 a 55  + de 55
3. Habilitações académicas:
- Mestrado\*  Pós-graduação\*  Licenciatura\*  Bacharelato
- Outro  Qual? \_\_\_\_\_
- \* Área de especialização: \_\_\_\_\_
- 3.1- Indique a(s) Instituição(ões): \_\_\_\_\_
4. Situação Profissional:
- Quadro Geral  Quadro Distrital de Vinculação  Docente Contratado
5. Tempo de Serviço em anos completos (em 31 de Agosto de 2003)
6. Localização da escola onde lecciona: Zona Urbana  Periferia  Zona Rural
7. Número de turmas da escola:
8. Tempo de Serviço na escola onde lecciona actualmente (em 31 de Agosto de 2003)
9. Assinale a distância entre a escola e o seu domicílio:
- 10km  10-30km  + de 30km

Secção A) – As questões que se seguem incidem sobre as Acções de Formação Contínua que frequentou nos **últimos 5 anos**. Por favor, assinale a resposta que se adequa à sua **experiência pessoal**.

10. Assinale quantas **acções de formação creditadas** frequentou, nos **últimos 5 anos**, entre **1999 e 2003**

11. Indique com que frequência as frequentou (ex. 1 por ano; 2 por ano ...):

12. Indique as **modalidades** (e quantas) acções de formação contínua frequentou e as respectivas **temáticas** (ou designações):

Curso de formação  temática: \_\_\_\_\_

Módulo de formação  temática: \_\_\_\_\_

Círculo de estudos  temática: \_\_\_\_\_

Projecto  temática: \_\_\_\_\_

Oficina de formação  temática: \_\_\_\_\_

Seminário  temática: \_\_\_\_\_

Disciplina singular de ensino superior  Qual? \_\_\_\_\_

Estágio  em que área? \_\_\_\_\_

13. Indique as **instituições que organizaram** as acções de formação creditadas que frequentou:

Instituições de Ensino Superior  Quais? \_\_\_\_\_

Centros de Formação das Associações de Escolas  Quais? \_\_\_\_\_

Centros de Formação de Associações Profissionais (Sindicatos, Casa do Professor...)

Quais? \_\_\_\_\_

Centros de Formação de Associações Científicas  Quais? \_\_\_\_\_

Serviços de Educação da Administração Central ou Regional  Quais? \_\_\_\_\_

Outra  Qual? \_\_\_\_\_

14. Em que **local** frequentou as acções de formação atrás referidas:

Num Agrupamento/escola

No Agrupamento/escola onde leccionava

No Centro de Formação da Associação de Escolas ao qual pertencia/e a sua escola

Num outro Centro de Formação

Numa Universidade

Outro  Qual? \_\_\_\_\_

Assinale o **grau de importância** que, tendo em conta a formação contínua que frequentou, atribui a cada uma das afirmações, de acordo com a seguinte escala:

**MI = muito importante; I = Importante; PI = pouco importante; NI = nada importante.**

15. **Razões** da escolha da Instituição:

	MI	I	PI	NI
Proximidade do domicílio				
Modalidades de formação				
Temáticas abordadas				
Credibilidade da Instituição				
Reputação dos Formadores				
Articulação com o contexto de trabalho/prática				

Outras razões, por favor indique quais: \_\_\_\_\_

16. **Motivos** que o/a levaram a frequentar a formação contínua:

	MI	I	PI	NI
Reflexão sobre os problemas da educação				
Actualização de conhecimentos				
Interesse pessoal pela temática proposta				
Aprofundamento do meu conhecimento do sistema educativo				
Obtenção de créditos para a progressão na carreira				
Investigação da própria prática de modo mais fundamentado				
Aquisição de conhecimentos para o desempenho de funções específicas, (gestão, coordenação, ensino Especial...)				
Aquisição/desenvolvimento de competências para desempenhar funções como formador/a				
Encontro com outros professores				
Compreensão e implementação das alterações curriculares				
Quebra da rotina e o isolamento profissional				
Partilha de experiências/problemas específicos				

Outros motivos, por favor indique quais: \_\_\_\_\_

17. Frequentou **acções de formação não creditadas**, nos **últimos 5 anos**, entre **1999 e 2003**?

SIM

NÃO

17.1- Se sim, indique a **natureza** dessas acções, as respectivas **temáticas** (ou designações), bem como a **instituição organizadora**:

**Congresso(s)**  Temática: \_\_\_\_\_

Organizado(s) por: \_\_\_\_\_

**Colóquio(s)**  Temática: \_\_\_\_\_

Organizado(s) por: \_\_\_\_\_

**Encontro(s)**  Temática: \_\_\_\_\_

Organizado(s) por: \_\_\_\_\_

**Jornadas**  Temática: \_\_\_\_\_

Organizadas por: \_\_\_\_\_

**Conferência(s)**  Temática: \_\_\_\_\_

Organizada(s) por: \_\_\_\_\_

**Outra**  Qual? \_\_\_\_\_ Organizada por: \_\_\_\_\_

18. Numa frase indique qual foi o maior contributo da formação contínua frequentada, creditada ou não nos **últimos 5 anos**, entre 1999 e 2003:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

19. De toda a formação contínua frequentada, creditada ou não nos **últimos 5 anos**, qual/quais foi/foram a(s) mais relevante(s) para o seu desenvolvimento profissional (atitudes, crenças, práticas de ensino e funções administrativas). Porquê?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

B) Esta secção prende-se com a **incidência das repercussões da formação contínua creditada frequentada, nos últimos 5 anos, entre 1999 e 2003**. Assinale a resposta que melhor corresponde à sua situação particular, colocando um círculo à volta do número correspondente ao seu grau de concordância com os enunciados apresentados de acordo com a seguinte escala:

**1. Discordo totalmente;    2. Discordo;    3. Concordo    4. Concordo totalmente.**

**Obs.** Caso não tenha frequentado **acções de formação contínua creditada**, indique a(s) razão/ões e passe, por favor, para a pág. 6 (secção C)

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

1. Discordo totalmente;	2. Discordo;	3. Concordo	4. Concordo totalmente.
-------------------------	--------------	-------------	-------------------------

**As acções de formação contínua que frequentei nos últimos 5 anos, de um modo geral,...**

- |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| 20. Foram ao encontro dos meus interesses pessoais.   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 21. Permitiram-me obter formação em áreas que não estão directamente relacionadas com a minha área específica (ex. fotografia, pintura....)   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 22. Responderam às minhas necessidades ao nível dos conteúdos específicos das áreas que lecciono.   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 23. Contribuíram para a actualização dos meus conhecimentos.  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 24. Responderam às minhas preocupações relacionadas com a compreensão e a implementação das medidas propostas ao nível da reorganização curricular (PE, PCE, PCT e áreas curriculares não disciplinares). | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 25. Responderam às minhas necessidades de formação ao nível das tecnologias (TIC).  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 26. Permitiram-me manter informado/a sobre as decisões e opções tomadas pela Administração Central/ Regional.   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 27. Foram ao encontro dos meus interesses profissionais.  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 28. Estiveram directamente relacionadas com a minha prática profissional.   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 29. Permitiram-me utilizar na minha prática pedagógica os conhecimentos, técnicas e competências desenvolvidos ao longo das mesmas.   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 30. Motivaram-me para a construção de materiais didácticos.   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 31. Permitiram-me uma melhor compreensão dos textos normativos.   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 32. Permitiram a reflexão/troca de experiências com outros professores.   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 33. Contribuíram para uma maior motivação/satisfação profissional   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 34. Contribuíram para quebrar o isolamento profissional   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 35. Contribuíram para alterar as minhas metodologias de ensino e educação.  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 36. Permitiram-me (re) construir saberes orientados para a resolução de problemas específicos relacionados com a minha prática.   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 37. Levaram-me a desenvolver projectos de inovação com os meus alunos.  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 38. Permitiram-me perspectivar dinâmicas relacionais entre a escola e a sociedade (Junta de freguesia; Centro de saúde, Câmara...).   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 39. Contribuíram para estreitar o meu relacionamento com os Pais/ Encarregados de Educação.   | 1 | 2 | 3 | 4 |

- |  |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|
| 40. Contribuíram para a alteração das minhas práticas curriculares.                                      | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 41. Contribuíram para estreitar o meu relacionamento com os meus alunos                                  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 42. Contribuíram para uma maior comunicação entre as escolas<br>(do Agrupamento ou outros Agrupamentos). | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 43. Permitiram-me perspectivar de modo diferente o que<br>é ser professor do 1.ºCEB.                     | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 44. Permitiram-me tomar consciência das minhas práticas e suas implicações.                              | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 45. Levaram a desenvolver projectos de inovação com os meus colegas.                                     | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 46. Contribuíram para desenvolver as minhas atitudes de colaboração com<br>outros professores.           | 1 | 2 | 3 | 4 |

C) Esta secção inclui afirmações **sobre a formação contínua creditada em geral**. Assinale apenas uma resposta colocando um círculo à volta do número correspondente ao seu grau de concordância com os enunciados apresentados de acordo com a seguinte escala:

**1. Discordo totalmente; 2. Discordo; 3. Não concordo nem discordo; 4. Concordo; 5. Concordo totalmente.**

- |  |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|
| 47. A formação contínua deve organizar-se em função da especificidade das<br>áreas curriculares não disciplinares.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 48. A formação contínua responde aos problemas/dificuldades que se levantam<br>aos professores no exercício da sua profissão.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 49. A formação contínua proporciona uma actualização permanente dos<br>professores ao nível dos conhecimentos teóricos, práticos e pedagógico-didácticos.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 50. A finalidade principal da formação contínua é a de constituir um espaço para<br>os professores reflectirem sobre processos de melhoria da qualidade<br>do ensino/aprendizagem a proporcionar aos alunos.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 51. A formação contínua contribui para desenvolver capacidades de intervenção<br>dos professores na escola.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 52. A formação contínua serve sobretudo para colmatar deficiências da formação<br>inicial dos professores.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 53. O principal objectivo da formação contínua é o de preparar os professores<br>para a implementação das reformas/reorganização do sistema educativo.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 54. A formação contínua deve organizar-se em função da especificidade das<br>áreas curriculares disciplinares.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 55. O objectivo prioritário da formação contínua é o de permitir a resolução de<br>problemas específicos com os quais os professores se defrontam<br>(lidar com crianças com deficiência(s), indisciplina...). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 56. A formação contínua tem em conta as fases de desenvolvimento profissional<br>em que cada professor se encontra.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 57. A formação contínua contempla a abrangência e multiplicidade de funções<br>e actividades inerentes à docência.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

**1. Discordo totalmente; 2. Discordo; 3. Não concordo nem discordo; 4. Concordo; 5. Concordo totalmente.**

58. A formação contínua responde mais às necessidades dos professores do que às necessidades das escolas. 1 2 3 4 5
59. Ao nível da formação contínua, os formadores são os especialistas que decidem e transmitem os conteúdos. 1 2 3 4 5
60. A formação contínua centrada em parcerias de escolas é a melhor forma de promover a experiência e o intercâmbio de projectos comuns ao nível de redes de escolas. 1 2 3 4 5
61. Na formação contínua, os professores, em diálogo, consciencializam-se melhor das suas dificuldades. 1 2 3 4 5
62. Na formação contínua os professores, em diálogo, apropriam-se melhor dos seus saberes relacionados com a sua profissão. 1 2 3 4 5
63. As acções de formação organizadas pelas várias instituições contemplam uma diversidade adequada ao nível das áreas, temáticas e metodologias. 1 2 3 4 5
64. No âmbito da formação contínua devem ser constituídas equipas de professores para identificarem os seus problemas e os das respectivas escolas. 1 2 3 4 5
65. Os formadores são especialistas que determinam os procedimentos, as metodologias e a avaliação a adoptar nas acções de formação. 1 2 3 4 5

Se desejar acrescentar outras informações/dados julgados pertinentes relacionados com a temática do questionário, por favor utilize o espaço que se segue: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Este trabalho terá uma segunda fase que inclui a realização de entrevistas. Caso esteja interessado/a em **colaborar, de forma mais directa neste estudo**, por favor deixe a indicação no espaço que se segue para posterior contacto.

Nome: \_\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_ Agrupamento: \_\_\_\_\_

Telef./Telm. para contacto: \_\_\_\_\_

**Muito obrigada pela sua colaboração.**  
Ana Maria Barbosa Pinto Xavier Forte

**ANEXO 4**

---

**ORGANIZAÇÃO DA ESTRUTURA  
DO QUESTIONÁRIO**

## Organização da estrutura do questionário:

### Secção A -Dados pessoais e profissionais

1. Género
2. Idade
3. Habilitações académicas
4. Situação Profissional
5. Tempo de Serviço em anos completos (em 31 de Agosto de 2003)
6. Localização da escola onde lecciona
7. Número de turmas da escola
8. Tempo de Serviço na escola onde lecciona actualmente (em 31 de Agosto de 2003)
9. Distância entre a escola e o seu domicílio

### Secção B1 – Acções de Formação Contínua frequentadas nos últimos 5 anos

10. N.º de acções frequentadas
11. Tipo de frequência das acções
12. Modalidades e temáticas
13. Instituições que organizaram as acções – Quais?
14. Local em que frequentou as acções
15. Razões da escolha da instituição
16. Motivos que o levaram a frequentar a formação contínua
17. Frequência de acções de formação não creditada
  - 17.1. Natureza, temática e a instituição organizadora
18. Maior contributo da formação contínua frequentada (creditada ou não)
19. Qual/quais foram as acções de formação frequentada mais relevantes para o desenvolvimento profissional. Justificação

## **Secção B2 – Incidência das repercussões da formação contínua creditada frequentada nos últimos 5 anos**

**As acções de formação contínua que frequentei nos últimos 5 anos, de um modo geral,...**

20. Foram ao encontro dos meus interesses pessoais.
21. Permitiram-me obter formação em áreas que não estão directamente relacionadas com a minha área específica (ex. fotografia, pintura....)
22. Responderam às minhas necessidades ao nível dos conteúdos específicos das áreas que lecciono.
23. Contribuíram para a actualização dos meus conhecimentos.
24. Responderam às minhas preocupações relacionadas com a compreensão e a implementação das medidas propostas ao nível da reorganização curricular (PE, PCE, PCT e áreas curriculares não disciplinares).
25. Responderam às minhas necessidades de formação ao nível das tecnologias (TIC).
26. Permitiram-me manter informado/a sobre as decisões e opções tomada pela Administração Central/Regional.
27. Foram ao encontro dos meus interesses profissionais.
28. Estiveram directamente relacionadas com a minha prática profissional.
29. Permitiram-me utilizar na minha prática pedagógica os conhecimentos, técnicas e competências desenvolvidas ao longo das mesmas.
30. Motivaram-me para a construção de materiais didácticos.
31. Permitiram-me uma melhor compreensão dos textos normativos.
32. Permitiram a reflexão/troca de experiências com outros professores.
33. Contribuíram para uma maior motivação/satisfação profissional
34. Contribuíram para quebrar o isolamento profissional
35. Contribuíram para alterar as minhas metodologias de ensino e educação.
36. Permitiram-me (re) construir saberes orientados para a resolução de problemas específicos relacionados com a minha prática.
37. Levaram-me a desenvolver projectos de inovação com os meus alunos.
38. Permitiram-me perspectivar dinâmicas relacionais entre a escola e a sociedade (Junta de freguesia; Centro de saúde, Câmara...).
39. Contribuíram para estreitar o meu relacionamento com os Pais/ Encarregados de Educação.
40. Contribuíram para a alteração das minhas práticas curriculares.
41. Contribuíram para estreitar o meu relacionamento com os meus alunos.
42. Contribuíram para uma maior comunicação entre as escolas (do Agrupamento ou outros Agrupamentos).
43. Permitiram-me perspectivar de modo diferente o que é ser professor do 1.ºCEB.
44. Permitiram-me tomar consciência das minhas práticas e suas implicações.
45. Levaram a desenvolver projectos de inovação com os meus colegas.
46. Contribuíram para desenvolver as minhas atitudes de colaboração com outros professores.

**Secção C – Representações sobre a formação contínua creditada em geral (conceptualização)**

47. A formação contínua deve organizar-se em função da especificidade das áreas curriculares não disciplinares.
48. A formação contínua responde aos problemas/dificuldades que se levantam aos professores no exercício da sua profissão.
49. A formação contínua proporciona uma actualização permanente dos professores ao nível dos conhecimentos teóricos, práticos e pedagógico-didáticos.
50. A finalidade principal da formação contínua é a de constituir um espaço para os professores reflectirem sobre processos de melhoria da qualidade do ensino/aprendizagem a proporcionar aos alunos.
51. A formação contínua contribui para desenvolver capacidades de intervenção dos professores na escola.
52. A formação contínua serve sobretudo para colmatar deficiências da formação inicial dos professores.
53. O principal objectivo da formação contínua é o de preparar os professores para a implementação das reformas/reorganização do sistema educativo.
54. A formação contínua deve organizar-se em função da especificidade das áreas curriculares disciplinares.
55. O objectivo prioritário da formação contínua é o de permitir a resolução de problemas específicos com os quais os professores se defrontam (lidar com crianças com deficiência (s), indisciplina...).
56. A formação contínua tem em conta as fases de desenvolvimento profissional em que cada professor se encontra.
57. A formação contínua contempla a abrangência e multiplicidade de funções e actividades inerentes à docência.
58. A formação contínua responde mais às necessidades dos professores do que às necessidades das escolas.
59. Ao nível da formação contínua, os formadores são os especialistas que decidem e transmitem os conteúdos.
60. A formação contínua centrada em parcerias de escolas é a melhor forma de promover a experiência e o intercâmbio de projectos comuns ao nível de redes de escolas.
61. Na formação contínua, os professores, em diálogo, consciencializam-se melhor das suas dificuldades.
62. Na formação contínua os professores, em diálogo, apropriam-se melhor dos seus saberes relacionados com a sua profissão.
63. As acções de formação organizadas pelas várias instituições contemplam uma diversidade adequada ao nível das áreas, temáticas e metodologias.
64. No âmbito da formação contínua devem ser constituídas equipas de professores para identificarem os seus problemas e os das respectivas escolas.
65. Os formadores são especialistas que determinam os procedimentos, as metodologias e a avaliação a adoptar nas acções de formação.

## **ANEXO 5**

---

### **QUADROS DE DISTRIBUIÇÃO DE ITENS POR DIMENSÃO**

**Quadro de distribuição de Itens por dimensão:**

## Secção B2) Incidência da formação contínua creditada frequentada

<b>Dimensões</b>	<b>Itens</b>
Eu / prática pessoal	<p>20. Foram ao encontro dos meus interesses pessoais.</p> <p>27. Foram ao encontro dos meus interesses profissionais.</p> <p>28. Estiveram directamente relacionadas com a minha prática profissional.</p> <p>33. Contribuíram para uma maior motivação/satisfação profissional</p> <p>43. Permitiram-me perspectivar de modo diferente o que é ser professor do 1.ºCEB.</p> <p>44. Permitiram-me tomar consciência das minhas práticas e suas implicações.</p>
Expectativas e necessidades profissionais	<p>21. Permitiram-me obter formação em áreas que não estão directamente relacionadas com a minha área específica (ex. fotografia, pintura....)</p> <p>22. Responderam às minhas necessidades ao nível dos conteúdos específicos das áreas que lecciono.</p> <p>23. Contribuíram para a actualização dos meus conhecimentos.</p> <p>24. Responderam às minhas preocupações relacionadas com a compreensão e a implementação das medidas propostas ao nível da reorganização curricular (PE, PCE, PCT e áreas curriculares não disciplinares).</p> <p>25. Responderam às minhas necessidades de formação ao nível das tecnologias (TIC).</p> <p>26. Permitiram-me manter informado/a sobre as decisões e opções tomada pela Administração Central/ Regional.</p> <p>29. Permitiram-me utilizar na minha prática pedagógica os conhecimentos, técnicas e competências desenvolvidos ao longo das mesmas.</p> <p>30. Motivaram-me para a construção de materiais didácticos.</p> <p>31. Permitiram-me uma melhor compreensão dos textos normativos.</p> <p>35. Contribuíram para alterar as minhas metodologias de ensino e educação.</p> <p>36. Permitiram-me (re) construir saberes orientados para a resolução de problemas específicos relacionados com a minha prática.</p>
Interação entre professores Partilha e reflexão	<p>32. Permitiram a reflexão/troca de experiências com outros professores.</p> <p>34. Contribuíram para quebrar o isolamento profissional.</p> <p>42. Contribuíram para uma maior comunicação entre as escolas (do Agrupamento ou outros Agrupamentos).</p> <p>45. Levaram a desenvolver projectos de inovação com os meus colegas.</p> <p>46. Contribuíram para desenvolver as minhas atitudes de colaboração com outros professores</p>
Interação entre professores/alunos e outros	<p>37. Levaram-me a desenvolver projectos de inovação com os meus alunos.</p> <p>38. Permitiram-me perspectivar dinâmicas relacionais entre a escola e a sociedade (Junta de freguesia; Centro de saúde, Câmara...).</p> <p>39. Contribuíram para estreitar o meu relacionamento com os Pais/ Encarregados de Educação.</p> <p>40. Contribuíram para a alteração das minhas práticas curriculares.</p> <p>41. Contribuíram para estreitar o meu relacionamento com os meus alunos.</p>

**Quadro de distribuição de Itens por dimensão:****Secção C) Representações sobre a formação contínua em geral (conceptualização)**

<b>Dimensões</b>	<b>Itens</b>
<p>Modo de organizar/ pensar a formação</p>	<p><b>47.</b> A formação contínua deve organizar-se em função da especificidade das áreas curriculares não disciplinares.</p> <p><b>54.</b> A formação contínua deve organizar-se em função da especificidade das áreas curriculares disciplinares.</p> <p><b>56.</b> A formação contínua tem em conta as fases de desenvolvimento profissional em que cada professor se encontra.</p> <p><b>57.</b> A formação contínua contempla a abrangência e multiplicidade de funções e actividades inerentes à docência.</p> <p><b>58.</b> A formação contínua responde mais às necessidades dos professores do que às necessidades</p> <p><b>60.</b> A formação contínua centrada em parcerias de escolas é a melhor forma de promover a experiência e o intercâmbio de projectos comuns ao nível de redes de escolas.</p> <p><b>63.</b> As acções de formação organizadas pelas várias instituições contemplam uma diversidade adequada ao nível das áreas, temáticas e metodologias.</p> <p><b>64.</b> No âmbito da formação contínua devem ser constituídas equipas de professores para identificarem os seus problemas e os das respectivas escolas.</p>
<p>Finalidade da formação</p>	<p><b>48.</b> A formação contínua responde aos problemas/dificuldades que se levantam aos professores no exercício da sua profissão.</p> <p><b>49.</b> A formação contínua proporciona uma actualização permanente dos professores ao nível dos conhecimentos teóricos, práticos e pedagógico-didácticos.</p> <p><b>50.</b> A finalidade principal da formação contínua é a de constituir um espaço para os professores reflectirem sobre processos de melhoria da qualidade do ensino/aprendizagem a proporcionar aos alunos.</p> <p><b>51.</b> A formação contínua contribui para desenvolver capacidades de intervenção dos professores na escola.</p> <p><b>52.</b> A formação contínua serve sobretudo para colmatar deficiências da formação inicial dos professores.</p> <p><b>53.</b> O principal objectivo da formação contínua é o de preparar os professores para a implementação das reformas/reorganização do sistema educativo.</p> <p><b>55.</b> O objectivo prioritário da formação contínua é o de permitir a resolução de problemas específicos com os quais os professores se defrontam (lidar com crianças com deficiência(s), indisciplina...).</p>
<p>Lógica da formação</p>	<p><b>59.</b> Ao nível da formação contínua, os formadores são os especialistas que decidem e transmitem os conteúdos.</p> <p><b>61.</b> Na formação contínua, os professores, em diálogo, consciencializam-se melhor das suas dificuldades.</p> <p><b>62.</b> Na formação contínua os professores, em diálogo, apropriam-se melhor dos seus saberes relacionados com a sua profissão.</p> <p><b>65.</b> Os formadores são especialistas que determinam os procedimentos, as metodologias e a avaliação a adoptar nas acções de formação.</p>

**ANEXO 6**

---

**GUIÃO DA ENTREVISTA**

## Guião da Entrevista

(adaptado de Estrela, A. (1986) 2.ª Ed. *Teoria de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: INIC)

<b>OBJECTIVOS GERAIS:</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender o modo como os professores do 1.º CEB percebem o seu percurso profissional;</li> <li>• Identificar as fases e momentos que os professores do 1.º CEB consideram como significativos no seu desenvolvimento profissional;</li> <li>• Conhecer as opiniões dos professores do 1.º CEB face à formação contínua e acerca dos processos e contextos de formação;</li> <li>• Compreender o significado que os professores atribuem ao seu trabalho e à sua profissão;</li> <li>• Conhecer as representações dos professores sobre a reorganização curricular e as implicações na sua própria forma de se situar face à profissão.</li> </ul>		
<b>Designação dos blocos</b>	<b>Objectivos específicos</b>	<b>Formulário de perguntas</b>
<b>I</b> Legitimação da entrevista e motivação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Legitimar a entrevista</li> <li>- Motivar o entrevistado</li> </ul>	<p><u>Informar</u>, nas suas linhas gerais, o nosso objecto de estudo, objectivos e procedimentos: a entrevista como complemento dos dados já recolhidos com consentimento informado através do questionário;</p> <p><u>Pedir ajuda</u> ao professor, pois o seu contributo é imprescindível para o êxito do trabalho;</p> <p><u>Informar o professor</u> que o texto depois de transcrito ser-lhe-á fornecido para verificar a sua precisão, acrescentar mais informações e/ou rectificar o que considerar pertinente. No final do estudo, ser-lhe-á fornecida toda a informação recolhida, bem como a sua análise.</p> <p><u>Assegurar o carácter confidencial das informações prestadas</u> (nomes e locais fictícios);</p> <p><u>Pedir autorização para gravar a entrevista em áudio e permissão para citar</u> na íntegra ou pequenos excertos dos dados recolhidos, garantindo o anonimato e assegurando que os dados apenas vão ser utilizados nesta investigação.</p>
<b>II</b> Caracterização pessoal e profissional do professor	Obter dados relativos ao percurso profissional do professor	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>Solicitar que se pronuncie sobre a sua opção de ser professor:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O que é que determinou essa opção?</li> <li>• Houve momentos em que pensou abandonar a profissão ou deixou mesmo de o ser?</li> </ul> </li> <li>➤ <b>Solicitar ao professor que descreva o seu percurso profissional;</b></li> <li>➤ <b>Solicitar ao professor que descreva a sua formação académica;</b></li> <li>➤ <b>Aquilo que é hoje como professor e faz aproxima-se daquilo que pensava vir a ser e fazer enquanto professor?</b></li> <li>➤ <b>Quais as fases e momentos que considera mais significativas no seu desenvolvimento profissional? E porquê?</b></li> </ul>
<b>III</b> Representação de si próprio enquanto profissional	Recolher elementos sobre as concepções do professor acerca da sua profissão e do papel do professor	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>Pedir ao professor que dê a sua opinião pessoal acerca da profissão docente;</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aspectos positivos, negativos; imagem social...</li> </ul> </li> <li>➤ <b>Como se vê enquanto professor(a)? O que significa para si ser professor?</b></li> <li>➤ <b>Como caracteriza (define) a sua profissão?</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Funções, características;</li> <li>• Como a diferencia de outras profissões;</li> <li>• Conhecimentos importantes para o seu exercício.</li> </ul> </li> <li>➤ <b>Como aprendeu/aprende esse conhecimento?</b></li> <li>➤ <b>O que lhe é mais agradável, o que lhe agrada menos e o que lhe é mais difícil no trabalho? Porquê?</b></li> </ul>

<p><b>IV</b></p> <p>Representações acerca dos processos de formação e dos contextos formativos</p>	<p>Obter dados relativos à percepção dos professores sobre a formação contínua que frequentaram e em geral</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>Pedir ao Prof. para falar da formação recebida anteriormente:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Que tipo de formação fez? Porquê essa escolha?               <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Utilidade, aspectos mais positivos e menos positivos</li> <li>b) Resultados obtidos, i.é., repercussões na prática. Exemplos.</li> <li>c) É capaz de descrever algumas aprendizagens significativas que realizou a nível profissional?</li> </ul> </li> <li>• Qual o papel da formação recebida na aquisição das competências profissionais?</li> </ul> </li> <li>➤ <b>Pedir ao Prof. para que se pronuncie avaliativamente sobre o sistema de formação do actual modelo de formação contínua;</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O que pensa da formação contínua?</li> </ul> </li> <li>➤ <b>Qual é a sua opinião sobre a formação centrada nas escolas, isto é, organizada de acordo com as necessidades/problemas do agrupamento/escolas e dos docentes e realizada no próprio contexto?</b></li> <li>➤ <b>Qual é a sua opinião sobre o papel que os professores desempenham na concepção e desenvolvimento do processo de formação?</b></li> <li>➤ <b>Foi consultado sobre a formação contínua mais necessária ou para a organização da formação contínua – plano geral?</b></li> <li>➤ <b>Se tivesse que falar sobre a formação futura, qual seria a sua posição:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interesse, motivação, disponibilidade;</li> <li>• Em que áreas?</li> <li>• Em que condições?</li> <li>• O que mudava se pudesse?</li> <li>• O que acha que poderia ser melhorado e ou modificado?</li> </ul> </li> <li>➤ <b>Como percebe o trabalho dos formadores?</b></li> </ul>
<p><b>V</b></p> <p>Representação que o professor tem do seu contexto e das situações em que trabalha</p>	<p>Recolher elementos sobre o modo como o professor caracteriza as suas práticas e contextos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>Pedir ao professor que fale da sua realidade profissional:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Como organiza os processos (gestão, programação...) na sala de aula; na escola, no agrupamento e no sistema educativo?</li> </ul> </li> <li>➤ <b>Como caracteriza a relação com os alunos e com os colegas?</b></li> <li>➤ <b>Levar o professor a falar da instituição escolar e da sua relação com a mesma;</b> (clima relacional; pedagógico e institucional)</li> <li>➤ <b>Pedir ao professor que explicita os seus problemas/dilemas da sua realidade profissional;</b></li> </ul>
<p><b>VI</b></p> <p>Representações do professor sobre a mudança</p>	<p>- Recolher elementos sobre como o professor se relaciona com a mudança</p> <p>- Observações finais</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>Pedir ao professor que refira mudanças nos contextos educativos que tenham sido fundamentais na sua própria forma de se situar face à profissão.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O que pensa das últimas alterações ao nível da organização das escolas, da reorganização curricular? Que alterações permitiram?</li> </ul> </li> <li>➤ <b>Quer acrescentar alguma coisa?</b></li> </ul>

**ANEXO 7**

---

**CARTA ENVIADA AOS PRESIDENTES  
DOS CONSELHOS EXECUTIVOS**

Ex.m<sup>o</sup> Senhor/a  
Presidente do Conselho Executivo  
do Agrupamento de Escolas(...)

Encontramo-nos, neste momento, a desenvolver um projecto de investigação, no âmbito da dissertação de Mestrado, em Educação, na área de especialização em Desenvolvimento Curricular, na Universidade do Minho, pelo que vimos solicitar permissão para proceder à recolha de dados, através de um questionário, em anexo, com o objectivo de analisar alguns aspectos relacionados com o impacto da Formação Contínua nos/as Professores/as do 1.º CEB.

O anonimato será garantido. Trata-se da 1.ª fase do estudo que inclui ainda a realização de entrevistas a alguns/as professores/as na 2.ª fase deste trabalho.

Caso esteja interessado/a os resultados desta investigação poderão ser posteriormente enviados.

Com os melhores cumprimentos,

Ana Maria Barbosa Pinto Xavier Forte

Braga, Novembro de 2003

**ANEXO 8**

---

**CARTA ENVIADA AOS PROFESSORES**

Caro/a Colega:

Encontramo-nos, neste momento, a desenvolver um projecto de investigação, no âmbito da dissertação de Mestrado em Educação, na área de especialização em Desenvolvimento Curricular, na Universidade do Minho, para o que vimos pedir a sua colaboração.

O objectivo deste questionário é analisar alguns aspectos relacionados com o impacto da Formação Contínua nos Professores do 1.º CEB.

Nesse sentido, gostaríamos que procedesse ao preenchimento do questionário, em anexo, de acordo com as instruções fornecidas.

O anonimato será garantido. Trata-se da 1.ª fase do estudo que inclui ainda a realização de entrevistas a alguns/as professores/as. Caso esteja interessado/a em participar, de forma mais directa na 2.ª fase deste trabalho, por favor deixe a indicação no final do questionário.

Caso esteja interessado/a, os resultados desta investigação ser-lhe-ão enviados. Para o efeito pode obter os dados junto do seu Agrupamento ou através de contacto pessoal por email.

Braga, Novembro de 2003

**Desde já agradecemos a sua colaboração.**

Ana Maria Barbosa Pinto Xavier Forte

**Obs. Agradecemos que devolvesse este questionário até 30 de Novembro de 2003.**

**ANEXO 9**

---

**PROTOCOLO DE INVESTIGAÇÃO**

## Protocolo de investigação

Esta investigação tem como enfoque a formação contínua de professores e insere-se no âmbito do Mestrado em Educação, área de especialização em Desenvolvimento Curricular, a realizar na Universidade do Minho. Cujo o objectivo consiste em analisar até que ponto e de que modo a formação contínua tem contribuído para o desenvolvimento profissional e a (re)construção da(s) identidade(s) dos professores do 1.º ciclo. Mais especificamente:

- Conhecer as disposições dos professores para aprenderem e para se desenvolverem profissionalmente em contextos marcados pela mudança e por uma complexidade crescente;
- Conhecer as representações dos professores sobre a formação contínua centrada na escola;
- Identificar as perspectivas que os professores do 1.ºCEB têm sobre a formação contínua em geral;
- Analisar a incidência das repercussões da formação contínua efectivamente frequentada;
- Conhecer a(s) suas perspectiva(s) de formação e de desenvolvimento profissional;
- Conhecer a forma como os professores se vêem a si próprios enquanto professores;

Tendo em atenção os objectivos propostos, optámos por realizar uma investigação que combina as abordagens quantitativas e qualitativa (questionário e a entrevista).

Os dados quantitativos foram obtidos através do questionário recolhidos entre 14 de Novembro e 18 de Dezembro de 2003. A escolha desta data prendeu-se com o facto de se tratar da primeira fase, a partir do qual se determinaram os professores a serem entrevistados, que neste caso foram os que se disponibilizaram para continuar a fazer parte deste estudo.

A entrevista permitir-nos-á desenvolver/aprofundar na segunda fase um conjunto de resultados preliminares obtidos na 1.ª fase.

As entrevistas serão gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas. O texto depois de transcrito ser-lhe-á fornecido para verificar a sua precisão, acrescentar mais informações e/ou rectificar o que considerar pertinente. No final do estudo, ser-lhe-á fornecida toda a informação recolhida, bem como a sua análise.

Os dados recolhidos serão utilizados para efeitos de investigação e poderão ser publicados na íntegra ou pequenos excertos. No entanto, asseguramos o carácter confidencial das informações prestadas (nomes e locais fictícios).

A investigadora,

O professor participante

**ANEXO 10**

---

**TRANSCRIÇÃO DE UMA ENTREVISTA**

**Entrevistado: E1****Data: 26 de Fevereiro de 2004, das 11h às 12h.****Transcrição da Entrevista****P: Gostaria que se pronunciasse sobre a sua opção por ser professor. Houve influência de alguém nessa opção?**

**R:** A minha opção de ser professor tem um pouco a ver com a minha juventude. Eu sou filho da classe trabalhadora. O meu pai era metalúrgico e a minha mãe era distribuidora de pão. E uma forma de promover... um pouco ascensão familiar, foi esforçar-se por pôr o filho a estudar. E ao pôr o filho a estudar, não havia grandes possibilidades naquele tempo.... Então, na altura fiz o 5.º ano e, um curso médio que se proporcionava era ser professor do ensino primário. Naquela altura... entretanto, fiz o antigo 7.º ano do liceu. Depois fiz o 12.º e a partir daí fiz sempre uma carreira de tirar cursos. Ainda hoje sou trabalhador estudante. Portanto, desde que entrei para a escola, nunca mais de lá saí, como costume dizer.

**P: Houve momentos em que pensou abandonar ou deixou mesmo de ser professor?**

**R:** Tive momentos que foram difíceis... pensar em termos de desânimo, nunca pensei. Mas houve momentos que foram difíceis. Exemplo disto, tinha 18 anos já era professor, com 18 anos saí de casa. Fui trabalhar como professor para o Alentejo. Nunca tinha saído de casa. Nunca tinha saído de casa. Mesmo em casa nunca tinha passado férias fora. Como lhe digo, a profissão dos meus pais não dava. Entretanto, vou para o Alentejo, sozinho. Nessa altura tive momentos de desânimo porque era trabalhar e passava a vida no quarto... depois comecei a ganhar contactos sociais e, por fim, até já me custou vir embora.

**P: Gostaria que falasse um pouco do seu percurso profissional**

**R:** Eu digo-lhe o seguinte, há coisas que... o aspecto profissional tem a ver com o meu percurso em termos pessoais. Eu lembro-me que, fui colocado nesse ano... quer dizer, era um tempo em que com 180 dias se vinculava profissionalmente. Foi por isso que concorri para o distrito de Setúbal, ganhei logo o vínculo. No ano seguinte, deu-se um episódio engraçado. Eu namorava e decidi casar e, a minha opção de casamento tinha a ver com a colocação em si. O que é que isto quer dizer. Se eu ficasse no distrito de Braga casava, até porque casei com uma mulher mais velha que eu (riso). E depois, se não ficasse colocado no distrito de Braga, então teria que adiar o casamento para o outro ano. E fiquei colocado e, nesse ano lectivo casei. Mas eu lembro-me do seguinte, as colocações eram um escândalo. Um escândalo no sentido em que, paravam-se as colocações, pois era o ministério da educação que parava as colocações. Aconteceu que, professores melhor colocados na lista foram para o distrito da Guarda... e voltaram alguns deles para o Alentejo. Entretanto, pararam as colocações no grupo onde estava incluído e fiquei no distrito de Braga. A partir daí voltaram a colocar professores para fora. Portanto, consegui ficar em Braga. Depois fiquei mais ao menos em Braga. Num primeiro ano passei por 14 escolas. Andei sempre a mudar. De 15 em quinze dias mudava de escola. Foi a coisa que mais me custou até hoje. Era sempre a apresentar-me. Sempre a conhecer novos ambientes. Adaptava-me não me adaptava. Quando estava adaptado, acabava a vinculação àquela escola. Depois estive mais ao menos em escolas num raio de 20/30km aqui de Braga. Ainda fiquei colocado um ano numa escola de \_\_\_\_\_. Como não havia possibilidade de alojamento, recusei a escola. Tinha um documento da junta de freguesia a comprovar que não me davam alojamento. Havia lá uma senhora viúva que costumava alugar os quartos aos professores, mas quando soube que era um homem, não quis alugar. Portanto, a minha salvação foi ser homem nesse ano. O presidente da junta passou-me o atestado e eu depois fui colocado aqui em Braga. Isto para perceber como era os concursos nesses anos. Entretanto, fui ficando aqui pela zona.

Estive como director da escola de \_\_\_\_\_. Com 28 anos era director da escola maior do concelho. Que na altura tinha setecentos e tal alunos. Fiquei vinculado à escola pelo seguinte... Porquê? Nesse ano, a lei conjugal passou para trás do concurso dos professores vinculados. Assim apanhamos todos os bons lugares. Nesse ano fiquei vinculado e depois havia direito a recondução e foi por isso que estabilizei. Estabilizei alguns anos na cidade porque, naquele tempo havia recondução dos professores. Então, por isso, deu-me uma certa estabilidade em termos profissionais.

**P: Esse cargo que exerceu foi por eleição ou por opção pessoal?**

**R:** Não. Por onde tenho andado tenho ocupado sempre cargos. Tenho ocupado variadíssimos cargos. Por onde tenho andado tenho sempre sido eleito. Nesse caso, era uma escola muito complicada, era uma escola com muita gente. Eu era novo, era rapaz, as pessoas conheciam-me minimamente, sabiam que eu tinha algum jeito..., não capacidades, e então... como tinha muitas mulheres de inspetores, etc.... e, como morava ali perto, passava a vida na escola... manhã e tarde. Noutros casos, tenho sido director de escola e outros cargos.... Agora... não só... as pessoas acham, porque tenho cursos, tenho habilitações...e além do jeito que tenho e a facilidade de

relações humanas, agora também por isso. Mas na altura, eu penso que era um pouco isso. Os homens ocupavam o cargo de directores de escola. Dou-lhe um exemplo, disse. Braga tinha treze concelhos e desses concelhos, onze tinham delegados escolares. E numa classe onde 95, ou melhor, 97%, mais ao menos isso são mulheres, os homens é que ocupavam os cargos de chefia.

**P: Aquilo que é hoje como professor e faz aproxima-se daquilo que pensava vir a ser e a fazer como professor. Essas expectativas alteraram ou vão de encontro aquilo que pensava inicialmente?**

R: Eu penso que desde que comecei. Eu comecei há 25 anos, isto é logo a seguir ao vinte e cinco de Abril. Eu saí do magistério primário em 78 e, desde aí até hoje, as condições em termos organizativos mudaram muito. O que quero dizer com isto. Quero dizer o seguinte: a escola é a mesma, o quadro preto é o mesmo, as salas de aula são as mesmas... aliás, como disse há pouco, quando passo pelas escolas por onde andei, as escolas são as mesmas, o quadro preto é o mesmo, as instalações são as mesmas, pouco mudou... o que mudou quanto a mim é que hoje pede-se tudo ao professor. São reuniões em demasia, são papéis e projectos para tudo e para nada. Para qualquer coisa é preciso um mundo de papelada e justificação... quando no passado o professor tinha mais autonomia, isto ao contrário do que muita gente diz. O professor era pouco controlado porque as delegações ficavam longe. Hoje com os agrupamentos tudo é mais próximo, tudo se controla, mais facilmente, o grau de exigência dos pais hoje também é maior do que no passado. Penso eu. Mas, em termos de sala de aula, evolui, evolui no relacionamento com os alunos, até porque na altura... hoje as turmas estão dimensionadas com 20 alunos sensivelmente e, no passado cheguei a ter turmas com 30 alunos, nesse ano em que fui director de escola. E não era remunerado a mais por causa disso! Não tinha qualquer benefício a não ser o horário. Lembro-me que passava o tempo na escola porque era complicada em termos de gestão, tinha muita gente... muitos alunos. Isto para dizer que o tempo hoje, hoje as coisas estão mais facilitadas, mais facilitadas, mas ao mesmo tempo mais burocratizadas.

**P: Actualmente em que se baseia para fazer o seu trabalho como professor?**

R: Eu quanto a isso, atendendo aos vários cursos que tenho tirado, atendendo à situação actual de estudo e trabalho ao mesmo tempo. Atendendo ainda à minha sensibilização que tenho para com as questões de educação. Basta dizer-lhe que, no passado já cheguei a ser dirigente sindical, já ocupei vários cargos incluindo, actualmente, que sou presidente do conselho pedagógico, atendendo a que sou casado com uma professora, tenho dois filhos que estão ligados ao sistema, atendendo ainda que os meus hobbies passam muito por conversas com amigos. E, os amigos e amigas, geralmente, estão ligados com a educação, conclusão, é neste grupo que eu me debato, todos os dias, e que faço, de certo modo.... Todos os dias, eu faço uma reflexão sobre as questões educativas. Para além dessa questão que tem a ver com o meu património cultural que me permite uma certa crítica perante o sistema. O que é que faço? Faço com os exemplos do que ouço, com o lanche que, às vezes, temos aqui e que debate algumas opiniões, vou reflectindo e vou mudando as minhas práticas consoante o que eu acho mais apropriado ao dia a dia. Isto depende também um pouco da própria colocação do professor. Eu hoje estou colocado num meio urbano, com uma turma com determinadas características que me faz actuar de um determinado modo. Eventualmente, se estiver num meio rural ou menos urbanizado, com outro tipo de alunos, ou com outra turma e outro ano de escolaridade também, se calhar, teria outra actuação. Repare, tenho ali na sala um aluno, um caso complicado, um caso que é acompanhado pelo tribunal de menores... quer dizer eu reflecto sobre o caso. Não tenho problemas, quer dizer, tento atenuar e, fazer o melhor que posso no meu dia a dia profissional.

**P: No seu percurso profissional quais as fases ou momentos que considera fundamentais para o seu desenvolvimento profissional.**

R: Repare, há aqui algumas ocasiões que em termos de desenvolvimento profissional foram um valor acrescentado. Por exemplo, esse ano em que fui director de escola, repara ser director de escola, da maior escola do concelho, tinha 28 anos de idade. Foi para mim um background, se assim se pode dizer em termos profissionais. Porque não é todos os dias que se é director de uma escola grande, com pessoas que nos rodeiam que são... mulheres de inspetores, mulheres de delegados escolares que à partida, têm um certo conhecimento do que é uma escola e, sabiam aspectos legislativos e isso tudo... isso foi um ano, de facto, marcante na minha carreira. Depois tinha 30 alunos, a própria turma era... filhos de médicos, da classe média alta da cidade, ali da zona. E conclusão, esse foi um ano que eu recorro com satisfação. Além de conseguir transitar todos os alunos para o segundo ciclo, correu bem a direcção de escola. Aliás, até fui desejado. Até o ambiente entre colegas desanuviou um pouco em relação aos anos anteriores, fazíamos umas farras... e aquilo correu muito bem. Também estive muitos anos em \_\_\_\_\_ como professor e correu bem. Geralmente, por onde ando crio um bom ambiente, e até costumo dizer, por brincadeira que, quem não se dá bem comigo, não se dá bem com ninguém. Quer dizer, tento ajudar para que se crie um bom ambiente, pois penso que é fundamental, esse bom ambiente escolar. Mesmo com estas dificuldades que a gente tem. Por isso, é que eu aceito, muitas vezes, ser director de escola. Porque reconheço que tenho um certo... capacidade de diálogo, de ultrapassar os problemas, de falar às pessoas, para fazer com que o bom ambiente se instale. Aposto nisso, tanto para os colegas como para os miúdos. Eu acho que é fundamental na relação pedagógica essa boa relação professor /aluno. Com um à vontade enorme,

os miúdos despreocupados, não aquele sentido em que o professor não é o mau da fita. E, é isso que tem levado a um bom relacionamento.

**P: E em relação aos estudos que tem realizado em que medida eles contribuíram para o exercício da sua profissão?**

**R:** Lembro-me que fiz, logo a seguir um DESE em novas tecnologias, quando as novas tecnologias não se falava muito nas escolas... logo à partida, fiquei sensibilizado para as novas tecnologias nas escolas. Daí que, os meus alunos, não é de hoje, mas do passado já, as escolas por onde tenho passado tenham sido apetrechadas com novas tecnologias. Vou-lhe contar dois exemplos engraçados. Um primeiro exemplo, eu cheguei a uma escola de \_\_\_\_\_, a escola não tinha computadores. Eu fiquei director da escola e, rapidamente a escola ganhou cinco computadores. Como é que ganhamos os computadores? Fiz umas cartas aos bancos e às companhias de seguros para nos dar computadores usados. E pronto, facilmente a escola arranhou 4 computadores. E, agora vou-lhe contar outro episódio engraçado, que recordo com uma certa vaidade, é o seguinte. Quando estava o governo de Guterres, o 1.º ministro da altura, disse numa entrevista na televisão o seguinte, uma das coisas que ia fazer era apetrechar o gabinete dele, o conselho de ministros, com novas tecnologias. Então ouvi aquilo, cheguei à escola e escrevi ao primeiro-ministro a pedir os computadores que iam ser substituídos para a escola onde estava. Escrevi a carta sem grande esperança. Quando cheguei a casa comentei ao jantar o que tinha feito. Lembro-me que o meu rapaz disse: - este meu pai é maluco! O que é certo, é que passados 15 dias o chefe do gabinete do primeiro-ministro telefonou-me e disse: - sim senhor, senhor professor o primeiro-ministro mandou-me dar um computador. Queira vossa excelência dizer para onde quer que o mande. Conclusão, arranjei o computador. Isto deve servir de exemplo para quê? É que muitas vezes não vamos à luta. E como não vamos à luta, perdemos muitas oportunidades de ter. Nas novas tecnologias, por exemplo, para apetrechar as escolas, a universidade do Minho tem computadores que são renovados e que serviriam perfeitamente para as nossas escolas, outro exemplo são os bancos e as companhias de seguro que substituem facilmente os materiais. A partir desse curso permitiu uma certa sensibilidade para as novas tecnologias, portanto, todos os miúdos por onde tenho passado... Lembro-me que nessa escola pus todos os miúdos a passar textos no Word. Porque depois houve uma distribuição de horário e todos os miúdos da escola tinham um tempo de computador. Começamos por ensinar dois miúdos bons e eles faziam tutoria. Conclusão, aquilo passou por toda a gente e todos os alunos lidavam minimamente com o computador. Portanto a partir daí, esse curso sensibilizou-me para uma nova atitude perante as novas tecnologias. Uma outra coisa que aconteceu foi a seguinte, para compreender o que era a situação das novas tecnologias, eu sempre gostei de fazer o jornal escolar. O jornal escolar a aparecer dactilografado, com uma certa qualidade e, era uma forma de apetrechar a escola com novos materiais. Fazia o jornal mensal com os miúdos vendíamos aquilo e tínhamos dinheiro. Muitas possibilidades e com dinheiro. Houve um episódio em que tínhamos tanto dinheiro que já nem sabíamos que fazer ao dinheiro. A escola tinha 600 contos, tínhamos computadores e outros materiais, não sabíamos em que gastar tanto dinheiro. Entretanto, o dinheiro ficou, depois passamos para agrupamento e o dinheiro ficou lá na mesma. Isto para dizer que através do jornal escolar fazíamos dinheiro e o jornal escolar foi melhorado com as novas tecnologias, pois os miúdos já passavam lá os textos. Depois entretanto, fiz Educação na U.M., quer dizer, foi mais um valor acrescentado, outras ideias, o contacto com outro tipo de alunos. Até porque eu era estudante trabalhador e a maior parte dos alunos estava na formação inicial. Também deu para uns certos debates, e para conhecer o que eram os professores. Mais tarde vou fazer um mestrado em Administração Escolar, e o que me sensibilizou a fazer este Mestrado é que eu era director de escola. Como era director de escola e começava-se já a falar que os gestores escolares tinham que ter formação... habilitações para ocupar os cargos. Então nessa altura eu decidi investir um dinheiro. Na altura ficou, mais ao menos em 700 contos, penso eu. Então investi e, fiz um mestrado em administração escolar. Entretanto, como já lhe disse, sempre gostei de andar ligado ao ambiente académico e, meti-me noutra licenciatura. Hoje ando numa Licenciatura em Direito e qualquer dia penso fazer o Doutoramento em qualquer coisa. E é assim o meu percurso. Isto tem permitido o seguinte, às vezes, há momentos de desânimo, porque não é fácil ser pai, não é fácil ser marido... depois dou apoio em termos de voluntariado num colégio... de gestão de um grupo de jovens. Ainda sou estudante trabalhador neste momento... quer dizer, às vezes há momentos de desânimo. Há alturas em que há picos. Quando acontecem as frequências, a pessoa tem que deixar alguma coisa, as opções, tem que se dar uma seriação perante a profissão que tem.

**P: Em relação ao seu trabalho como professor o que lhe é mais agradável e o que lhe agrada menos?**

**R:** O que mais me agrada na profissão é o contacto com os miúdos. Eu gosto... eu costumo dizer, em brincadeira, mas uma brincadeira meio a sério... com os miúdos nunca tive problemas. Nem com os miúdos, nem com as famílias dos miúdos. Tenho, às vezes, mais problemas com as colegas em convence-las a mudar de atitudes perante certos acontecimentos. É esse contacto com os miúdos, este relacionamento que eu mais adoro.

Em termos profissionais gosto destes contactos sociais, deste saber acrescentado que é o contacto com estas colegas, quer dizer uns debates, umas reflexões mais profundas...mas é toda esta envolvimento de ajudar a crescer os miúdos... que é ajudar a crescer mesmo a própria escola que eu mais gosto.

**P: O que lhe agrada menos?**

**R:** Eu hoje, ou estou a ficar velho, ou estou a ficar vaidoso, ou estou a ficar sem paciência. Eu já não tenho *pachorra* desculpe o termo, para aturar certos discursos. Discursos em educação por parte dos colegas...já não estou a falar do sistema porque o sistema faz-me lembrar o futebol. Tudo é o sistema e a gente não identifica as pessoas. Mas eu acho que há um certo discurso que é passado e, as pessoas ainda estão agarradas a isso. Se calhar é deformação minha, já não tenho paciência para aturar discursos passados, passados... Eu acho que o nosso grande deficit ainda é, um pouco, as mentalidades. Quer dizer, ainda há aí muita gente com mentes retrógradadas em termos educativos. Exemplo disso, quando digo que estudo, para além de ter este discurso e estar no décimo escalão. As pessoas dizem – este aqui quer uma medalha de cortiça! É com este discurso da medalha de cortiça de que quando se quer fazer mais ou quando se pede às colegas que façam isto ou aquilo... já não há paciência para isto!

**P: E o que é para si difícil na profissão?**

**R:** Ora, o que eu acho é que temos que ver isso em vários planos. Um dos planos, quanto a mim é no plano administrativo. Tem a ver, por exemplo, com a colocação de professores. É inaceitável, neste preciso momento, que haja à volta de 40 mil professores no 1.º ciclo e que mais de 50% não estejam estabilizados em termos de uma escola. Ou seja, todos os anos, parece que agora isso vai mudar no próximo concurso. Há possibilidade de pedir recondução. Mas tem-se notado que, todos os anos, estamos a concorrer ano a ano para uma escola. Repare, eu tenho perto de 26 anos de tempo de serviço e nunca tive oportunidade de efectivar numa escola. Isto pode ter as suas vantagens, que eu reconheço... por exemplo, nós estamos bem colocados, ou não nos sentimos bem numa escola e mudarmos para uma outra escola no ano seguinte. Tem o inconveniente de não darmos uma continuidade pedagógica ao serviço que iniciamos com determinados miúdos. Esta é desde já uma dificuldade que eu sinto em termos de profissão. Depois, uma outra dificuldade que sinto é o seguinte, continuamos e, os números demonstram isto, a ser uma classe demasiado feminista, temos muitas mulheres, poucos homens. Isto também é uma dificuldade que eu sinto ao ser homem e, sinto esta dificuldade muitas vezes. Em termos pedagógicos, uma dificuldade é a falta de recursos materiais. Por exemplo, ao dependermos das autarquias, o 1.º ciclo está um pouco sujeito à boa vontade das autarquias. Exemplo disto, há autarquias que têm mais disponibilidade financeira apoiam mais, outras que se calhar têm menos e, por isso apoiam menos. Assim, há autarquias que até dão livros aos alunos e outras subsidiam muito pouco os alunos. Uma outra dificuldade que eu sinto é que atendendo a que temos um corpo docente já entradote na idade. Isto não quer dizer que temos um corpo docente seja velho em termos etários, mas em termos de pensar muito na aposentação. Não quero ter nenhuma desconsideração para com os colegas que já deram o melhor de si à profissão, mas nota-se que estão menos disponíveis porque estão a pensar mais na questão da aposentação e estão muito menos, penso eu, também pode ser uma dificuldade minha pelas escolas por onde tenho andado, mas eu acho que, na generalidade, até pelos contactos de amizade que tenho num contexto fora da escola, noto que as pessoas estão menos disponíveis para projectos. E porquê? Porque hoje pede-se aos professores muitos projectos, é papéis e mais papeis, muitos papeis e, conclusão, depois a nível de sala de aula, de resultados... temos muitos papéis na gaveta para o caso de aparecer aí alguém... o inspector que sempre amedronta e amedrontou esta classe... temos aí papéis disponíveis para ele ver. E hoje uma outra dificuldade que temos é que estamos demasiado burocratizados. Reuniões e mais reuniões... e, se tirássemos alguns resultados até iríamos com um certo agrado, mas o certo é que as reuniões são discussões infundáveis em que toda a gente se acha com razão e pouco sumo se tira, poucos resultados se tiram. E penso que são estas as dificuldades que eu sinto neste momento. Em termos de alunos, também há aqui alguma dificuldade, que é de facto a grande heterogeneidade que temos hoje na escola. Quem tem como eu os alunos terminais de ciclo, tem todo o tipo de níveis. Tem alunos que sabem, adquiriram as competências para o ciclo, como depois temos alunos mais atrasados que têm dificuldade em desenvolver as competências que se pretende. Então, temos que lidar com tudo isto na sala de aula, com alunos que têm um comportamento aceitável e bom e alunos indisciplinados. Eu penso que esta é também uma dificuldade que todos os professores sentem e eu sinto também. De certa maneira tenho alunos demasiado interessados, que até se poderiam considerar sobredotados e alunos com muitas dificuldades de aprendizagem. Portanto, isto é uma dificuldade para o professor porque tem de fazer um ensino muito individualizado e, se não faz um ensino muito individualizado em termos de individuo propriamente dito, tem de fazer a nível de grupos. É necessário organizar um conjunto de fichas para uns trabalhar e assim, acompanhar outros. Tem de se ter uma grande autodisciplina em termos pessoais de professor, como impor uma disciplina para que os alunos consigam estar em termos de sala de aula, a ouvir matérias do 4.º ano e ouvir os outros a trabalhar em termos de 3.º e alguns a nível do 2.º. e, isto é uma dificuldade que com a experiência, uma certa organização minha, como lhe disse e dos professores, conseguimos ultrapassar. Compreendo que quem tiver muitos alunos, turmas demasiado grandes, este é um trabalho árduo e muito difícil.

É na generalidade as dificuldades que eu sinto e que a generalidade dos professores sente. Depende de escola para a escola...

**P: Gostaria que me desse a sua opinião pessoal sobre a profissão docente em geral.**

**R:** Eu acho que a profissão docente em geral atravessa uma crise. Eu acho que quem anda na escola, quem ouve o discurso dos actores educativos, utilizando uma linguagem mais académica, há um desconforto. Ou é da conjuntura económica, e do discurso que o governo faz passar... as pessoas estão desmotivadas. Desmotivadas com tudo. Quando se pede às pessoas para participar, as pessoas participam sem grande vontade, participam sem grande gosto. Tudo se pede às pessoas. As pessoas, porque já passaram por várias reformas.... Porque estão a pensar mais na reforma em termos pessoais, na reforma mesmo em termos de aposentação... as pessoas estão, neste momento, penso eu... estão com um certo desconsolo com tudo aquilo que as rodeia. Portanto, tudo se pede. São papéis para isto, são projectos para aquilo, são reuniões... e as pessoas não vêm de facto isto a melhorar. Investe-se de facto em reuniões, em reuniões muito extensas em termos de horários. Reuniões em que se pedem muitos papéis, projectos para isto, relatórios para aquilo... e, em termos de resultados pouco são... para esses investimentos. Não quero dizer que as reuniões não são importantes. Eu até sou defensor de reuniões, de contactos, de troca de impressões, reflexões entre os professores... Só que depois, quando se espreme este limão, há pouco. Vou-lhe dizer uma coisa, eu, por exemplo, que participo muito em reuniões. Como lhe disse, graças, aos cargos que tenho desempenhado. Eu reparo, por exemplo, nisto, uma reunião que começa às 18h, a partir das 20h, as colegas, que geralmente são tudo mulheres, estão a pensar mais na família do que na reunião em si. Quer dizer, já não estão bem. Então, às vezes, conversam-se os assuntos muito ao de leve, porquê? Porque as pessoas já não estão bem. Quando, mais tarde se diz, ora bem, vamos lá pôr em prática o que se combinou. As pessoas já não se lembram do combinado. Porquê? Estavam noutro lado...e isto nota-se muito, nota-se muito. E, isto é que tem minado um pouco o que são as reuniões. E eu penso que esta é uma opinião que está generalizada, as pessoas hoje estão... eu acho que há um certo desconsolo, se assim se pode dizer, o ser professor hoje. Tudo se pede à escola, tudo se pede aos professores e depois os resultados que se vêm são poucos.

**P: E o professor como se vê no seu papel como professor?**

**R:** Eu penso que acima de tudo, ou faço... e tento, acima de tudo como professor, mais que ensinar conteúdos, eu pretendo educar a criança. Não gosto muito daqueles chavões que se dizem, ó pá... que se fala... o desenvolvimento integral e harmonioso da criança. É um chavão que aparece muito nos textos escritos. Mas eu faço um pouco isso. Eu ensino, eu educo, eu brinco com os miúdos e é nesse sentido, de uma educação global que eu tento no meu dia a dia desempenhar com as crianças. Por vezes, eu costumo dizer-lhes o seguinte, quando é para brincar brincamos todos, quando é para estudar, fazer um trabalho a sério, trabalhamos todos. Então, vejo-me nesse papel, muitas vezes de pai. Sabe, estamos a falar de crianças de um escalão etário muito baixo. Muitas vezes, faço esse papel de pai quando um miúdo se aleija, quando um miúdo não toma o leite, quando um miúdo está mal disposto e lhe dou um chá. Então vejo-me nesse papel de pai. Vejo-me no papel de professor, professor na verdadeira acepção do termo, quando me vejo a ensinar alguma coisa. E vejo-me depois numa posição, como professor nesse sentido de educador, na generalidade, em que pretendo desenvolver conceitos de cidadania, desenvolver a criança no aspecto da educação física, nos jogos, no cumprimento das regras, saber os direitos e os deveres que deve ter para com a sociedade e para com o outro e, é um pouco isso. Eu sou um pouco...no seguimento de educar na relação com o outro, para o ser... mais do que para o ter. O ser pressupõe que ajude os miúdos no seu desenvolvimento interior e, como eu lhe dizia, nessa generalidade, eu pretendo desenvolver os alunos na sua globalidade. Agora, quando me pedem... os pais são quem mais me leva a fazer um ensino virado para as aprendizagens no sentido dos conteúdos. Porquê? O que os pais querem é que o professor ensine os miúdos. Também querem o resto, mas estão mais preocupados que os filhos tirem bons resultados nas fichas e, nas fichas nós não falamos no desenvolvimento da cidadania. Vemos isso também nas fichas. Os pais sentem-se mais preocupados com as aprendizagens, no sentido do ensinar e do aprender, se calhar como eles aprenderam na escola.

**P: Para si o que significa ser professor?**

**R:** Eu vejo-me professor mais... no sentido de educador, eu penso neste sentido e, volto-lhe a frisar isto, estamos a falar de crianças que têm entre 5 anos até aos 10/12 anos, eu vejo-me mais como professor no sentido de educador. Não no sentido daquele professor que vem para aqui só para ensinar e só se preocupa em ensinar. Eu também me preocupo em educar as crianças nos valores, nos princípios e, é nesse sentido e, com essa preocupação que me vejo como professor. Vejo-me mais professor como educador global e não só o transmissor de conhecimentos. Vejo-me aqui... e, muitas vezes faço isso, a partir de conhecimentos que temos de transmitir procuro ser muito mais educador, pegar nesses conhecimentos e levá-los para uma questão de educação na sua globalidade.

**P: Em relação aos conhecimentos específicos da profissão, que conhecimentos considera importantes para actuar como professor?**

**R:** Olhe, eu digo-lhe o seguinte... eu acho que primeiro nós devemos ter aquilo que o povo diz um certo jeito, não é? Eu costumo dizer o seguinte, jogadores de futebol... eu penso que todos somos jogadores de futebol. Agora, jogador na verdadeira acepção da palavra, tem de se ter um certo jeito, um certo dom. O treino não é suficiente. No ensino...O mesmo se passa em relação aos professores. Não basta dizer que é professor. Tem de se ter um bocadinho de tudo. O professor tem de ser um bom actor, tem de muitas vezes representar um determinado papel para que, por vezes, ajudar um miúdo a assimilar determinados conteúdos, matérias, valores... é nesse sentido que eu lhe dizia que um professor tem de ter certas apetências naturais. Depois, eu penso que isto não chega. Tem de ter conhecimentos científicos, conhecimentos pedagógicos. Quer dizer, uns e outros têm de ser. Repare. Neste caso, aqui específico. Temos alunos com dificuldades. Eu tenho uma boa relação, ou pelo menos... menos má e com outros professores isso já não acontece. Porquê? Porque há aqui umas certas características que se tem de ter para com estes miúdos. Isto, muitas vezes, aprende-se na pedagogia, mas muitas vezes tem de ter um certo jeito natural para saber lidar com estes alunos. No meu caso pessoal, eu consigo, às vezes, por isso tenho um certo gosto em alunos repetentes. Porque são alunos que eu consigo que eles adquiram alguns objectivos, alguns conhecimentos. Depois, eu diria o seguinte, tem de se ter alguns conhecimentos científicos. E é aqui, no âmbito desta pergunta que me está a fazer, que a formação é importante. Quer dizer, não basta uma formação inicial. O professor não pode adormecer à base de uma formação inicial que fez, se calhar há muito tempo. Tem de frequentar uma formação contínua, tem de estar adaptado. Exemplo disto, um professor que tirou um curso há vinte anos onde não existiam as novas tecnologias. Se hoje não lidar com as tecnologias com estes alunos de um meio citadino, de um meio urbano, em que um miúdo tem em casa um computador, este professor está, de certa maneira, ultrapassado perante os alunos, que dominam a matéria e exigem, de certa forma, ao professor que se lide e contacte com essas tecnologias, porque o miúdo traz um site e quer consultar na Internet, ou traz um DVD, ou traz isto ou aquilo... portanto, o professor tem de se actualizar, é fundamental. Além de um certo dom pessoal, o professor tem de ter conhecimentos científicos, pedagógicos até para lidar com situações que cada vez mais são mais complexas no mundo actual.

**P: Que tipo de formação tem frequentado ao longo do seu percurso profissional a nível de acções de formações de curta duração?**

**R:** Eu sou um caso diferente, se calhar único no sistema educativo. Porque para além de ter feito várias coisas, ainda continuo a estudar. Quer dizer, hoje ando numa licenciatura que, se calhar, tem pouco a ver com a educação. Mas se calhar tem! E eu sinto um certo gosto em estudar. Em relação à formação que os Centros de Formação proporcionam e as Associações de Escola têm oferecido, eu frequento aquelas que eu sinto realmente que eu tenho necessidade. Como já não tenho necessidade de créditos, não vou por causa do crédito. Se fosse por causa do crédito, se calhar procurava aquelas formações mais fáceis de atingir os objectivos, de ter uma boa avaliação...como não tenho necessidade dos créditos, eu só vou aquelas em que sinto necessidade. Sou-lhe sincero. Raramente vou a muitas dessas acções porque as acções começam a ser muito repetitivas. Exemplo disso, se a colega passar por uma oferta de formação, vai ver que é... novas tecnologias e, nessa área, domino minimamente. Se for para outros aspectos curriculares, já tratei disso tudo numa Licenciatura, em termos de Mestrado... isso tudo, quer dizer é sempre bom ir, mas quer dizer no meio das outras, aparece uma ou outra que me interesse. E, repare, a formação que tenho feito tem sido em termos da minha necessidade.

**P: E a nível de modalidades ou temáticas tem alguns aspectos mais específicos ...**

**R:** Quando vou para uma oficina em termos de modalidade, a determinada altura custa-me ir porque, às vezes, passo eu a ser mais o animador do grupo do que o próprio animador. Até porque intervenho, as pessoas conhecem-me, sabem... Então, às vezes, tenho de me moderar para dar oportunidade aos outros. Eu pessoalmente discordo quando se trata de assuntos controversos... depois em termos de outras modalidades, assisto quando o tema me interessa. Desde que a formadora não faça adormecer os formandos, estou interessado. Mas é como lhe digo, só vou aquelas que me interessam.

**P: Qual foi o papel dessa formação recebida na aquisição de competências profissionais?**

**R:** Vou-lhe dar um exemplo de formações que eu fui e que senti no final, que recebi algo de novo. O Centro de Formação Braga Sul conjuntamente com a Universidade do Minho fez uma formação para o ensino do português a estrangeiros, na qual eu me incluí. Foi uma formação de 50 horas, com formadores da Universidade do Minho e em que foi uma formação que cheguei ao fim e senti os resultados porque falou-se... os conteúdos eram os conteúdos relacionados com as nossas necessidades de levarmos para o terreno, que é levar a cultura portuguesa aos imigrantes, e um pouco também, sabermos lidar com gente adulta, com gente com outra formação. É diferente do nosso ensino recorrente, já se trata de gente formada. Então, foi uma formação que eu gostei, não deu créditos, mas havia sim essa necessidade, quer dizer, os formadores tentaram que chegássemos mais depressa e melhor aos objectivos que os próprios formandos pretendiam da própria formação.

**Era portanto uma formação para formadores?**

**R:** Era uma formação para formadores. Depois repare, havia aqui uma grande vantagem que era... foi ser dada ao nível de professores universitários que eles próprios, nas suas vivências quotidianas lidam com esses alunos... alunos Erasmus e isso tudo... Então deram-nos um pouco das suas experiências. Depois esta formação foi boa porque tivemos que partilhar, nós, os formandos com os próprios formadores experiências do terreno que tivéssemos adquirido, nós muito recentemente e eles com os seus alunos.

**P: Também um outro aspecto que gostava e, que agora tocou, é em relação aos formadores. Qual é a sua percepção do trabalho dos formadores?**

**R:** Eu aí tenho uma certa dificuldade em responder-lhe pelo seguinte, porque quando vou para uma acção de formação e a seguir vejo alguns planos de formação, eu ponho um pouco em causa os formadores, no sentido em que alguns vão e dão o melhor deles, eu aceito isso. Alguns se calhar, vão por interesses materiais, mas acredito em quem se propõe a dar formação acredita pessoalmente que tem capacidade de transmitir alguma coisa. O problema é que o próprio sistema de formação, a própria forma como decorrem as acções não leva a grandes resultados. Temos que ver as várias áreas. Eu acredito que uma formação nas novas tecnologias, os formandos vêm de lá satisfeitos. Porquê? Porque se foram para lá num nível zero. Por muito mau que sejam os formadores, as pessoas adquirem sempre alguma coisa. E até dizem bem da formação, porque ganharam qualquer coisa em termos práticos. Agora, a questão que se põe, muitas vezes, é quando vamos para formações de, por exemplo... desenho curricular... ainda hoje, se formos perguntar a grandes especialistas como se faz um projecto educativo, os vários especialistas dão vários caminhos para desenvolver os projectos educativos... a colega pega em bibliografia sobre projectos, e cada um apresenta a sua filosofia sobre este assunto. Então, a formação neste âmbito é sempre discutível e complexa. Em que os formandos põe em causa o formador, porquê? Porque no terreno nós fazemos de uma determinada maneira e o formador com o seu conhecimento científico, muitas vezes, distante da realidade da escola, propõe de uma outra maneira. São nestas questões que eu acho que é importante. Quando se fala desta formação é necessário ver que tipo de formação e que áreas. Não é a mesma coisa falar de uma formação em sexualidade, como agora está muito em voga e falar de uma formação em novas tecnologias, ou para fazer fantoches... agora faço aqui uma crítica ao corpo docente. Para escrever um texto no computador não é preciso ir para uma formação. Um professor que se interesse pela sua autoformação, hoje há conjunto de livros que ensinam esses primeiros passos, mas não. Os professores preferem ir para uma formação que é muito elementar e, acabam por queimar ali muitas horas, deslocando-se o que não é muito o caso aqui na cidade, mas sacrificam-se para frequentar estas áreas.

Eu andei, por exemplo, a dar língua estrangeira aos ucranianos e fui fazer uma formação com professores na UM. Como já lhe disse, gostei imenso, porque além de aprender... o aspecto pedagógico, aprendi muitos conhecimentos científicos a nível de ensinar uma língua estrangeira, a adultos naquele caso. Foi uma formação que fui de livre vontade. Gostei daquilo e, gostava de saber... ia todos os sábados de manhã. Bom, mas eu tenho muitos colegas do 1.º ciclo que não aceitam que sejam professores universitários a dar-lhes formação. Porquê? Porque acham que eles são uns teóricos e nós é que sabemos da prática... quer dizer, quando se fala da formação é muito complexo. Muito complexo porquê? Porque nem todos os grupos de docentes, isto é, todos os colegas docentes têm a mesma percepção do que são necessidades. Aquilo que eu acho, por exemplo, se fizermos uma pergunta aos colegas, se a formação deve ser dada pelas universidades, muita gente é contra isto e, eu pessoalmente sou a favor. Eu sou estudante universitário com todas as dificuldades que tenho... mas muitos colegas não aceitam isto. E há outros colegas que defendem, por exemplo, uma formação pelos pares. Pelos restantes colegas da escola. Que é uma boa formação. Mas depois também se cai num outro extremo que é... exemplos que eu vejo. Colegas como profissionais, que eu conheço alguns deles, como docentes são docentes, desculpe a expressão, são fraquinhos e depois aparecem como formadores! Conclusão, quem está do outro lado da plateia... quer dizer... é por isso que se fosse a muita formação... eu, às vezes, até nem vou porque o formador até se pode sentir mal. Quer dizer, na plateia, às vezes, até pelo passado, até pelo seu nível cultural... pela sua experiência, sabe mais que o formador. Por isso é que defendo mais as oficinas. Oficinas de trabalho porque dá para uma certa partilha de opiniões... do que de facto, essa formação de transmissão de conhecimentos. Quando, às vezes, quem transmite sabe menos do que o formando que está do outro lado.

Portanto, sou defensor, de facto, de oficinas de trabalho, centradas nos próprios agrupamentos. Havia ser o próprio agrupamento a ter esses recursos que se despendem com a formação. Penso que seriam melhor aplicados do que noutras coisas. A formação tal e qual está, serve a toda a gente. Serve aos formadores, pois recebem o dinheirinho que é isso que eles querem... e serve aos formandos porque querem o crédito. Poucos são os casos em que eles vão à formação, espontaneamente, por sua livre vontade. O que não quer dizer que num caso ou noutra isso não aconteça.

**P: Que papéis desempenham os professores na elaboração ou organização desse plano geral da formação contínua? Já alguma vez foi consultado?**

R: Numa primeira fase, eu acompanhei a constituição dos Centros de Formação das Associações de Escolas. Inicialmente raramente faziam isso. Hoje, não. Qualquer Centro de Formação ou Associação envia para a escola o seu plano. Muitas vezes, esse plano é precedido de uma auscultação das áreas que se pretendem. Por exemplo, tem vindo para aí que tipo de formação se pretende. Nós dizemos, formação nas novas tecnologias. Depois então o centro, dentro das novas tecnologias, dentro de um conjunto de ferramentas coloca, por exemplo, PowerPoint, Internet nas escolas e é um pouco isso que se faz. Nós escolhemos áreas temáticas que o próprio centro desmembra e arranja um formador. Também aparece aí muita formação que é proposta pelo próprio centro, não é? Também acontece que, muitas vezes, auscultam os professores num ano e quem escolheu aquela formação no ano seguinte nem sequer faz parte do centro de formação.

**P: Qual é o seu grande dilema ou problema a nível da sua realidade profissional?**

R: Neste preciso momento temos dificuldades... uma dificuldade decorrente do aspecto administrativo. O ministério impôs os Agrupamentos. Estamos numa fase de transição e, temos aqui um Agrupamento que trabalhava minimamente, no sentido de actividades conjuntas entre as escolas, como por exemplo torneios de futebol entre escolas, comunhão pascal todos juntos... como estamos numa fase de transição, fomos obrigados a agrupar com uma escola de 2.º ciclo e, nesse aspecto regredimos. Porque agora cada um trabalha para si. Há sempre a justificação de que estamos numa fase de transição. O que é importante e é preciso fazer é o regulamento interno, também a distância entre as escolas aumentou porque vieram escolas novas para o Agrupamento e, este é o grande problema. Depois outro problema é a pouca disponibilidade das pessoas. Anteriormente as pessoas argumentavam que não sabiam, hoje as pessoas continuam a não fazer. Mas agora os argumentos são outros. Como fizeram DESE's ou licenciaturas já sabem argumentar. Neste campo e, atendendo ao escalão etário destas pessoas, são escolas de cidade, por exemplo falando desta escola temos aqui um corpo docente de 6 pessoas e 4 já estão a pensar na aposentação. Não se pode querer que estas 4 pessoas que estão a pensar na aposentação se dediquem humanamente à causa como outros que ainda vão andar por cá bastantes anos. Neste caso concreto, repare destes seis, quatro vão para a aposentação e os outros dois não sabem se continuam aqui no próximo ano. Conclusão, também dificilmente se entregam de corpo e alma no próprio Agrupamento... durante o ano talvez já se esteja a pensar na próxima colocação. Portanto este é um dos dilemas, penso que é um dos grandes problemas que temos nas escolas. É a instabilidade do corpo docente e esta fase de transição dos Agrupamentos.

**P: Relativamente às mudanças ocorridas a nível da organização das escolas e mesmo da organização curricular, acha que permitiram algumas mudanças a nível profissional, na sua actuação como professor?**

R: Na minha opinião pessoal e, do pouco contacto temporal que tem havido acerca disto tudo. Nesta altura em que estamos a fazer a entrevista, ainda estamos numa fase de transição. Os Agrupamentos Horizontais passaram para vertical... repare, neste Agrupamento em que estamos aqui, por exemplo, temos três conselhos pedagógicos. No mesmo agrupamento temos três Conselhos Pedagógicos. Temos aqui pessoas a receber a remuneração porque eram ex-presidentes do executivo... portanto, estamos aqui numa fase de transição e, se calhar o momento não é o mais indicado para fazermos uma avaliação sobre isso. Mas há aqui uns traços que são gerais em termos do 1.º ciclo. O 1.º ciclo ao contrário do que se diz perdeu autonomia. E o que ocorreu aqui, ocorreu em qualquer lado. Venha quem vier dizer o contrário. E isto porquê? Pelo seguinte. Hoje tudo é controlado. No passado, eu fui director de escola e tinha muita mais autonomia e muitos mais recursos do que tenho hoje. Porquê? Porque a delegação escolar ficava longe. Nós fazíamos o melhor que podíamos a nível de cada escola. Mesmo assim, fazíamos irregularidades, mas essas irregularidades são as que faziam funcionar o Agrupamento. Exemplo disto, no passado fazíamos o jornal todos os meses, e o jornal todos os meses mesmo sem preço, recebíamos mais ao menos trinta contos. Ao fim de um ano eram trezentos contos. Hoje aqui, quisemos fazer um jornal. Pedimos autorização ao conselho executivo. O Conselho Executivo achou por bem, não fazermos para não dividirmos o 1.º ciclo do 2.º ciclo. Conclusão... Não fizemos jornal nenhum! E não recebemos trezentos contos. Pergunta trezentos contos para quê? Dariam, eventualmente para comprar computadores... outro exemplo que lhe podia dizer. No passado fazíamos umas rifas, que eram proibidas. Mas fazíamos as rifas e ao fim, chegávamos ao Natal e dávamos aos miúdos da escola um brinquedo. Hoje, vamos à Junta de Freguesia, e esta consoante os seus recursos é que dá. Exemplo disto, este ano uma Junta de freguesia deu brinquedos, uma escola do agrupamento teve brinquedos, outra não teve brinquedos. Conclusão, no mesmo agrupamento de escolas há miúdos, aqui não são portugueses de 1.ª e portugueses de 2.ª, mas miúdos de 1.ª e miúdos de 2.ª. Porquê? Ainda estamos numa fase de transição e, se calhar, com uma organização, ao recebermos dinheiro por miúdos, por cabeça, se calhar, todos os miúdos vão ter as mesmas condições. O que se tem notado é que as coisas não têm melhorado. Eu acreditava nos Agrupamentos se fosse para melhorar. Neste momento, e volto a frisar isto, neste momento... estamos num momento, numa fase de transição. Mas isto não tem melhorado. Não tem melhorado em termos de dar mais condições. Porquê? Porque num passado aquilo que eu resolvia num conselho escolar em 10 minutos com as colegas. Hoje tem que passar por um conjunto de órgãos, ser discutido, mais discutido... Depois, na prática... para, muitas vezes, se chegar aos mesmos resultados que dantes resolvíamos em 10 minutos. Isto é o que leva ao

tal ... à tal desmotivação que existe. Aquilo que facilmente se resolvia no passado, hoje tem que passar por dois ou três órgãos, quando nós tínhamos resolvido... Porque a delegação, mesmo no passado... os professores iam muito à delegação escolar e os professores do 1.º ciclo, e aqui não sei, se por ser uma classe muito feminina, ou se é uma questão já cultural. Nós sempre tivemos um receio ao inspector, ao delegado escolar... hoje, este problema, passou-se para o outro lado, quer dizer, estamos demasiado controlados pelos próprios órgãos, pelas próprias reuniões para se darem os mesmos passos. Quando no passado mesmo fazendo um certo adultério com a lei, se fazia algumas coisas e que agora não se fazem... não quer dizer que não haja experiências positivas com alguns agrupamentos. Estou a falar em termos generalizados. Há experiências que são positivas em alguns agrupamentos. Eu dou-lhe um exemplo. Isto vai ser dito numa reunião sobre experiências fantásticas, sobre o que é formação e do que é projectos. Eu venho de um agrupamento onde não havia projecto escolar, não havia projecto educativo, não havia projectos curriculares de turma, não havia projectos nenhuns! E, os nossos alunos eram tão bons como os da escola ao lado que tinha estes projectos todos. Conclusão. Não são os papéis e os projectos que fazem com que o sistema melhore, ou que a sala de aula melhore. É muito mais o papel do professor em si, com o seu trabalho, a sua consciência profissional, a sua deontologia profissional, a sua ética em termos de trabalho, do que todos estes floreios que andam para aqui... vão consumindo energia, vão desgastando as pessoas, vão pondo as pessoas ainda por cima umas contra as outras. E isto porquê? É um jogo de empurra de uns para os outros. Também aqui lhe posso dar um exemplo. Sítio onde eu esteja, sou um desgraçado! Porquê? Com o argumento de que tenho isto, aquilo, aqueloutro o \_\_\_\_ que faça. Ele sabe, ele faz. E toda agente me empurra e escapa. E, aqueles que são uns coitadinhos, não têm nada... aí são os beneficiados. Ó colega, você é que sabe, faça você que eu não sei. Com o argumento de que a pessoa que tem um bocadinho mais de conhecimentos é penalizada por ter. Às vezes até digo, mais valia não ter e é isto.

**P: Qual é a sua percepção da escola?**

**R:** Ao contrário do que corre, da crítica que é frequente, eu acho que a escola de hoje é bem melhor do que a escola do passado, da escola de há 20/30 anos. Hoje olha-se para os alunos e já não se vê alunos descalços e mal nutridos por exemplo. Se formos reparar nas sacolas, há miúdos, na maioria dos casos, que trazem um bom lanche, vem com material satisfatório, para não dizer bom na a nível geral. Nesse aspecto, no aspecto dos alunos... a maioria dos pais, também ao contrário do que se diz, cada vez mais os pais se interessam pela vida escolar dos filhos. Não serão todos, mas a maior parte. Em termos de apetrechamento das escolas, as autarquias apesar das suas dificuldades tem apetrechado as escolas com os recursos que são aceitáveis. Aqui na escola já temos 3 ou 4 computadores a funcionar, temos material pedagógico .... Hardware, temos uns livros apropriados para os miúdos, ainda não lhes podemos chamar biblioteca, mas temos um material escolar apropriado, como vê, a nível de carteiras... com uma certa qualidade. Neste aspecto geral eu penso que está melhor. Também apesar de ainda não termos cantinas em todas as escolas, mas algumas delas já estão apetrechadas com cantinas, pois é uma das injustiças a nível do 1.º ciclo das maiores que eu conheço porque a nível do 2.º e 3.º ciclo toda a gente tem cantina, a nível do 1.º ciclo, os miúdos também têm estômago e não têm cantina. É uma falha, mas que se está a colmatar. Um outro aspecto que reforça este meu pensamento é o seguinte: hoje todos os alunos são atendidos na escola. Temos apoios para aqueles que necessitam apoio especial, é discutível este apoio, mas ele existe. Temos a cobertura de 100% da frequência da escola entre os 6 e os 10 anos. Na generalidade a escola do 1.º ciclo está bem melhor que no passado, mas não diria anos-luz, mas eu penso que está bem melhor do que a escola que eu há 30 anos frequentava. Hoje muitos dos alunos recebem apoios subsidiários para os casos mais graves e a própria pedagogia hoje... a relação pedagógica entre o professor e o aluno é bem diferente em relação ao passado. Repare que hoje temos aqui um rácio de 1 para 16/20 alunos, enquanto no passado era de 1 para 30/40 alunos e em casos meia centena. Portanto, eu penso que hoje está bem melhor, se bem que comparando com a sociedade, a sociedade também evoluiu e por isso está bem mais exigente. Exige mais da escola e aqui nesta relação, nesta dualidade entre a sociedade de hoje a sociedade do passado, entre a escola de hoje e a escola do passado é que as coisas não evoluíram tanto como o desejado, mas esta é na globalidade a minha percepção.

**P: Em relação ao ensino e à educação como é que os percebeção?**

**R:** Em relação a essa pergunta responderia da seguinte forma, se pegássemos num jornal de há 30/40 anos, se calhar o espaço dedicado à educação e ao ensino era zero na totalidade do jornal. Hoje pegamos em qualquer jornal, num jornal diário... E é raro aquele jornal que não dedique uma página ou pelo menos um espaço às questões do ensino. Isto denota que a educação é um tema actual nos dias de hoje. Cada vez mais as pessoas se interessam pelas questões educativas e até os próprios média dedicam um espaço sobre a escola e sobre a educação o que denota que a educação é um tema que está presente no dia a dia. Até porque há aqui um outro aspecto aqui presente. De algum modo todos nós fomos alunos ou temos familiares ligados à educação, mas todos fomos alunos ou a maioria de nós passou pela escola e acha-se no direito de falar sobre a educação e sobre a escola. O que já não acontece por exemplo com a saúde ou sobre a justiça. Hoje também se fala da crise da saúde e da justiça, mas não é um tema em que toda a gente se debruce ou se refira a ele. Porque de algum modo nem toda a gente passou pela saúde ou passou pela justiça e na educação toda a gente passou. Toda a gente fala

da escola. A escola é como o futebol toda a gente fala do futebol, percebe ou não toda a gente fala. Nas questões do ensino, as famílias estão cada vez mais interessadas sobre o que é que os filhos aprendem na escola. Até porque, cada vez mais, o mercado de trabalho é competitivo, cada vez mais, repare o seguinte... coloca-se os filhos em explicações não para que superem dificuldades, mas para conseguir mais um valor ou dois valores para atingir determinados objectivos. Muitas vezes relacionado com as áreas da saúde. E este é o grande exemplo que se marca na escola. Agora o grande problema que eu vejo no momento é o problema dos exames. Há aqui uma contradição no sistema que é este: fala-se em autonomia, fala-se em adaptações curriculares, em várias circunstâncias dá-se uma certa liberdade às escolas e aos professores e depois, no final do ciclo, pretende-se impor exames. Há aqui uma contradição, uma coisa que não funciona. Eu acho que uma coisa que está a marcar a escola e depois, há uma certa desmotivação, uma certa passividade por parte dos agentes educativos perante este desconforto perante estas medidas, com estas reformas. A todo o momento, a funcionária apreço com novas circulares, nova papelada que temos de preencher e é este desconforto que hoje se nota na escola. Há muita burocracia na escola e uma burocracia que podia ser necessária, mas não é! Não produz... e então é isto que tem marcado...

Eu penso que a nível de sala de aula, em termos éticos, em termos de deontologia continua a ser o mesmo professor do passado. Repare, estamos a falar do 1.º ciclo, se há alguma marca que carimbe este grau de ensino que foi sempre de grande dedicação, ao longo da história, dos professores do primeiro ciclo. Eu lembro-me de que no passado, quando os professores eram avaliados pelo número de aprendizes que transitavam. Os professores dedicavam-se, mesmo em horas extraordinárias, sem qualquer contrapartida financeira a educar os alunos. E repare, ainda hoje os professores dedicam-se, levam trabalhos para casa. Não quer dizer que não aconteça noutros níveis, mas isto é uma marca do professor do 1.º ciclo. Agora... o que eu acho também é que esta marca está a ser esbatida, porquê? É um certo desconforto... é um professor que não sabe se no próximo ano trabalha, se for contratado, é... nós com um certo tempo de serviço ainda não estabilizamos em termos de efectividade numa escola. Repare, eu tenho 26 anos de serviço e não estou efectivo numa escola. Isto não acontece em nenhuma outra profissão em Portugal. A incerteza do futuro leva de alguma forma à desmotivação. A gente está aqui adaptada, temos aqui esta realidade, adaptamo-nos a esta realidade mas, ao fim de 3/4 meses... isto para o fim do ano lectivo e a gente já está a pensar num outro sistema. Agora em termos de sala de aula, eu quando estou na sala de aula não penso nisto.

Eu penso nisto e dá-me gosto estar aqui em diálogo consigo porque faz-me reflectir, de certo modo, sobre as questões educativas. Quando estou na sala de aula esqueço isto, o que me preocupa é que os alunos desenvolvam as competências e, então, aí esqueço as dificuldades que tenho, esqueço todas essas dificuldades de falta de estabilidade, esses constrangimentos e resisto a isso. Na sala de aula fazemos uma equipa em termos de trabalho e, esqueço esses problemas. Quando se está a trabalhar ninguém está a pensar no aumento que não teve, das dificuldades que tem para o próximo ano, mas que se fazem reflectir. Quando vamos para intervalo discutimos entre uns e outros, vemos que os colegas estão desmotivados. Há uma certa passividade, porquê? Porque a gente não sabe o dia de amanhã.

**P: Não sei se quer acrescentar mais alguma coisa?**

**R:** Uma coisa que gostaria de acrescentar, em notas finais em termos de formação... não só formação contínua como também em termos de complementos de formação (DESE's... CESE's) e esses cursos que agora estão para aí. É o desconforto que tem criado em algumas escolas. Exemplo disso, quem vai aos cursos usufrui de estatuto estudante-trabalhador, e eu sou um exemplo disso. Porquê? Porque uma pessoa para fazer os testes tem 4 dias por ano lectivo para fazer as cadeiras. Depois falta para estudar e, depois ainda acontece que têm de ir para formação. Depois o que acontece? Aqueles que não usufruem disto tudo, são aqueles que ficam com os meus alunos, ficam na escola e aqueles que vão, como é o meu caso, são aqueles que vão usufruir das regalias de estudar. Isto tem criado, e reconheço isto e, contra mim falo, tem criado em algumas escolas onde não há professores de apoio. Por acaso nesta escola há. Tem criado alguns atritos entre os colegas. Porque quem usufrui, usufrui à custa do sistema, usufrui à custa dos horários, da escolha dos horários. E isto tem-se sentido constantemente na escolha dos horários. Porque aparecem as colegas que são estudantes trabalhadoras, querem escolher os horários e, aquelas que estão lá uma vida inteira e se acham senhoras do lugar, acontece-lhes por exemplo passarem para um turno da tarde. E isto tem gerado casos muito complicados. Acontece a mesma situação quando há frequências. Normalmente, as frequências decorrem durante um período curto de tempo. E se na mesma escola houver um conjunto de professores a estudar, às vezes, corre-se o risco dos próprios alunos não terem professor. Porque o sistema não está organizado para que os professores estudem. Então, os miúdos ou ficam em casa, ou então vão para outras salas e são distribuídos. Isto cria um desconforto em algumas escolas. Daí que eu ache que a formação devia ser dada durante as interrupções escolares. Início do ano escolar, no final, nem tanto, porque está calor e há o cansaço do ano lectivo. Mas no início do ano escolar, durante algumas interrupções... escolares devia-se apostar na formação. Também ainda sou defensor do seguinte, eu penso que, muito mais importante do que fazer esta formação e, se fosse eventual ministro fazia... era de dez em dez anos obrigava a licenças sabáticas e formação a nível... licenças para formação. Em que os professores tivessem que voltar para os bancos

---

da escola. Mesmo que tivessem que ir às universidades. Porquê? Certamente, aí se fizesse um desenho da formação, em que houvesse uma parte de apresentação de trabalhos. Não de testes... porque ninguém gosta de ser avaliado em termos individuais. Tem que se exigir alguma coisa em termos de avaliação. Se não se exigir nada às pessoas, as pessoas também abandalham a formação. Exigia um relatório, uma apresentação de um trabalho, uma discussão do trabalho... não no sentido de avaliação em termos quantitativos, mas qualitativos (satisfaz, não satisfaz...) portanto, penso que a maioria tirava um resultado positivo, mas era, pelo menos, voltar à escola. E a experiência diz-me isto, eu que ando na escola, tenho esta condição de estudante-trabalhador, que ando pelos bancos das escolas, eu que em casa tenho filhos e tenho em casa uma esposa que fez recentemente uma licenciatura. Hoje sente falta das aulas. Porquê? Não é das aulas em si, dos conhecimentos, mas é do convívio, é do debate, é da reflexão. Se pudesse acabava com este modelo de formação. Este desperdício de dinheiro e, punha os professores de dez em dez anos, mais ao menos, a voltar aos bancos de escola, às universidades, aos centros de formação ligados às universidades porque se não for assim, funciona um certo cooperativismo que não leva a nada. Portanto, acredito que era mais proveitoso um modelo segundo esse sistema. Até porque depois, acontece isto, os professores que andam a estudar, andam a estudar, muitas vezes, e a experiência também me diz isto, quando é a altura das frequências, quem estuda está mais preocupado com as frequências do que com o seu trabalho do dia a dia e isto por muito que a pessoa queira satisfazer as duas situações, muitas vezes não consegue. Não consegue porque a pessoa que vai ter um exame a uma disciplina, e se a avaliação é no sentido de transita não transita, alguns dias antes, a pessoa já está preocupada com a cadeira que vai fazer. Se calhar, era mais proveitoso fazer isto ao longo da carreira docente. Até porque, como acontece comigo, ando metade da carreira sem fazer formação. Faço formação quando vejo que vale a pena. Portanto, investe-se nos primeiros anos e depois .... Descanso. Até porque era muito mais proveitoso.... Dava para a pessoa descansar, fazer uma interrupção na carreira. Dava para voltar a sentir-se no papel de aluno. Muitas vezes, também penso nisto, não nos esquecermos do papel de aluno que devemos ter sempre e, é isso que penso que seria vantajoso.