

Maria da Graça Rodrigues Terroso



**FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES, SATISFAÇÃO
PROFISSIONAL E PRÁTICAS EDUCATIVAS:
QUE RELAÇÃO?**

Universidade Portucalense

Porto 2006

Maria da Graça Rodrigues Terroso



**FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES, SATISFAÇÃO
PROFISSIONAL E PRÁTICAS EDUCATIVAS:
QUE RELAÇÃO?**

Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Mestre em
Administração e Planificação da Educação sob a orientação de
Doutor João Paulo Ferreira Delgado e co-orientação de Doutora
Maria Luísa Moreira Santos

Universidade Portucalense
Porto 2006

RESUMO

A profissão docente, quando adequadamente perspectivada como uma profissão que se ocupa da educação global da pessoa que é o aluno, pode ser considerada essencialmente uma profissão de relação. O professor sente-se responsável pela qualidade da relação que consegue estabelecer com os seus alunos. Para além das competências técnicas inerentes a qualquer profissão, educar requer também a capacidade de conhecer e gerir os seus próprios sentimentos e a capacidade de ler e lidar eficazmente com os sentimentos dos outros. Esta visão da profissão docente tem de ser levada em consideração quando tentamos estabelecer uma relação entre formação contínua, satisfação profissional e práticas educativas. Não podendo ficar ao encargo da formação contínua a resolução de todos os problemas do sistema educativo, cabe-lhe, de certo, um papel importante na adequação das práticas educativas às novas exigências da educação. A formação contínua é um recurso valioso, passível das mais variadas críticas, mas indispensável em qualquer profissão.

Palavras chave: Formação contínua – satisfação profissional – práticas educativas

ABSTRACT

The teaching profession, when adequately perspectivada as a profession that if occupies of the global education of the person who is the pupil, can be considered a relation profession essentially. The professor feels itself responsible for the quality of the relation that obtains to establish with its pupils. It stops beyond the abilities inherent techniques to any profession, to educate also requires the capacity to know and to manage its proper feelings and the capacity to read and to deal efficiently with the feelings of the others. This vision of the teaching profession has of being taken in consideration when we try to establish a relation between continuous formation, professional satisfaction and practical educative. Not being able to be to the incubency of the continuous formation the resolution of all the problems of the educative system, fit to it, of certain, an important paper in the adequacy of practical the educative ones to the new requirements of the education. The continuous formation is a valuable, passível of the most varied critical, but indispensable resource in any profession.

Keys-words: Continuous formation - professional satisfaction - practical educative

AGRADECIMENTOS

À Universidade Portucalense – Infante D. Henrique.

À coordenadora de curso Professora Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins.

Aos professores do Curso de Pós-Graduação.

À orientadora Doutora Luísa Santos.

Ao SPZN pelo espaço e colaboração dada à pesquisa.

A todos que directa ou indirectamente contribuíram para a realização desta pesquisa.

TÁBUA DE ABREVIATURAS

CFSPZN – Centro de Formação do Sindicato dos Professores da Zona Norte

E.C.D. – Estatuto da Carreira Docente

ISET – Instituto Superior de Educação e Trabalho

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

SPZN – Sindicato dos Professores da Zona Norte

FIGURAS E QUADROS

Figura n.º I: Teoria de Cross	52
Figura n.º II: Esquema de Ghysens	53
Quadro n.º 1: Caracterização da amostra – Sexo	61
Quadro n.º 2: Caracterização da amostra – categoria profissional	61
Quadro n.º 3: Caracterização da amostra – Nível de ensino que lecciona	62
Quadro n.º 4: Caracterização da amostra – Frequência CFSPZN	62
Quadro n.º 5: Caracterização da amostra – Escolha da profissão	63
Quadro n.º 6: Chave de leitura	65
Quadro n.º 7: Variações	67
Quadro n.º 8: Motivos de satisfação na profissão: distribuição das respostas	69
Quadro n.º 9: Motivos de satisfação na profissão: recodificação	69
Quadro n.º 10: Motivos de satisfação na profissão segundo o sexo	70
Quadro n.º 11: Motivos de satisfação na profissão segundo a categoria profissional	70
Quadro n.º 12: Motivos de satisfação na profissão segundo o nível de ensino que lecciona	71
Quadro n.º 13: Motivos de satisfação na profissão segundo a frequência no CFSPZN	71
Quadro n.º 14: Motivos de satisfação na profissão segundo a escolha da profissão	72
Quadro n.º 15: Motivos de insatisfação na profissão: distribuição das respostas	72
Quadro n.º 16: Motivos de insatisfação na profissão: recodificação	73
Quadro n.º 17: Motivos de insatisfação na profissão segundo o sexo	73
Quadro n.º 18: Motivos de insatisfação na profissão segundo a categoria profissional	74
Quadro n.º 19: Motivos de insatisfação na profissão segundo a frequência no CFSPZN	74
Quadro n.º 20: Imagens da Formação Frequentada: Distribuição das Respostas	75
Quadro n.º 21: Imagens da formação frequentada: recodificação	75
Quadro n.º 22: Imagens da formação frequentada segundo o sexo	75
Quadro n.º 23: Imagens da formação frequentada segundo o nível de ensino que lecciona	76
Quadro n.º 24: Necessidades Face à Formação Contínua Frequentada: Indicadores Parcelares	76
Quadro n.º 25: Necessidades face à formação contínua frequentada segundo o sexo	77
Quadro n.º 26: Necessidades face à formação contínua frequentada segundo o nível de ensino lecciona	77
Quadro n.º 27: Necessidades face à formação contínua frequentada segundo a frequência CFSPZN	78
Quadro n.º 28: Expectativas face à formação contínua frequentada: indicadores parcelares ...	78
Quadro n.º 29: Expectativas face à formação contínua frequentada segundo o sexo	79
Quadro n.º 30: Expectativas face à formação contínua frequentada segundo o nível de ensino lecciona	79

Quadro n.º 32: Transformações a Nível Pessoal: Indicadores Parcelares.....	80
Quadro n.º 33: Transformações a nível pessoal segundo o nível de ensino que lecciona	81
Quadro n.º 34: Transformações a nível pessoal segundo a frequência no CFSPZN	81
Quadro n.º 35: Transformações a Nível da Sala de Aula: Indicadores Parcelares	82
Quadro n.º 36: Transformações a nível da sala de aula segundo o sexo	82
Quadro n.º 37: Transformações a nível da sala de aula segundo o nível de ensino que lecciona	83
Quadro n.º 38: Transformações a nível da sala de aula segundo a frequência no CFSPZN	83
Quadro n.º 39: Transformações a Nível da Escola: Indicadores Parcelares.....	84
Quadro n.º 40: Transformações ao nível da escola segundo a frequência no CFSPZN	84
Quadro n.º 41: Transformações a nível profissional: indicadores parcelares	85
Quadro n.º 42: Transformações a nível profissional segundo o sexo	85
Quadro n.º 43: Transformações a nível profissional segundo o nível de ensino que lecciona ..	85

SUMÁRIO

FIGURAS E QUADROS.....	7
TÁBUA DE ABREVIATURAS.....	6
RESUMO.....	11
ABSTRACT.....	4
INTRODUÇÃO.....	12
PARTE I – PROBLEMÁTICA DO ESTUDO.....	14
CAPÍTULO 1 – O PROFESSOR NA ACTUALIDADE.....	15
1.1- A ESCOLA COMO PARTE DA ORGANIZAÇÃO SOCIAL.....	15
1.1.1 - FINALIDADES DA ESCOLA E FUNÇÕES DO PROFESSOR SEGUNDO A LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO (L.B.S.E.).....	16
1.1.2 - AS FUNÇÕES DO PROFESSOR NO ESTATUTO DA CARREIRA DOCENTE (E.C.D.)	17
1.1.3 – NOVAS COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS	21
CAPÍTULO 2 - SENTIMENTOS DOS PROFESSORES FACE À PROFISSÃO.....	24
2.1- <i>O mal-estar docente.....</i>	24
2.2- <i>Os factores de Herzberg aplicados à função docente.....</i>	28
2.3 - <i>Ser professor – uma profissão de relação</i>	30
CAPÍTULO 3 – FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES.....	34
3.1 – FORMAÇÃO: CONCEITO E PRESSUPOSTOS.....	34
3.2 - FORMAÇÃO CONTÍNUA: PROBLEMAS, DILEMAS E PRINCÍPIOS A TER EM CONTA	41
PARTE II – O PROBLEMA E A SUA METODOLOGIA.....	57
CAPÍTULO 1 – O TEMA – SUA PERTINÊNCIA NO CONTEXTO ACTUAL	58
3.1 - A PERGUNTA DE PARTIDA TENDO EM CONTA OS OBJECTIVOS	59
3.2 – LEVANTAMENTO DE HIPÓTESES	60
3.3 – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO.....	60
3.3.1 – <i>A amostra.....</i>	61
3.3.2 – <i>O Questionário</i>	63
3.4 – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	65
3.4.1 – <i>Técnicas de interpretação.....</i>	66
3.5 – PROCEDIMENTOS	67
3.6 – RESULTADOS.....	67
3.6.1 - <i>Motivos de Satisfação na Profissão.....</i>	69
3.6.2 - <i>Motivos de Insatisfação na Profissão.....</i>	72
3.6.3 - <i>Imagens da Formação Frequentada.....</i>	75
3.6.4 - <i>Necessidades Face à Formação Contínua Frequentada.....</i>	76
3.6.5 - <i>Expectativas face à formação contínua frequentada.....</i>	78
3.6.6 - <i>Transformações a Nível Pessoal</i>	80
3.6.7 - <i>Transformações a Nível da Sala de Aula.....</i>	82
3.6.8 - <i>Transformações ao Nível da Escola.....</i>	84
3.6.9 - <i>Transformações a Nível Profissional</i>	85

CONCLUSÃO	87
BIBLIOGRAFIA	90
ANEXO I	96
INSTRUMENTO DE RECOLHA DE DADOS PRODUZIDO PELA INVESTIGADORA.....	96
ANEXO II	100
PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE FERRAMENTAS DE ANÁLISE	100

INTRODUÇÃO

A Formação de Professores tem, nos últimos anos, sido objecto de muitas investigações, dado o grande potencial que lhe é reconhecido na melhoria da qualidade do pessoal docente e, conseqüentemente, no sistema educativo.

A formação, não só a formação de professores mas de todos os profissionais é uma exigência das sociedades modernas. Todos exigimos e reconhecemos a necessidade de formação, sobretudo num mundo em que a informação nos chega cada vez com mais facilidade e, portanto, nos faz ver o quanto desconhecemos e gostaríamos de conhecer.

A formação aparece como o instrumento para democratizar o acesso das pessoas à cultura, à informação e ao trabalho. Assim, a formação contínua é uma prioridade que justifica a necessidade crescente de investimento. Este não pode ser apenas a nível de regulamentação legal ou orçamental, deve ser, também, um investimento na qualidade. Uma vez que não existem receitas para uma formação de qualidade que possam ser aplicadas com sucesso torna-se urgente perceber como, em cada profissão, se implicam os trabalhadores no seu processo de formação.

Foi com este objectivo que nos lançámos neste estudo para tentarmos perceber a forma como os professores percebem a sua formação contínua, que representações têm dela e da sua profissão.

Para tanto, partimos de uma inquietação que será todo o motor deste estudo: Formação Contínua de Professores, Satisfação Profissional e Práticas Educativas – que relação?

Não sendo o professor um técnico, mas antes um comunicador/educador que estabelece relações fazendo depender delas o sucesso educativo, como pode a formação contínua contribuir para melhorar as suas competências?

Há cuidados a ter neste campo que se prendem com a especificidade da profissão docente. Por isso, é preciso conhecer primeiro as características da profissão para depois tentar perceber o que pode motivar ou não estes profissionais para a formação.

Este trabalho está dividido em duas partes, fazendo-se na primeira uma explanação teórica da problemática em estudo, abordando os conceitos de satisfação/insatisfação dos professores e formação contínua: motivação e

resultados. Na segunda procede-se à explicação da metodologia utilizada na investigação e à apresentação e análise dos resultados obtidos.

Todo o trabalho tem por base a pergunta de partida, atrás referida, e como objectivos: conhecer as representações dos professores do CFSPZN sobre a formação contínua; analisar de que modo a formação contínua vai ao encontro dos seus interesses, expectativas e necessidades; avaliar as representações dos professores sobre a repercussão da formação contínua na alteração das práticas educativas; avaliar a relação entre formação contínua e satisfação profissional. Com as perguntas do questionário visando os objectivos referidos pretendemos ainda ver confirmadas ou infirmadas as seguintes hipóteses: os professores encaram a formação contínua como um obrigação legal, para progressão na carreira; existe um desfasamento entre os interesses, necessidades e expectativas dos professores e os programas de formação oferecidos; a formação contínua influencia a mudança de práticas educativas; a satisfação dos professores depende mais da estabilidade profissional do que das funções que desempenham; são os professores mais motivados quem mais beneficia com a formação contínua.

PARTE I – PROBLEMÁTICA DO ESTUDO

CAPÍTULO 1 – O PROFESSOR NA ACTUALIDADE

1.1- A escola como parte da organização social

Não é concebível a ideia de sociedade sem que lhe esteja associada a educação, mesmo que tenha por objectivo apenas “fazer do adolescente um membro adulto conformado com a sua tribo” (Hoyle cit. por Teixeira, 1995, p. 88). Hoje a ideia de educação é bem mais abrangente, imputando à escola novos objectivos e responsabilidades. Requer-se à escola que forme os alunos como cidadãos não só da sua «tribo» mas também do Mundo, que é cada vez mais uma «aldeia global», ou seja, exige-se-lhe “ (...) a formação integral dos alunos (LBSE, art.3º)

A preparação dos jovens esteve desde sempre a cargo dos pais, cabendo à escola a função específica de instruir nas várias áreas do saber. Com a evolução da sociedade, e dada a incapacidade da família para munir o jovem de competências indispensáveis para uma adequada integração na vida socio-económica da comunidade, a sociedade exige uma escola que possa “ (...) de forma explícita, levar a cabo a socialização das novas gerações” (Alves-Pinto, 1995, p.113). Por este facto, o professor vê-se investido de um mandato outorgado pela sociedade para transmitir às crianças e jovens os valores e as competências tidas como necessárias para a sua integração plena nessa sociedade. (Teixeira, op.cit., p.88)

Desde os tempos mais remotos que o professor é visto como um missionário, um autêntico “padre laico” portador de uma missão nobre: a educação dos adultos de amanhã. Porém este elevado estatuto moral e social serviu, sobretudo durante a ditadura de 1926 - 1974, para que o professor fosse mal remunerado. O movimento sindical docente, restabelecido em 1974, vem combater esta ideia do professor missionário, desapegado de condições de vida satisfatórias, e reivindicar para a profissão regalias que outras já possuíam.

Todavia há que questionar se a profissão docente não terá esta vertente de missão, de vocação, de entrega a um ideal? Será o professor apenas um trabalhador portador de um contrato?

A profissão docente reveste-se de características muito próprias que não se confinam às funções ou competências técnicas requeridas pela profissão. Nela existe um envolvimento emocional que a distingue de uma profissão técnica, porque “Ensinar envolve actividade emocional assim como actividade cognitiva.” (Nias, 2001, p.145) Não esqueçamos que o professor trabalha com e sobre um Ser para o ajudar a construir-se como pessoa.

Pelas características particulares desta profissão, Teixeira (1995) refere que o professor é portador de um mandato e de um contrato. O mandato recebe-o directamente da sociedade que está representada na Assembleia da República (órgão máximo do poder político democrático) e dá fundamento à ideia do professor missionário, no sentido de quem tem uma missão a cumprir. O contrato dita as normas que, enquanto trabalhador, tem que cumprir e resulta das negociações entre representantes dos professores (sindicatos) e o governo.

Para melhor explicar esta dualidade na profissão docente recorreremos ao Estatuto da Carreira Docente que funciona como contrato e à Lei de Bases do Sistema Educativo que explicita os termos do mandato que a sociedade confere aos professores.

1.1.1 - Finalidades da escola e funções do professor segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo (L.B.S.E.)

Segundo Formosinho (1988), são seis as finalidades principais da educação escolar definidas pela Lei de Bases do Sistema Educativo.

No ensino básico predominam as finalidades socializadora e igualizadora. Neste nível de ensino há uma maior preocupação em integrar os alunos na comunidade dando-lhes valores e comportamentos comuns. É também neste nível que podemos encontrar uma maior igualdade de oportunidades de acesso, com incentivos e subsídios às famílias mais carenciadas.

No ensino secundário são mais relevantes as finalidades cultural e produtiva, uma vez que esta formação já é mais específica e visa sobretudo a preparação para o ensino superior ou a inserção na vida activa.

A finalidade personalizadora está patente ao longo de toda a escolaridade uma vez que

“O sistema educativo tem também a função de promover o desenvolvimento pessoal de cada educando nos domínios psico-motor, intelectual, afectivo, social, espiritual e moral, visando o equilíbrio da personalidade e a realização pessoal.”

(Formosinho, 1988, p.57)

A finalidade selectiva é uma constante ao longo de todo o processo, uma vez que os alunos são avaliados em todos os graus de ensino, mas é mais acentuada no ensino secundário onde a avaliação tem implicações práticas no percurso académico do aluno.

Para fazer face às novas exigências do ensino/educação surgem novas funções para o professor. Segundo a L.B.S.E., o professor é mandatado não só para instruir mas também para educar, para exercer as suas funções dentro da sala de aula e para alargá-las à comunidade. (Teixeira, 1995, p.90)

1.1.2 - As funções do professor no Estatuto da Carreira Docente (E.C.D.)

Especialmente nos últimos anos, temos vindo a assistir a profundas mudanças na sociedade, nos domínios científico e tecnológico, na organização da economia, na vida familiar de que resultam novas exigências feitas à escola, pelo que “(...) as funções docentes, antigamente restritas à sala de aula, não têm cessado de se alargar.” (Estrela, 2001, p.121)

Segundo uma classificação de Formosinho, (citado por Teixeira, 1995, p.57) há dois tipos de funções expressas no E.C.D: as Funções expressivas (assim chamadas porque exprimem o que é essencial à profissão) que envolvem o Instruir, o Educar e o facto de Desenvolver uma acção educativa no meio; e as Funções instrumentais que corresponde ao cuidar da escola e dos materiais escolares como: informar; realizar estudos e trabalhos de investigação e fazer a gestão dos registos académicos.

Vamos deter-nos mais algum tempo sobre as funções expressivas uma vez que são elas que exprimem o que é essencial à profissão, enquanto as funções instrumentais, como o próprio nome indica, são mais instrumentos que servem para otimizar as primeiras.

Assim, relativamente à função de instruir compete ao professor “*gerir o processo de ensino-aprendizagem no âmbito dos programas definidos.*” (art. 10º nº2 al.d), é-lhe dada liberdade para escolher o processo que considerar

mais conveniente para a obtenção de resultados ao nível do programa superiormente estabelecido. Cabe também ao professor a tarefa de avaliar. Esta função aparece apenas implícita na obrigação do professor não só informar sobre o aproveitamento dos alunos, mas de usar a avaliação como um instrumento precioso para a orientação do processo de ensino/aprendizagem. Salienta-se a importância que é dada à função formativa da avaliação no despacho nº 98^A/92.

É à função de educar que o estatuto dá mais ênfase: *“contribuir para a formação e realização integral dos alunos.”* (art.10º nº2 al.a). Assim todas as outras funções dependem directamente desta. Todo o processo ensino-aprendizagem deve servir esta função máxima que é a realização integral do aluno, pelo que *“(…) para ser professor será indispensável ter competências profissionais comprovadas que não se restringirão a dar aulas.”*(Abreu, 1987, p.16)

A Lei de Bases, nomeadamente no que respeita à administração e gestão das escolas pressupõe um modelo que rompe com as concepções tradicionais de uma escola encerrada às influências do meio. *Define como princípios orientadores da organização de cada escola a participação dos vários intervenientes no acto educativo escolar, a democraticidade dos processos de decisão e a integração da escola na comunidade.* (art. 45º)

Além disso, no artigo 36º, ponto 2 impõe-se que o professor seja avaliado também pelos serviços que presta à comunidade. Destes princípios decorre que um dos deveres dos professores seja *“Colaborar com todos os intervenientes no processo educativo, favorecendo a criação e desenvolvimento das relações de respeito mútuo, em especial entre docentes, alunos, encarregados de educação e pessoal não docente.”* (art.10º nº2 al.b)

A função de desenvolver uma acção no meio aparece pela preocupação de integrar a escola no meio, envolvendo e responsabilizando toda a comunidade. A função primordial do professor é de agente facilitador de aprendizagem mas vários constrangimentos surgem ao professor na realização desta tarefa. Por um lado a forma como o ensino está estruturado (turmas numerosas, vários graus de ensino e alunos com necessidades educativas especiais) e por outro, a obrigação de cumprir os programas curriculares que em muitas áreas disciplinares são excessivamente extensos, não ajudam o professor a manter

uma relação mais próxima com cada aluno, de forma a conhecê-lo bem e com ele poder interagir com qualidade. Há vários autores que partilham a ideia de que o sucesso escolar depende menos da forma como se dá o programa mas mais da qualidade da relação entre professor e aluno em que o primeiro desperta no segundo a vontade de aprender, aspecto este tão bem salientado na afirmação de que “Provavelmente, uma diferença importante entre o professor notável e o professor medíocre, não estará tanto na capacidade para transmitir conhecimentos, mas na capacidade para promover nos alunos o desejo de os adquirir.” (Herrerias, cit. por Teixeira, 1995, p.113) A propósito das funções do professor diz Abreu (1987, p18): “O professor não ensina apenas, (...) O professor é agente de transformação e de desenvolvimento humano.”

Para uma melhor qualidade do ensino é importante, também, que os professores se apoiem, discutam problemas comuns e partilhem experiências. A falta de apoio pode abalar a auto-estima do professor inibindo-o de inovar, transformar a sua acção, levando-o a refugiar-se na “segurança da rotina”. Nós sabemos que “ O professor cuja autoconfiança seja forte é o professor que pode ser criativo - pode correr riscos.” (Heck e Williams, 1984, p.17)

De acordo com a ideia de Teixeira (1995), a formação contínua, entendida na L.B.S.E. como um direito e um dever do professor, pode ajudá-lo a aumentar a sua auto – confiança se lhe der oportunidades para aprofundar os seus conhecimentos científicos, pedagógicos e sociológicos de modo a possibilitar um maior e melhor entendimento com os outros e um maior conhecimento sobre si mesmo.

Há assim um aumento significativo de tarefas a realizar conduzindo a uma indefinição de funções. Campos (2000, p. 293) refere que “a expectativa social quanto às funções dos professores, (...) traduz-se num acelerado alargamento das mesmas” explica-se devido à atribuição à escola de novas responsabilidades na solução de novos problemas sociais.

Estrela (2001, p. 128) refere que o professor terá de ser entre muitas coisas, “(...) educador moral, especialista do desenvolvimento e da aprendizagem, técnico do desenvolvimento curricular, especialista de saberes de ensino, avaliador, orientador escolar, dinamizador da vida escolar, analista de sistemas

e instituições, inovador, investigador, agente de mudança social, etc”. Ao mesmo tempo também se alargam os seus campos de intervenção: educação para a paz, para o ambiente, para a construção europeia, para o diálogo intercultural, para a igualdade dos géneros, para a saúde, a educação sexual, etc. Todos estes campos de intervenção exigem novos saberes, novos saber-fazer, nas atitudes e maneiras de estar na profissão que se vêm juntar às exigências das funções mais tradicionais. A autora apresenta uma lista de problemas resultantes do novo contexto em que actua o professor que conduz à desqualificação da profissão. Reafirma Esteve (2001) que ao professor, além da função de instruir, cabe-lhe cuidar do equilíbrio psicológico e afectivo dos alunos, da integração social, da educação sexual e, ainda, de acordo com Teixeira (1995), do equipamento e das instalações, que realize trabalhos de investigação e tarefas administrativas e acrescenta Alves Pinto (1987) que seja um agente de mudança promovendo a compreensão e a tolerância, um facilitador de socialização e um estimulador do desenvolvimento do aluno. Contudo, “a função de educar sobreleva, em importância, todas as outras” concluiu Teixeira, (1995, p.125).

Nesta perspectiva, Alves Pinto (1995, p. 41) afirma que “as funções docentes são múltiplas e variadas”. Se, por um lado, contribuem para a formação da identidade profissional, por outro lado, podem ter efeitos perversos na construção de uma cultura de referência que dê coesão ao grupo (Estrela, 2001).

Segundo Barroso (1998), a redefinição da profissão docente e as próprias mudanças nos modelos e práticas de ensino, a que se tem vindo a assistir nos últimos anos, têm valorizado a abordagem do professor como um gestor de situações educativas. O professor já não é o que transmite conhecimentos aos alunos, mas o que cria as condições necessárias para que estes aprendam. Ele é, portanto, um organizador e disponibilizador de recursos, em conjunto com os seus colegas e, por vezes, outros adultos, quer na sala de aula, quer noutras dependências do estabelecimento de ensino, quer envolvendo alunos isolados, quer em pequenos ou grandes grupos, em actividades estritamente curriculares ou extra-curriculares, no interior ou no exterior da escola. E tudo isto são funções de gestão que, naturalmente, o professor não pode

desenvolver sozinho e fora de uma organização. Segundo o art. 38º do ECD, é equiparado a serviço efectivo em funções docentes, para efeitos de progressão na carreira, a função de dirigente nos termos da lei geral e de dirigente sindical. Também o art. 80º é referente ao exercício de outras funções: em órgãos de administração e gestão dos estabelecimentos de educação ou de ensino e o desempenho de cargos de natureza pedagógica, designadamente de orientação educativa e de supervisão pedagógica. Relativamente à componente não lectiva, o art. 82º refere a realização de trabalho a nível individual, isto é, a preparação das aulas e da avaliação do processo ensino-aprendizagem, a elaboração de estudos e de trabalhos de investigação de natureza pedagógica ou científico-pedagógica; e ainda e a prestação de trabalho a nível do estabelecimento de educação ou de ensino de modo a contribuir para a realização do projecto educativo da escola, podendo compreender: a colaboração em actividades de complemento curricular, a informação e orientação educacional dos alunos em colaboração com as famílias e com as estruturas escolares locais e regionais, a participação em reuniões de natureza pedagógica legalmente convocadas, a participação, promovida nos termos legais ou devidamente autorizada, em acções de formação contínua ou em congressos, conferências, seminários e reuniões para estudo e debate de questões e problemas relacionados com a actividade docente, a substituição de outros docentes do mesmo estabelecimento de educação ou de ensino e a realização de estudos e de trabalhos de investigação.

1.1.3 – Novas competências profissionais

Perrenoud (2000, p.15) apresenta dez novas competências para ensinar, entendendo que “a noção de competência designará aqui uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações.”

Não iremos debruçarmo-nos sobre as dez competências apresentadas pelo autor mas ficaremos apenas pelas que consideramos mais pertinentes para o tema em estudo.

Dada a diferenciação de públicos nas nossas escolas torna-se imperioso que o professor adopte pedagogias diferentes de acordo não só com a turma que

leciona, mas também com cada aluno individualmente. Sendo cada aluno uma pessoa diferente da outra, com socializações e valores culturais diferentes apreende a realidade de forma diversa, porque longe vai o tempo em que o aluno era considerado uma massa que o professor moldaria a seu gosto. Assim Perrenoud preconiza que uma das dez competências para ensinar seja a de privilegiar o direito à diferença de cada um dos alunos concebendo e fazendo evoluir dispositivos de diferenciação. “A diferenciação exige métodos complementares e, portanto, uma forma de inventividade didática e organizacional (...) Se isso fosse tão simples, os especialistas apresentariam pedagogias diferenciadas ‘prontas para uso’ “ (idem, p.59)

A concepção de um professor profissional pressupõe que sabe e quer adequar o programa superiormente definido para todo o país, às circunstâncias e necessidades do aluno, uma vez que qualquer dimensão profissional se define por haver a consciência «do que fazer» porque só assim o professor deixará de ser um devedor do discurso alheio, para ser um «facilitador de aprendizagem», um promotor nos seus alunos da “(...) curiosidade, pensamento crítico, independência intelectual e auto – confiança...” (Teixeira, 1995, p.112)

Outra relação importante é a que se estabelece entre professores e pais. Sendo os pais os primeiros educadores, também é verdade que nos nossos dias, os alunos passam mais tempo na escola do que na companhia dos seus progenitores. Assim sendo, é cada vez mais importante que exista uma relação de confiança e de coordenação entre os dois mundos que constituem a realidade dos nossos jovens.

“ O professor (...) espera dos pais uma confiança de base, que nem sempre obtém. Mesmo quando lhe é concedida, ele sabe que ela é frágil, que o menor reverso nas aprendizagens pode dar vida ao ceticismo de partida. Por isso não basta reclamar a confiança como um direito; o professor deve ganhá-la, explicando o que faz e por quê.”
(Perrenoud, 2000., p.122)

Na relação que o professor estabelece com outros professores, o autor sublinha a necessidade de trabalhar em equipa. “Trabalhar em conjunto torna-se uma necessidade, ligada mais à evolução do ofício do que a uma escolha pessoal.” (idem, p.80)

É esta mesma ideia de novas competências para ensinar que transparece da legislação (Decreto – Lei nº240/2001 de 30 de Agosto) que estabelece o regime de qualificações para a docência onde, em anexo, apresenta o perfil de desempenho profissional dos educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário com quatro dimensões essenciais: profissional, social e ética; de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; de participação na escola e de relação com a comunidade; de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Num mundo em mudança é indispensável uma participação crítica, um envolvimento crítico sobre as finalidades da escola e o seu papel na sociedade. Neste sentido, Perrenoud (2000) é de opinião que se devia preparar os professores a aprender, a cooperar e a actuar em rede, a viver a escola como uma comunidade educativa, a sentir-se membro de uma verdadeira profissão e a ser responsável por ela e finalmente a dialogar com a sociedade. Neste sentido, é preciso formar os professores para que se sintam preparados para negociar e conduzir projectos, dar-lhes competências para um bom entendimento com os outros. Importa ainda, que os professores participem nas políticas de uma profissão emergente e que também se envolvam como profissionais que colocam a sua especialidade ao serviço do debate sobre as políticas educacionais. Assim, além do desempenho intelectual, deve o profissional da educação exercer acções políticas, pedagógicas, de pesquisa, acções proactivas, actividades profissionais autónomas, actividades de liderança de forma ética, dinâmica e criativa e apresentar um bom nível de auto-estima profissional.

Segundo Liétard (2002) na gestão moderna de recursos humanos, os indivíduos devem desenvolver uma competência de auto-gestão. Isso torna-os responsáveis pelos seus próprios sucessos e insucessos.

CAPÍTULO 2 - SENTIMENTOS DOS PROFESSORES FACE À PROFISSÃO

2.1- O mal-estar docente

Nos últimos vinte anos as mudanças sociais, políticas e económicas têm sido tão rápidas, acentuadas e permanentes que parece não haver tempo para um ajuste às novas exigências. Neste contexto estão também os professores que viram a sua escola mudar muito rapidamente por força das circunstâncias sociais. O factor principal desta mudança é, sem dúvida, a transformação da escola de elites em escola de massas. Com a permanência de todas as crianças e jovens na escola até ao 9º ano surgem um sem número de novos problemas. A escola passa a ser o reflexo da própria sociedade com as suas heterogeneidades culturais, familiares ,etc.

Com base na teoria de Maslow, Anderson (cit. Jesus, 2000, p. 267) realizou um estudo para avaliar o grau em que a insatisfação das necessidades dos professores permite explicar o seu mal-estar profissional; verificou que a insatisfação das necessidades de auto-realização é um predictor dos vários aspectos do mal-estar, sobretudo da exaustão emocional ao nível da intensidade e da frequência, e a insatisfação das necessidades de estima permite explicar significativamente a despersonalização e a exaustão emocional dos professores.

Em Portugal, Benavente (1999), Lopes (2002) e Nóvoa (1995) indicam que nos professores a crise é especialmente intensa, falam de mal-estar docente e de crise de identidade. Esteve (2001) resume o conceito de mal-estar docente dizendo que ele representa o conjunto de reacções dos professores como um grupo profissional desajustado devido à mudança social que actualmente se vive e apresenta efeitos negativos que afectam a personalidade do professor pelas condições psicológicas e sociais em que se exerce a profissão. Jesus (2000) vê o mal-estar docente como um processo de incapacidade dos professores para fazer face às exigências que lhe são colocadas pela sua profissão.

A crise deve-se, essencialmente, ao alargamento da escolaridade obrigatória que, aliada à falta de preparação dos professores que foi necessário recrutar para preencher vagas, entretanto abertas, fizeram da escola de massas palco

do ensino massificado. Assim, Cortesão (2000), Esteve (2001) e Cavaco (1995) são de opinião que actualmente ocorre uma situação paradoxal nas escolas geradora de desconforto e mal-estar porque, por um lado a escola tenta responder à massificação do ensino, uma escola para todos, por outro lado, tenta permanecer idêntica a si mesma, exigente e selectiva por pressão de um sistema económico que está interessado no aumento da eficiência e da competição. Os professores enfrentam alunos que não gostam de estar na escola e enfrentam uma sociedade que exige mudança e adaptação aos novos desafios e deseja qualidade nos resultados obtidos. Os professores interrogam-se, muitas vezes, sobre qual é o seu papel na escola.

Curiosamente, Nias (2001) considera o contexto social como a causa do sentimento hostil nos professores: “os seus sentimentos mais extremos e negativos são dirigidos aos colegas e à direcção, a outros adultos (...) às estruturas de escolarização e aos efeitos que as mudanças das práticas educacionais têm de si próprias” ou seja, às actividades políticas, perda de ideais e valores, intromissões nos seus territórios e isolamento profissional.

Esteve, (2001, p.88), compara a escola de elites a um hospital onde os doentes em pior estado eram rejeitados, pelo que a taxa de sucesso (o número de doentes curados) era elevada. Assim funcionava a escola onde os alunos com problemas de comportamento ou de aprendizagem seriam excluídos.

As turmas eram homogéneas e os alunos mais ou menos bem comportados e aplicados. O consenso social que existia em relação ao papel da escola, permitia que possuir um diploma fosse sinónimo de sucesso profissional e reconhecimento social. Hoje já não é assim e

“o processo de socialização convergente em que se afirmava o carácter unificador da actividade escolar no campo cultural, linguístico e comportamental, foi substituído por um processo de socialização claramente divergente, que obriga a uma diversificação na actuação do professor.”

(Esteve, 1991, p.102)

Se mudaram os alunos, poderão os professores permanecer do mesmo modo? É evidente que não. Os professores vivem hoje uma situação delicada em relação à percepção do seu papel dentro desta escola que “ (...) de centros de ensino passaram, no discurso oficial, a ser consideradas centros de comunidades educativas” (Estrela, 2001, p.118)

Assim “(...) os nossos sistemas educativos ocidentais estão a atingir metas que se podem considerar, com toda a justiça, como verdadeiros marcos históricos mas, ao mesmo tempo, os nossos professores vivem o seu trabalho quotidiano com sabor a derrota, onde as palavras desconcerto, desânimo e frustração se usam frequentemente para ilustrar sentimentos dos professores perante as dificuldades da educação actual” (Esteve, 2001, p.84)

A esta insatisfação, chamou Esteve “mal-estar docente”. Esta expressão pretende resumir o conjunto de reacções dos professores como grupo profissional desajustado devido à mudança social.

Mas se as condições que se vivem em determinada escola são iguais para todos os seus docentes, porque reagem eles de forma diversa? Porque não se enquadram todos neste “mal-estar docente” referido por Esteve?

Este autor (1995) separa dois grandes factores: os de 1ª ordem, os que incidem directamente sobre a acção do professor (recursos materiais, condições de trabalho, violência nas instituições escolares e o esgotamento docente pela acumulação de exigências) e de 2ª ordem ou contextuais, que são as mudanças ocorridas na função docente, na sua imagem social e apoio social. Este autor enumera 12 indicadores que resumem as mudanças recentes na área da educação: aumento das exigências em relação ao professor, inibição educativa de outros agentes de socialização, desenvolvimento de fontes de informação alternativas à escola, ruptura do consenso social sobre a educação, aumento das contradições no exercício da docência, mudanças de expectativas em relação ao sistema educativo, modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo, menor valorização social do professor, mudança dos conteúdos curriculares, escassez de recursos materiais, deficientes condições de trabalho, mudanças nas relações professor/aluno e fragmentação do trabalho do professor.

Para Nóvoa (s/d) os professores estão hoje submetidos a um conjunto de pressões sociais e políticas, que põem em causa a sua própria identidade profissional. Apresenta três processos contraditórios: primeiro - existência de um controlo mais apertado sobre o trabalho docente versus autonomia profissional; segundo - desvalorização dos professores e das suas condições de trabalho versus melhoria do estatuto e do prestígio profissional; terceiro - a intensificação do trabalho docente que dificulta a partilha de experiências e a

reflexão colectiva sobre a acção pedagógica, o que contradiz a retórica dos professores como profissionais reflexivos.

Assim, vários autores são de opinião que os professores reagem defendendo-se com a rotina, absentismo, inibição, stress, fadiga, ansiedade, exaustão, insatisfação, desejo de abandono e isolamento como forma de aliviar a tensão a que estão submetidos, pese embora saibam que baixam a qualidade de ensino. Segundo um artigo do Jornal Público (Simões, 6/11/00, p. 24) “em Portugal, no ano lectivo anterior houve mais de três mil professores que estiveram de baixa por problemas da saúde relacionados com a profissão”. Baseado num trabalho realizado em Inglaterra sobre o stress dos professores Day (2001) revela que os professores inquiridos sofriam de doenças sérias associadas ao stress. Além disso, refere que 66,4% dos professores em causa tinham considerado seriamente deixar a profissão ao longo dos últimos 5 anos; 28% procuravam emprego alternativo e 13,3% solicitavam a reforma antecipada. Acrescenta ainda que, uma grande percentagem desses “desertores” era jovens.

Esteve (1995) graduou as principais consequências de mal-estar-docente em doze escalões reputando-se as 3 últimas à saúde mental dos professores: sentimentos desajustados e insatisfação docente, pedidos de transferência, inibição, abandono, absentismo laboral, esgotamento, stress, ansiedade, depreciação do eu, reacções neuróticas e depressões. Nóvoa (1991) diz que o mal-estar atingiu o professorado e revela-se pela desmotivação pessoal e elevados índices de absentismo e de abandono, insatisfação profissional traduzida numa atitude de desinvestimento e de indisposição constante face ao poder central, colegas e alunos.

Bajoit (1988) apresenta as três noções de Hirschman, mostrando que em situação de descontentamento os actores organizacionais optam por um de três comportamentos: abandono (*exit*), protesto (*voice*) lealdade (*loyalty*). Porém, este autor acrescenta mais um elemento “*apatia*”. Alves Pinto (2001) apresenta estes quatro elementos não os limitando a uma situação de descontentamento. Esta autora subdivide a categoria “*lealdade*” em dois grupos: participação/convergente, participação/divergente. Isto é, o professor tem uma postura participativa na organização e fá-lo de uma forma convergente (*lealdade*); ele estará de acordo ou desacordo perante algumas

situações, mas os seus objectivos convergem com os da organização. Se tal não acontece, os seus objectivos pessoais entram em conflito com os da organização podendo traduzir-se na saída da organização (*abandono*). Assim, na opinião desta autora, há professores que se empenham nos trabalhos comuns (*lealdade*) outros que tomam uma atitude de protesto, mas empenham-se no trabalho colectivo (*protesto*), outros ainda que só fazem o que é obrigatório (*pragmatismo*) e outros abandonam a escola ou profissão (*abandono*).

Inúmeros estudos têm sido realizados em todo o mundo com o objectivo de identificar os factores motivacionais do mal-estar docente. Embora se saiba que são bastantes os que podem contribuir para esse sentimento, ele depende grandemente do indivíduo. A maioria dos autores afirma que um dos factores principais é a interacção professor-aluno. Porém, há investigadores que estudam o problema numa dimensão sociológica, os contextos sócio-histórico-culturais e escolares tentando definir as fontes do mal-estar, e outros que investigam na dimensão psicológica, identificando os processos que configuram o mal-estar docente.

Esta é uma questão complexa que já foi alvo de vários estudos, não envolvendo a escola especificamente mas outras organizações, e que deu origem a várias teorias da motivação.

2.2- Os factores de Herzberg aplicados à função docente

Maslow, em 1954, elaborou uma pirâmide de necessidades que seriam factor de motivação até que fossem satisfeitas. Uma vez satisfeitas as primeiras necessidades da pirâmide o factor de motivação teria de estar ligado à satisfação do segundo nível. Desta pirâmide, tal como Maslow a hierarquizou, constam: necessidades fisiológicas, necessidade de segurança, necessidades sociais de dependência, necessidade de estima e necessidade de actualização da realização.

Herzberg, na década seguinte, completa a teoria de Maslow ao determinar quais os factores que provocam satisfação e quais os que provocam insatisfação. O estudo demonstrou que os factores que estão na origem da satisfação não são os mesmos factores geradores de insatisfação, ou seja,

concluiu que os factores “que fazem as pessoas felizes nas suas profissões sai diferentes dos factores que fazem as pessoas infelizes nas suas profissões” (cit. Santos, 1996).

Assim, segundo Michel, (s/d, p.265) Herzberg apresenta dois tipos de factores: factores de higiene e factores motores. Os factores de higiene são assim chamados porque uma vez tidos em conta fazem desaparecer a insatisfação, porém não provocam satisfação. Estão ligados aos dois primeiros níveis da pirâmide. Os factores motores quando não são levados em consideração não provocam insatisfação mas quando estão presentes são promotores de satisfação. Estão intimamente ligados às possibilidades de carreira, reconhecimento, realização pessoal e ao próprio conteúdo do trabalho.

Uma das críticas a esta teoria prende-se com a hierarquização que é feita. Para alguns autores esta hierarquização não pode ser generalizada porque depende de causas individuais, diferenças culturais e do contexto organizacional.

“(…) não existem factores capazes de desencadearem sistematicamente a satisfação no trabalho. A menos que tenhamos em conta as expectativas individuais específicas e os dados socio-organizacionais, impossível se torna analisarmos convenientemente a satisfação nas situações laborais.”

(idem, p.287)

Santos (1996) apresenta um painel de autores que fazem algumas críticas às teorias de Herzberg: realça que esta teoria foi bastante útil na medida em que proporcionou um conjunto de investigações que contribuíram para uma visão mais aprofundada das atitudes profissionais. No entanto, apresenta-se bastante limitada para explicar a satisfação e o descontentamento dos trabalhadores. Bilhim (2001) é de opinião que segue uma metodologia inadequada, que é mais uma teoria de satisfação no trabalho do que de motivação, que ignora as variáveis situacionais e só permite avaliar a satisfação e não a produtividade, embora assuma a sua relação; além disso, a sua aplicação é de custos elevados e fomenta a selecção NATURAL. Todavia, este autor também mostra o quanto foi positiva esta teoria ao introduzir temas como enriquecimento de funções.

Nias, na aplicação que fez da teoria de Herzberg aos professores (Nias realizou o seu estudo com cerca de 100 professores do ensino primário em Inglaterra), chegou a algumas conclusões interessantes.

Nos aspectos que satisfazem, Nias concorda com a noção de Herzberg que diz que estes aspectos dependem do trabalho em si e das possibilidades de realização pessoal. Porém a estes acrescenta outros, que noutra profissão poderiam ser extrínsecos (administração deficiente, colegas incompatíveis, relação com os alunos e encarregados de educação, falta de participação nos objectivos, etc.) mas na profissão docente são intrínsecos porque uma melhoria destes aspectos facilita o ensino e aumenta a satisfação.

Quanto aos aspectos de descontentamento (salário, condições físicas, etc.), aplica-se a teoria de Herzberg, uma vez que a melhoria destes aspectos não provoca satisfação.

A nosso ver, a principal conclusão da investigação de Nias está contida na afirmação de que “(...) a noção de Herzberg de que alguém que exerce uma profissão pode distinguir nitidamente entre o trabalho em si mesmo e os factores contextuais que o afectam, desagrega-se quando é aplicado ao ensino.” (Nias, 1981, p.236)

2.3 - Ser professor – uma profissão de relação

Na sua relação com os alunos os professores estão, constantemente, envolvidos em interacções pessoais e sentem-se responsáveis pela qualidade dessas interacções porque a relação é o cerne da profissão docente, quando ela é adequadamente perspectivada como uma profissão que se ocupa da educação global da pessoa que é o aluno. Ora, se “ o professor é um ser de relação numa profissão de relação, isto significa que a sua profissão é simultaneamente uma profissão de risco – porque se não me realizo como profissional estou a pôr em causa a minha essência pessoal – e uma profissão apaixonante.” (Teixeira, 2001, p.201) Quer isto significar que a função de educar e ensinar só acontece na “ (...) interacção entre pessoas e tem, portanto, uma dimensão emocional.” (Nias, 2001, p.146)

“Ensinar requer também o que Goleman e outros chamam de ‘inteligência emocional’, isto é, a capacidade de conhecer e gerir os seus próprios sentimentos e a capacidade de ler e lidar eficazmente com os sentimentos dos outros” (idem, p.147)

“Ter inteligência emocional pressupõe possuir capacidades como a empatia e a habilidade para interpretar a natureza das situações sociais e sentimentos dos outros” (Marujo, 2000, p.28)

Nias (2001) apresentou algumas explicações para a profunda relação emocional dos professores com o seu trabalho de entre as quais destacamos duas:

- a) Uma vez que a aprendizagem resulta da comunicação entre pessoas, o professor tende a sentir a sua relação com os alunos como o centro da sua actividade. Por isso experimenta sensações de felicidade quando obtém bons resultados e de culpa quando sente que não conseguiu cumprir o seu objectivo.
- b) “Os professores avaliam o seu sucesso e retiram a sua principal satisfação profissional do conhecimento de que ajudaram indivíduos a aprender e a desenvolver-se.” (Nias, 2001, p.153)

O estudo feito no nosso país, por Teixeira (1993), aponta para resultados semelhantes aos obtidos por Nias. Podemos constatar que o mesmo elemento - a relação do professor com os alunos - pode provocar satisfação a alguns professores e insatisfação a outros. Os primeiros apontam como causa de maior satisfação a relação que estabelecem com as crianças enquanto que os segundos referem a indisciplina e dificuldade de relacionamento com os alunos como causa de insatisfação. “ (...) o sentimento de auto-realização e a relação com os alunos destacam-se como principais motivos de satisfação dos professores.” (Teixeira, 1993, p.384) Também Nias destaca que “ As mais profundas satisfações e frustrações dos professores derivam das atitudes, sucessos e fracassos dos seus alunos.” (op.cit., p.165)

Os professores sentem a responsabilidade moral de cuidar dos seus alunos, por isso envolvem-se afectivamente e, quando as coisas correm mal, “perdem o chão” põem em causa a sua capacidade e o seu ser, uma vez que “A auto estima está intimamente ligada ao sentido de eficácia profissional.” (idem, p.163)

O professor para organizar o processo de aprendizagem, para desempenhar outros papéis inerentes ao seu estatuto baseia-se na sua representação pessoal do que é ser professor, porque têm necessidade

“ de repetidamente tomar decisões que não são apenas complexas mas que se inserem num contexto moralmente ambíguo. Inevitavelmente, portanto, apoiam-se nas suas próprias crenças sobre o que é ser professor e actuam de acordo com esta perspectiva.”
(Nias, 2001, p.164)

Isto leva-o a um envolvimento pessoal tão forte que qualquer intromissão pode levar ao desequilíbrio desta relação que assenta em pressupostos e valores que se confundem com o próprio eu. Investir nesta profissão significa dar-se, expor-se, pelo que a auto estima destes profissionais depende do reconhecimento do seu trabalho por parte da restante comunidade educativa. (Nias, op.cit., p.166-168)

A profissão docente é, segundo Hannon, “ causadora de tensão e auto-realizadora, atractiva e condicionante, simultaneamente fonte de satisfação e causa de frustração.” (cit. por Teixeira, 1993, p.310) Pelo que não será de estranhar que coexistam nas escolas professores satisfeitos e professores insatisfeitos. Porém nem todos os professores reagem da mesma forma à insatisfação ou descontentamento. Bajoit, servindo-se do estudo de Hirschman sobre as reacções individuais ao descontentamento do indivíduo na organização de que é membro, apresenta-nos quatro formas de reacção: lealdade, protesto, defecção e apatia e afirma que

“(…) cada indivíduo pesa (calcula, avalia) as vantagens (ganhos) e inconvenientes (custos) das suas condutas e escolhe a mais interessante (gratificante, fácil, eficaz) para ele, tendo em consideração a ideia que tem do que é o seu interesse pessoal.”
(Bajoit, 1988, p.327)

Assim, perante a insatisfação cada indivíduo reage de acordo com o seu interesse pessoal e as suas condicionantes. Daí que possamos encontrar professores que acreditam na escola e trabalham, às vezes nas condições mais adversas, por lealdade se não ao sistema pelo menos ao seu quadro ético pessoal e profissional; professores que protestam com o intuito de melhorar o sistema e continuam a lutar para corrigir e/ou minimizar o que têm como faltas ou falhas do sistema; professores que abandonam a escola; e professores que se mantêm na profissão porque, por todas as suas condicionantes pessoais, onde se pode incluir a falta de outro emprego ou a estabilidade que este lhe

proporciona, pensam ser esta a solução mais vantajosa para si próprios. Ficam não por lealdade mas por resignação.

Não podemos falar de satisfação numa profissão tão complexa e tão envolvente sem falar da formação que deu origem a estes profissionais. Temos, neste momento, no sistema educativo, professores com formações iniciais diferentes mas todos a frequentar acções de formação contínua. Importa pois, saber que relação existe entre formação contínua e satisfação profissional. Sendo esta a temática do nosso estudo, passaremos a abordar o conceito de Formação Contínua.

CAPÍTULO 3 – FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES

*“(…) a mudança é a única coisa que faz sentido
como meta da educação no mundo moderno”*

(Rogers, citado por Heck e Williams, 1984, p72)

3.1 – Formação: Conceito e pressupostos

Uma sociedade caracterizada pela mudança, desafios e incertezas coloca todas as suas expectativas na formação contínua de professores, como se fosse uma chave “mágica” para o êxito da mudança na educação.

Outrora, a formação contínua era vista como um prolongamento da formação inicial, com características de reciclagem, ou seja, era vista como “educação recorrente” e funcionava como uma “formação inicial retardada” destinada a recuperar os défices de qualidade dos trabalhadores ou como “formação inicial actualizada” para fazer frente às mudanças e aos desajustamentos dos saberes profissionais daí decorrentes (Barroso, 1998, p.64).

Segundo Honoré e Ferry, a formação pode ser entendida como função social aliada à transmissão de saberes ou saberes – fazer, como processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que baseia as aprendizagens na experiência e maturação do sujeito, e como instituição quando falamos da estrutura que planifica e organiza as actividades de formação. (Garcia, 1999, p.19). Moura (1993), entende a formação do professor como um processo que o coloca num movimento contínuo no espaço de produção de conhecimentos em contínua evolução possibilitando-lhe o acesso a conhecimentos produzidos e dotando-o de instrumentos intelectuais que lhe permitam construir o seu projecto pedagógico; Brandão (1999), afirma que a formação no sentido mais lato, é tão ampla e tão longa, que tem início com o processo gradual de socialização do indivíduo e só termina com o seu desaparecimento.

Segundo Amiguinho (1992, p. 40) formar é conduzir quem se forma por este ciclo recursivo, onde o conhecimento da acção é o ponto de partida para novas aquisições.

A maioria dos autores associa o conceito de formação ao de desenvolvimento social, ou seja, formação é “ *O processo de desenvolvimento que o sujeito humano percorre até atingir um estado de plenitude pessoal.*” (Zabalza, cit. por Garcia, 1999, p.19)

Ferry (1987, p.37) põe a tónica da formação no indivíduo ao afirmar que “*Se former, c’est réfléchir pour soi, pour un travail sur soi, des situations, des événements, des idées.*”

Apesar da grande tónica na componente pessoal da formação não podemos esquecer-nos de que ela nem sempre é autónoma e dependente do sujeito.

Segundo Debesse, podemos distinguir entre: auto-formação – quando o indivíduo controla os objectivos, processos e resultados da própria formação; heteroformação – quando esta é organizada a partir de fora; e interformação quando ocorre entre os professores que se ajudam e partilham experiências. (Garcia, op.cit. p.19 e 20)

Ferry (op.cit., p.36), para quem a formação pode definir-se como “(...) un processus de développement individuel tendant à acquérir ou à perfectionner des capacités”, enquadra esta noção de acordo com três ópticas:

1 - Como estratégia

Nesta óptica a formação é entendida como uma estratégia que as instituições de formação põem em prática, partindo do princípio que há necessidades objectivas de formação em função das próprias necessidades da instituição. Nesse sentido, os formadores transmitem conhecimentos e saberes, procurando que os formandos se adaptem às exigências da instituição em que estão inseridos.

2 - Como processo de desenvolvimento

Nesta segunda acepção, a formação representa um processo de desenvolvimento: os indivíduos integram as aprendizagens formais e informais com a sua experiência de vida, isto é, os sujeitos são os agentes da sua própria formação.

3 - Como instituição

Na terceira e última acepção, a formação identifica-se com a instituição formadora, conotando-se com a estrutura institucional, ou seja, o edifício, os horários, os programas, as normas, os modelos, os formadores.

Dos vários conceitos de formação de professores que podemos encontrar destacamos aqueles que nos despertaram maior interesse.

Para Gimeno (1982) a formação de professores está na base da melhoria de qualidade do ensino. Representa “ uma das pedras angulares imprescindíveis em qualquer tentativa de renovação do sistema educativo.” (cit. por Garcia, 1999, p. 23)

Porém Doyle (1990) dá-lhe pouca importância e caracteriza a formação de professores como “ um conjunto de experiências fracamente coordenadas, concebidas para manter os professores preparados para as escolas primárias e secundárias.” (citado por Garcia, 1999, p.23)

Medina e Dominguez referem que

“Consideramos a formação de professores como a preparação e emancipação profissional do docente para realizar crítica, reflexiva e eficazmente um estilo de ensino que promova uma aprendizagem significativa nos alunos e consiga um pensamento-acção inovador, trabalhando em equipa com os colegas para desenvolver um projecto educativo comum”

(Citado por Garcia, 1999, p.23)

Esta definição vem na sequência das várias vertentes do ser professor referidas também por Heck e Williams (1984) que nos apresenta o professor como pessoa, colega, companheiro, facilitador de aprendizagens, investigador, sujeito que desenvolve o currículo, sujeito que toma decisões, líder, etc.

Segundo Ribeiro (1997) o conceito de formação de professores identifica-se, cada vez mais, com o processo de desenvolvimento permanente de professor, acentuando a unidade desse processo na diversidade das fases que nele se podem distinguir: formação inicial, prévia ao exercício de funções e a formação em serviço ou contínua, durante o tempo de serviço na escola e ao longo da carreira docente. A formação inicial e a formação em serviço ou contínua não são mais do que dois momentos de um mesmo processo de desenvolvimento de competências profissionais.

“A Formação de professores é a área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da didáctica e da organização escolar, estuda os processos através dos quais os professores, - em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagens através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.”

(Garcia, 1999, p.26)

Para Júlia Formosinho (2002) o desenvolvimento profissional tem três ênfases diferentes:

- Promove práticas eficazes de ensino já que se vivem políticas centradas nos resultados dos alunos e na qualidade da educação, no sentido de encontrar práticas mais eficazes na promoção da aprendizagem dos alunos;
- Proporciona crescimento profissional e pessoal contínuo, pois tem por base que o ensino como uma arte ou um ofício defendendo que os comportamentos pessoal e profissional dos professores são inseparáveis e exclusivamente individuais, por isso dá prioridade ao tempo de partilha com os pares, à reflexão e ao diálogo num ambiente onde haja liberdade para explorar e reflectir sobre a prática. O professor-investigador está ligado ao desenvolvimento profissional.
- Muda o carácter da escola e do ensino. Esta é diferente das anteriores pois prende-se com a necessidade de reestruturar o ensino.

Nos últimos anos correu a convicção de que a formação de professores constituiria o investimento fundamental para apoiar, acompanhar e introduzir as mudanças que os sistemas educativos e as escolas necessitavam empreender, face às transformações sociais e tecnológicas mais globais. Seria possível formar indivíduos capazes de fazer uso dos acontecimentos produzidos ao nível da investigação fundamental, conferindo um cariz distinto à sua actividade, melhorando-a. Para Amiguinho “a formação acompanha e articula-se com o desenvolvimento e a inovação” (1992, p. 62). A formação contínua pretende capacitar os professores para um trabalho profissional, não exclusivamente na sala de aula, mas também na colaboração dos projectos curriculares da escola. Ela deve, assim, ser encarada como um processo permanentemente integrado no dia a dia dos professores e das escolas e não à margem dos projectos profissionais e organizacionais.

Day (2001) apresenta dez princípios decorrentes de investigações realizadas a professores. Ressalta que os professores são o maior trunfo da escola, mas só poderão realizar os objectivos educacionais se tiverem uma formação adequada e se forem capazes de garantir e melhorar o seu contributo

profissional através do empenhamento numa aprendizagem ao longo de toda a carreira. Para tal, os próprios professores têm de demonstrar o seu compromisso e o seu entusiasmo pela aprendizagem permanente. Deste modo, eles poderão acompanhar a mudança, rever e renovar os seus próprios conhecimentos, destrezas e perspectivas sobre o ensino. A aprendizagem não deve basear-se só nas experiências, é necessário que o conhecimento do conteúdo e o conhecimento do pedagógico se articulem com as necessidades pessoais e profissionais. Além disso, os professores devem participar activamente na tomada de decisões sobre a sua própria aprendizagem. Este autor acredita que se pretendermos verdadeiramente envolver-nos no desenvolvimento profissional de um projecto de aprendizagem para os professores, a intervenção ao longo da carreira deve fazer-se baseada nos seguintes aspectos: saber-fazer e as experiências dos professores, o conhecimento, a competência e a capacidade profissional. Concluiu, ainda o autor, que se ela for concebida para “encaixar “ as necessidades dos professores em relação ao seu grau de experiência (à etapa de desenvolvimento da sua carreira), às exigências do sistema e às necessidades do ciclo de aprendizagem ou do próprio sistema, é provável que a formação contínua resulte num crescimento acelerado (quer de aquisição de conhecimentos, de destrezas e de compreensão quer em mudanças significativas, em crenças, etc.).

Apresenta ainda duas perspectivas diferentes de formação contínua; uma centra-se nos propósitos do desenvolvimento pessoal enfatizando o professor como pessoa, isto é, a formação deveria fazer as pessoas sentirem-se valorizadas pelo trabalho que realizam; permitir-lhes realizar bem o seu trabalho para se sentirem motivadas e satisfeitas; deveria encorajá-las e entusiasamá-las para o seu envolvimento em processos de mudança e fazer com que as pessoas se sintam competentes no desenvolvimento da escola. De acordo com esta perspectiva, construir e manter o sentido de auto-eficácia, motivação, empenho, entusiasmo e culturas de preocupação e de atenção profissional são aspectos centrais para a conceptualização e planeamento da formação contínua. Numa segunda perspectiva, apresenta dez metas que têm em conta as responsabilidades morais, sociais e instrumentais dos professores, reconhece a necessidade de aprendizagem ao longo da vida num mundo em

constante mudança e sustenta que as próprias escolas têm um papel significativo a desempenhar na promoção de oportunidades, formais e informais, de desenvolvimento contínuo dos professores. De acordo com esta perspectiva, a formação corresponde ao nível da reflexão, de colaboração com os colegas, a uma aprendizagem mais vasta atingindo a comunidade e a parceria com outros agentes educativos, às necessidades de mudança e de desenvolvimento intelectual e de aprendizagem ao longo da vida.

O autor refere também um estudo realizado na América sobre o desenvolvimento profissional dos professores de “alta qualidade” que demonstrou que para ser eficiente, o desenvolvimento profissional não pode ser visto como um programa de actividades separadas da função de ensinar.

Constata-se assim, que conceber a formação como componente de uma estratégia de mudança educativa implica intervir no funcionamento da escola como organização social, enquanto realidade institucional que incarna a cultura escolar. O processo formativo tem como fulcro a produção de inovações pelos professores com o apoio externo da equipa de formadores, que também contribui com os seus saberes, mas cuja função principal é essencialmente de ordem metodológica (Canário, 1991).

Carré e Gaspar (2002) mostram que em menos de 30 anos ocorreram mudanças fundamentais, modificando radicalmente a paisagem da formação passando de uma visão social e humanista da educação permanente para uma visão económica e realista da produção de competências. A profissionalização exige mudança, os docentes passam a ser praticantes reflexivos e introduzem inovações para acrescentar a sua eficácia. A prática profissional torna-se um espaço autónomo de aprendizagem, onde já não se aplicam só teorias elaboradas fora dela. A prática é considerada uma instância de produção de saberes e de competências. Esta visão rompe com o modelo tradicional, que separava o mundo do trabalho com o da investigação e comunicação dos saberes e competências e tinha sido muito criticado, pois mostrava um afastamento das práticas concretas dos professores e tinha pouco impacto sobre as práticas profissionais e, além disso, os estudos formulavam problemas que quase não tinham pertinência nem utilidade para os professores e estudantes.

Assim, a formação actual insere-se numa dinâmica de aproximação ao trabalho; “alternância”, “aprendizagem organizacional”, “formação-acção”, “formação integrada”, formação “no e pelo trabalho” são algumas das expressões de aparecimento recente que confirmam o carácter profundo da convergência da formação e do trabalho, ou até mesmo da absorção daquela por este. O conceito chave na matéria da formação dos professores, que então é proposto, é o da profissionalização essencialmente centrada na prática reflexiva e na aquisição de saberes reagrupados em referenciais retidos da prática. Segundo Lopes (1999) o cenário das tendências actuais da formação insiste em pensar a interacção do pessoal e do profissional, do cognitivo e do afectivo.

Que modelo de formação é necessário? Como é que se forma um profissional? São questões pertinentes para entender a formação actual dos nossos professores em exercício na escola.

Para evidenciar características enunciadas de um adequado processo de formação contínua, Garcia (1999) recorreu a vários autores que ao tema dedicaram a sua atenção:

- Deve haver uma reflexão epistemológica da prática (Villar Angelo);
- A formação contínua deve respeitar a individualização - deverá atender às características pessoais, contextuais e relacionais (Hoffman e Edwards);
- A formação contínua deve responder às expectativas dos professores como pessoas e profissionais (Mc Nergney e Carrier);
- A formação contínua deve permitir que os professores questionem as suas próprias crenças e práticas institucionais (Little);

Segundo Holmes Group (citado por Alvarez, 1997) as escolas de desenvolvimento profissional devem ter os seguintes princípios: a concepção da formação como uma actividade contínua, centrada na participação de todos os professores na solução dos problemas de ensino aprendizagem, empregando como meios de formação, a investigação e a reflexão centrada na prática.

Torna-se imperativo para o processo de formação a adopção de dispositivos que permitam aos profissionais em exercício e em formação a tomada de consciência de que a forma como o sujeito interage com a realidade é determinada, com maior ou menor peso, pelas suas crenças, suas ideias, normas e também pela realidade pedagógica, institucional, sócio-política, económica e sua história de vida.

Este início de século parece ser marcado pelo regresso do mito da formação contínua, não como um direito reivindicado, mas como um dever, uma imposição resultante de uma necessidade de assegurar a adaptação dos indivíduos às transformações tecnológicas e, num segundo momento, para se converter num poderoso dispositivo de regulação social, ou seja, desempenha também um papel simbólico na questão social.

Neste contexto, quais serão as expectativas e as motivações dos professores face à formação contínua? Estarão eles satisfeitos? Ribeiro (1989), entendendo inseparáveis a dimensão pessoal e profissional do professor, assinala três dimensões que envolvem o professor e às quais a formação deve obrigatoriamente responder: *a dimensão pessoal, institucional e docente*. Sentirão os professores efeitos nessas três dimensões?

3.2 - Formação Contínua: problemas, dilemas e princípios a ter em conta

Na sequência da promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86), tem vindo a decorrer o processo de Reforma do Sistema Educativo que, a par de outras áreas consideradas prioritárias, tem como objectivo principal a introdução de uma nova concepção da escola portuguesa. Esta nova concepção da escola exige uma mudança de mentalidades e atitudes. Ela visa a formação integral do aluno em todas as dimensões, permitindo que se estreitem os laços entre os vários intervenientes do processo educativo. Com isso a reforma facultará a partilha de culturas e saberes e o desenvolvimento de valores, atitudes e práticas que contribuem para a desejada formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática.

A LBSE engloba de forma explícita a Formação Contínua como um direito dos educadores e professores, ao preconizar com clareza no seu ponto nº2, do

art.35: *“A Formação Contínua deve ser suficientemente diversificada, de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e actualização de conhecimentos e de competências profissionais, bem como possibilitar a mobilidade e a progressão na carreira”.*

A mesma lei prevê ainda no ponto nº 4 , do art. 35, que sejam atribuídos aos docentes períodos especialmente destinados à formação contínua que poderão revestir a forma de anos sabáticos. Assim a formação dos professores é uma exigência do mundo moderno e não um luxo destinado apenas aos mais curiosos, mais insatisfeitos ou mais ambiciosos.

O Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (Aprovado pelo Decreto –Lei nº249/92, alterado pela lei nº 60/93, pelo Decreto-Lei nº 274/94 e pelo Decreto-Lei nº 207/96) *tem como objectivos fundamentais a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens nas vertentes teórica e prática; o aperfeiçoamento das competências profissionais dos docentes nos vários domínios da actividade educativa; o incentivo à auto-formação e à inovação educacional; a aquisição de competências que favoreçam a construção da autonomia das escolas e dos respectivos projectos educativos e o estímulo aos processos de mudança.* (Decreto-Lei nº 207/96, art.3º)

A escola tem o papel de motivar e conduzir à formação global e permanente dos intervenientes na acção educativa escolar, mais explicitamente dos alunos, mas também dos professores, dos funcionários e mesmo até dos encarregados de educação. E é no processo de ensino-aprendizagem, isto é, na relação interpessoal que se estabelece entre os professores e os alunos que será despertado e desenvolvido, nestes, o gosto por uma aquisição diferente de formação e de conhecimentos. Os professores são agentes cruciais para proceder a esse desenvolvimento, no sentido de oferecer a todos uma mais ampla formação de base para se empenharem numa reflexão e transformação futura dos padrões da sua vida profissional e social. Assim, a curiosidade, o poder de reflexão, os hábitos de trabalho e de ordem, a aceitação e a iniciativa da crítica, a entreatajuda, a autodisciplina, são algumas, de muitas atitudes que o professor pode, no seu relacionamento com o aluno, desenvolver. Em vista disso, o professor terá, necessariamente, de formular novos objectivos norteadores da sua actividade e planear novas estratégias que contribuam para a maturação dos seus alunos e os preparem para a execução das múltiplas

tarefas que a sociedade um dia lhes exigirá. Serão essas atitudes adquiridas pelo aluno que o distinguirão como pessoa com capacidade para esclarecer-se, assumir-se como responsável, auto-realizar-se, educar-se para a autonomia, tornar-se capaz de ser crítico e criativo sobre o meio social onde está inserido e de empenhar-se na sua transformação progressiva.

Esta perspectiva supõe que ao professor esteja reservado o papel de especialista no desenvolvimento social do aluno, devendo estar aberto ao mundo exterior, à escola e constituir-se como mediador entre ela e o mundo.

“Mas o professor não deve esquecer-se que é pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor. (Nias) Urge, por isso, (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 próprio e pessoal no quadro das suas histórias de vida.”

(Nóvoa, 1995, p.25)

O espaço pertinente da Formação Contínua já não é o professor apenas como técnico nos domínios científico (conhecimento do que ensina) e metodológico (sabedor do modo de ensinar), mas também nas suas funções de relação com os colegas, os alunos, os encarregados de educação – de organização e gestão – e membros de órgãos de escola. A formação concebe-se como uma intervenção educativa, solidária com os desafios de mudança das escolas e dos professores. Ela não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas; mas sim através do trabalho de reflexão crítica sobre as práticas pessoais e da (re) construção permanente da identidade pessoal. Por isso é tão importante «investir a pessoa» e dar um estatuto ao «saber da experiência» (ibidem).

“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. 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”.

(Dominicé, cit. por Nóvoa op.cit., p.25)

O modelo clássico da formação, “tipo escolar” (idem, p. 66), era dominado pela transmissão de conhecimentos, pela não participação dos formandos na elaboração dos objectivos, pela imagem tradicional dos formadores que desempenhavam as funções de professores, pela previsibilidade e linearidade

causal, por uma gestão para a produção de trabalhos quotidianos, pela relação de aplicação entre a teoria e a prática, pela capacidade individual traduzida também no “trabalhador passivo”, pela existência de um lugar e tempo específico para ensinar a aprender (Dubar cit. por Canário, 1997, p. 127). A formação contínua visava, o aperfeiçoamento das competências do ensino dos professores considerando a aula, e tudo o que nela acontece, como o único indicador válido para promover acções de formação (Garcia, 1999). Assim, este modelo significativamente marcado por uma abordagem funcionalista das organizações via a formação não só como um processo de aquisição de requisitos previamente identificados necessários para uma mudança como também, se fundamentava no “homem programável” transformado em “homem novo” após a frequência dos cursos de formação. Este tipo de formação orientada de modo instrumental para a concretização de mudanças conduziu este modelo ao insucesso (Dubar, citado por Canário, 1997). Segundo Abraham, Ester, Vila, (citados por Teixeira, 2001), os professores vêem-na como desajustada às suas necessidades e problemas pela dinâmica entre a formação e as exigências da escola de massas. Ribeiro (1997) apresenta algumas características da formação que se vem praticando em Portugal, destaca-se a uniformidade e rotina de estratégias de preparação profissional do pessoal docente, não contribuindo para o progresso e inovação da educação, o alheamento da complexidade e mutação do papel dos professores já que os programas não têm sido capazes de se adaptar às mudanças operadas no papel do professor e das escolas na sociedade actual, o desfaseamento entre o que propõem, em teoria, e o que praticam como estratégia e ainda a pouca reflexão dos conteúdos dos programas de formação sobre os problemas reais vividos nas escolas.

Surgiram várias críticas sobre este modelo. Segundo Barroso (1997) este tipo de formação actuava sobre as pessoas, fora da sua situação de trabalho, reduzindo o seu efeito sobre a organização. Canário (1997) afirma que este modelo se confrontou com duas dificuldades: se por um lado a incerteza e imprevisibilidade da formação contrastava com a tentativa de tudo prever, por outro lado, a tentativa de identificar as necessidades de formação via os indivíduos e ignorava os actores. Acrescenta este autor, que este modelo

clássico ignorava a articulação entre a dimensão pessoal e a dimensão profissional da formação, entre a teoria e a prática e tinha uma formação fortemente escolarizada, centrada na dimensão técnica, colocando-os à margem dos problemas da organização e situações de trabalho. Nesta perspectiva, Ribeiro (1989, p. 5) admite que “as formações clássicas, escolarizadas, dirigidas à capacidade individual para a “parte de trabalho “ são reconhecidamente ineficazes quando está em jogo a necessidade de produzir mudanças organizacionais”.

Note-se que, muito embora o Regime Jurídico da Formação Contínua de professores, (Dec. Lei nº 249/92), preconize no seu artigo 7º diferentes modalidades de formação, foram os “Cursos de formação” os que sempre constituíram a modalidade predominante. Não admira, pois, que se tenha registado insucesso na consecução dos objectivos atribuídos à formação, uma vez que “(...) qualquer uniformização de modalidades de formação contínua se revelará desadaptada à diversidade de percursos e etapas de vida dos professores” (Alves Pinto, 2001, p. 78).

Ribeiro (1997) e Estrela (2001) enumeram uma série de características que reflectem o insucesso da formação e o seu pouco contributo para o progresso e inovação da educação destacando-se a uniformidade, a complexidade e a diversidade de papéis do professor, o desfasamento da teoria e da prática, a ausência da ligação com a instituição/escola.

É, de facto, no final da década de sessenta que se reconhece oficialmente a necessidade de produzir investigações em educação que visem explicitamente a produção de mudanças nos sistemas de ensino. É, também, no final desta década que se estrutura um discurso sobre a formação de um conjunto de práticas onde se realça a necessidade de institucionalizar uma formação contínua dos professores que permita vencer as “resistências” e que promova as “inovações” que hoje são necessárias ao novo paradigma da escola.

Segundo Correia (1989) aparecem, duas componentes da formação, uma científico-didáctica organizada em torno dos conteúdos científicos e das destrezas técnico-didácticas definidos pelo centro do sistema educativo e exigidas pelo projecto inovador da formação contínua e outra, psicossociológica (formação pessoal) que visa formar os professores para que

possam assumir com segurança os novos papéis que lhe são definidos pelo projecto inovador, ou adquirirem uma formação pessoal que os torne facilmente adaptáveis às mudanças. O primeiro privilegia a formação teórica e a formação profissional, admite que a prática é uma indução da teoria e que a formação deve visar o desenvolvimento de competências técnico-pedagógicas necessárias ao exercício da função docente, não facilita assim a aquisição de hábitos de questionamento das práticas; é um sistema de formação que visa facilitar o desenvolvimento de um modelo de inovação onde os professores não interferem activamente, onde a sua influência no processo de análise das necessidades e na definição de estratégias de formação é reduzida. Também os conteúdos da formação são aqueles que se apresentam mais adaptados às exigências de mudança. Estes conteúdos aparecem, em geral, sob a forma de módulos de formação capazes de assegurarem a reciclagem dos professores implicados no processo de formação contínua. Em ambos os casos, quer os programas, quer os módulos indicam o trajecto que os formandos devem percorrer para que fiquem aptos a reproduzir o modelo e ou aptos a reproduzirem um modelo de professor predeterminado cuja função é a de reproduzir um conjunto de bens culturais que estão integrados nos sistemas de percepção, apreensão, classificação e avaliação da realidade gerados pelas classes dirigentes. Este modelo de formação conduz, evidentemente, ao exercício explícito de um poder pedagógico do formador sobre os formandos. O trabalho do formador é privilegiado neste modelo de formação, pois a formação realiza-se pela acumulação mais ou menos passiva de um conjunto de informações predeterminadas. Este modelo induz a uma separação teórico/prática.

O segundo modelo, relativo ao trabalho de formação pessoal ou de formação psicossociológica, é complementar ao primeiro, no entanto os objectivos pedagógicos derivam da expressão individual ou grupal de expectativas e desejos dos formandos, cabendo à instituição de formação organizar as situações e accionar os instrumentos que facilitam a expressão dessas expectativas e desejos.

Assim, as necessidades de formação não são só a expressão da experiência vivida pelos formandos fora da situação de formação como na situação de formação, existem assim, necessidades de formação que se explicitam e se

constroem na própria situação de formação. Este modelo postula a existência de necessidades individuais de formação que são irreduzíveis e que fazem com que a experiência de formação seja individual e transferível directamente para a prática pedagógica. Deste modo, acentua a importância do desenvolvimento pessoal e admite que a teoria deriva de uma reflexão sobre as experiências vividas na situação de formação; a formação tem em vista não a adaptação aos contextos de trabalho, mas a sua transformação.

Canário (1997, p.126) critica a “formação para a mudança” e reorienta “a formação na mudança”. A evolução do pensamento sobre a formação contínua de professores acompanha o desenvolvimento das teorias relativamente às organizações. A formação tenderá, assim, a “pensar ao mesmo tempo o indivíduo e a organização” levando a um “(...) maior grau de participação nas estruturas da organização por parte dos trabalhadores” (Sainsaulieu citado por Barroso, 1997, p. 70).

Para Ferreira (1998) o conceito de aprendizagem organizacional procura traduzir a ideia de que a formação e a mudança se operam através da organização, não se tratando portanto de mudar pessoas supostamente carentes, mas as organizações e os seus problemas, valorizando-se os saberes experienciais, os contextos e processos colectivos de trabalho.

A melhoria da qualidade e eficácia da formação docente tornou-se um imperativo de todos os sistemas educativos. Será porventura requerida sensibilidade perante as transformações económicas, sociais e culturais, tomando em consideração as novas e diversificadas necessidades da sociedade. Parece legítimo que a formação do professor o habilite a responder adequadamente às funções que a escola e o sistema educativo esperam que ele desempenhe, uma vez que se espera que o professor exerça as funções de instrutor-formador, transmitindo informações e valores fundamentais, ajudando o jovem a adoptar valores e a desenvolver a capacidade de tecer juízos sobre as informações alternativas.

É nesta linha de pensamento que têm sido realizados vários estudos com base no professor reflexivo onde o nome Schön parece ser incontornável.

O autor critica o facto de, apesar das sucessivas reformas educativas, a escola continuar burocrática e organizada à volta do modelo do saber escolar. “De

facto, quando o governo procura reformar a educação, tenta educar as escolas, do mesmo modo que estas procuram educar as crianças.” (Schön, 1992, p.82) Por oposição a este saber escolar instituído, o mesmo autor fala-nos da «reflexão na acção» que permite ao professor ser surpreendido pelo aluno, reflectir sobre esse facto, reformular o problema suscitado pela situação e efectuar experiências para testar a nova hipótese que resultou da reflexão. Schön afirma mesmo que o melhor professor não é o que tem a resposta exacta, mas sim “ (...) o que tiver uma resposta pronta para a questão que preocupa o aluno.” (idem, p.83)

Porém numa escola burocrática, como o autor reconhece ser a escola actual, o professor reflexivo sofre alguns constrangimentos. Os professores elaboram um plano de aula que deve ser seguido num determinado tempo; os alunos são avaliados de acordo com as informações que conseguiram apreender; e o professor é avaliado pelo grau de sucesso dos seus alunos. Não estão criadas as condições para que a reflexão na prática e sobre a prática possam emergir. (Schön, op.cit.)

Para que tal seja possível, o autor defende que a formação tenha uma forte componente de reflexão a partir de situações práticas reais. Só assim, o profissional será capaz de enfrentar as situações sempre novas e diferentes com que vai deparar-se na sua actividade e poderá tomar as decisões mais apropriadas a cada situação, isto é, o professor é um criador, um transformador de situações e, por isso “Inerente à prática dos bons profissionais está, segundo Schön, uma competência artística (...) um saber fazer que quase se aproxima de uma sensibilidade artística.” (Alarcão, 1996, p.16)

A formação deverá permitir ao formando utilizar a criatividade, aprender a fazer fazendo, em situações reais ou simuladas, reflectindo sobre a realidade com a orientação de um profissional (formador), construindo de forma activa o conhecimento.

Em resumo podemos dizer que Schön salienta o valor epistemológico da prática e revaloriza o conhecimento que advém da prática inteligente e reflectida e desafia os profissionais a inovar, a deixar de lado regras e processos já conhecidos para dar resposta a questões novas.

Algumas críticas podem ser feitas a esta teoria do professor reflexivo. A valorização excessiva da prática como meio de adquirir conhecimento pode

levar ao regresso da ideia do professor artesão. E se é verdade que a investigação tradicional subestimou a experiência dos professores é verdade também que alguns modelos de formação baseados na prática podem ter levado a um tecnicismo redutor da acção. (Estrela, 2001). A visão exclusiva da formação como reflexão da prática leva Estrela a afirmar que

“(...) se estou de acordo que se conceda à investigação e reflexão sobre a prática um papel importante na definição da profissionalidade e na formação de docentes, estou em profundo desacordo com a redução da profissão a uma arte e com a subalternização das componentes científicas e técnicas que a profissão também comporta”

(Idem, p.127)

Porém não podemos esquecer-nos que a Formação Contínua não é um meio mágico que permite operar todas as transformações no sistema educativo.

“Aparentemente, quase todas as críticas do sistema escolar são concentradas no mesmo bode expiatório: a formação de professores, que é considerada demasiado curta, inadequada, inadaptada, insuficiente, antiquada. Mas ela não merece nem este excesso de honra nem esta indignidade!”

(Perrenoud, 1993, p.94)

Segundo o mesmo autor, a formação quer inicial, quer contínua, apesar de não ser o remédio para todos os males, parece ser um meio privilegiado de acção.

“Pensamos que ao transformar as práticas pedagógicas, acabaremos por mudar a escola, e talvez até o homem e a sociedade...” (Idem, p.93)

Quando abordámos as funções do professor referimos toda uma multiplicidade de papéis e apontámos a formação contínua como processo privilegiado para desenvolver nestes profissionais não só o saber mas o saber fazer.

Assim sendo, e tendo nós a convicção que um melhor desempenho das funções docentes depende também da formação, será interessante saber como encaram os professores a sua formação.

Segundo Huberman (1992) os professores passam por fases diferentes ao longo da carreira que provocam também atitudes diversas.

| A entrada na carreira é caracterizada pela sobrevivência ou “o choque do real” e pela descoberta, caracterizada por um entusiasmo inicial.

| A estabilização que corresponde a um período de satisfação profissional, em que os professores estão menos preocupados consigo próprios e mais preocupados com os aspectos de natureza pedagógica.

“As pessoas passam a ser professores, quer aos seus olhos, quer aos olhos dos outros, sem necessariamente ter que ser por toda a vida, mas, ainda assim por um período de 8 a 10 anos, no mínimo.” (Huberman, 1992, p.40)

| A diversificação é caracterizada como uma fase em que os docentes procuram diversificar as suas actividades quer a nível pedagógico, quer a nível institucional. Os professores, nesta fase, são profissionais empenhados e motivados que procuram novos desafios e novas responsabilidades.

| O pôr-se em questão é a fase que ocorre “no meio da carreira”, entre os trinta e cinco e cinquenta anos de idade ou os quinze e os vinte e cinco anos de profissão, que se caracteriza pelo questionamento profissional e pessoal que os professores fazem relativamente ao seu desempenho.

| A serenidade e distanciamento afectivo aparecem entre os quarenta e cinco e cinquenta e cinco anos de idade e corresponde a “uma descida a nível de ambição pessoal, o que faz baixar igualmente o nível de investimento, enquanto a sensação de confiança e serenidade aumentam.” (idem, p.44)

| O conservadorismo e as lamentações correspondem ao momento em que estes profissionais tendem a ser conservadores e resistentes às mudanças e inovações.

Segundo o autor, os professores podem chegar a esta fase vindos de um momento em que se puseram em causa, na sequência de “uma reforma estrutural que fracassa ou face a uma reforma a que se opõem” (idem, p.47)

| O desinvestimento verifica-se no final da carreira e pode ser um desinvestimento sereno ou um desinvestimento amargo.

Estas fases correspondem a um modelo que, na opinião do seu autor, “não é linear, nem monolítico” (ibidem) e segundo o qual não há percursos tipo, admitindo-se várias sequências relativamente às fases para as quais o mesmo aponta.

Porém, segundo Huberman a formação raramente é associada à mudança de prática de ensino. A mudança de prática resulta da experimentação de novos métodos e estratégias dentro da sala de aula.

A formação serviria para outro tipo de aprendizagens que não são possíveis adquirir na sala de aula. (Cró, 1998)

Assim, para estes professores, há uma ruptura entre a formação e a prática. Logo, parece que a formação não serve a sua principal finalidade: mudar as práticas. Para esta resistência à mudança avançamos com algumas explicações. A recente investigação sobre o pensamento dos professores afirma que

“os professores não são técnicos (...) o professor é um construtivista que processa informação, toma decisões, gera conhecimento prático, possui crenças, rotinas, etc., que influenciam a sua actividade profissional.”

Clark, Peterson, Marcelo, cit. por Garcia, 1999, p.47)

A mudança das crenças e atitudes dos professores dependem mais do facto de eles reconhecerem mudança no rendimento dos alunos do que de qualquer plano de formação.

Rivas Navarro (referido por Garcia, op.cit.) realizou uma investigação onde encontrou cinco factores que dificultam a mudança. Foram eles: insularidade artesanal – a sensação de isolamento, pouco conhecimento científico, pouca formação; disfuncionalidade operativa – a percepção de que a inovação trará poucos benefícios; custos sensíveis/ benefícios diluídos – quando os custos são maiores do que os benefícios; compulsividade do sistema – a legislação, a extensão dos programas, a falta de tempo; restrições instrumentais – escassez de materiais e espaços.

Amiguinho (1992) é de opinião que os professores quando colocados perante um projecto de mudança, tomam decisões a partir de uma avaliação das vantagens, ou inconvenientes que daí poderão advir, dando mais significado ao que pretendem modificar na sua prática. Segundo ele, vários autores são de opinião que os professores normalmente utilizam três critérios para julgarem a aplicabilidade de uma inovação: *instrumentalidade, congruência e custo*. O primeiro refere-se à *clareza com que as tarefas a executar são apresentadas*. A mudança mostra o que o professor deverá fazer? Os princípios e os objectivos são precisos e apropriados? Têm em conta os constrangimentos dos trabalhos com os alunos?

O segundo refere-se à *relação do professor com as necessidades que realmente sentem*. Os promotores do projecto oferecem credibilidade e confiança? Até que ponto ela é compatível com a imagem que o professor tem

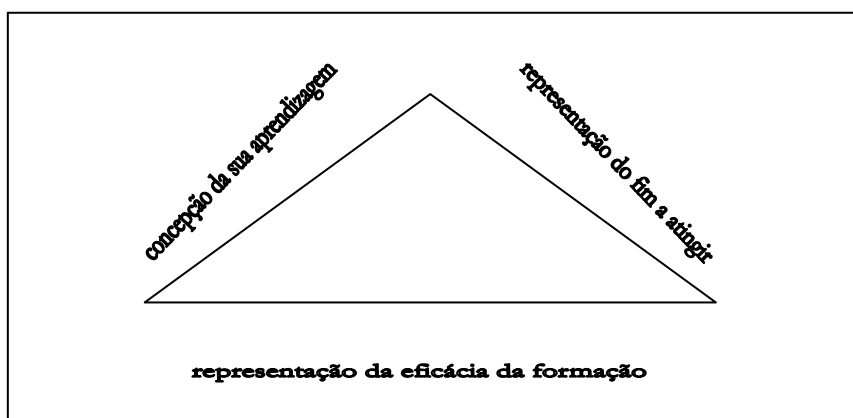
de si próprio e do seu relacionamento com os alunos? Os alunos estarão interessados, irão aprender melhor?

Finalmente a *avaliação custos/vantagens* inerentes ao desenvolvimento da inovação. O que se investe em reuniões suplementares e em trabalho de preparação, utilização de novos materiais, recompensa? Poder-se-á esperar algum benefício desse investimento, quer em termos e reconhecimento, de empenhamento e entusiasmo dos seus alunos, de qualificação profissional ou, inclusivamente financeiro? Com que apoio e ajudas externas poderão os professores contar?

Segundo este autor a reacção a uma proposta de mudança passa por uma avaliação pessoal: a imagem que o professor tem da profissão, da sua concepção de bom professor, o seu impacto na vida quotidiana, na carreira profissional, sobre os seus interesses imediatos. Esta avaliação conduz a estratégias, acções mais ou menos conscientes num dado contexto, procurando “defender os seus interesses e satisfazer as suas necessidades, realizar os seus projectos e otimizar os seus ganhos ou a sua satisfação” (Perrenoud e Montandon, citado por Amiguiño, 1992, p. 77).

Numa última tentativa de explicação da forma como se envolvem os professores na sua formação, apresentamos a teoria de Cross a que se refere Garcia (1999). Segundo esta teoria existe uma interacção entre a concepção que o professor tem da sua aprendizagem, a representação do fim a atingir em formação e a representação da eficácia da formação para atingir esse fim.

Figura n.º I: Teoria de Cross



(Fonte: elaboração própria da teoria de Cross)

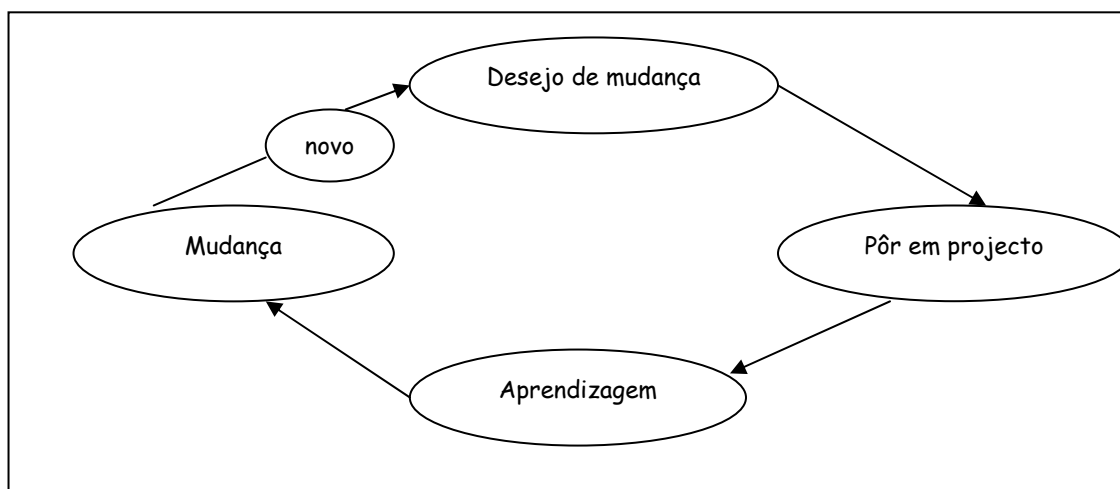
(Garcia, 1999., p.89)

Esta interacção é particularmente importante se nos lembrarmos que a finalidade da formação do professor é um projecto de mudança na prática de ensino. Uma condição para que as ideias de mudança de prática apareçam na concepção de aprendizagem seria a de que as actividades propostas em formação permitissem a realização do seu projecto.

“ (...) a formação contínua para ser eficaz deve estar associada a um projecto de desenvolvimento profissional daqueles que a recebem, tomados individualmente ou em grupo. É igualmente feita a recomendação de que os programas de formação sejam antecedidos de uma análise de necessidades de formação realizada segundo formas variadas e adaptadas ao público a quem se dirigem.”
(Rodrigues e Esteves, 1993, p.67)

Fica, assim, claro que existe um elo importante entre projecto, aprendizagem e mudança. Este triângulo foi posto em evidência por Aumont e Mesnier (1992) e por Berbaum (1991) (referidos por Cró, 1998, p.89). A mesma autora (idem, p.83) introduz ainda mais um elemento aos três já referidos, quando apresenta o esquema de Ghysens:

Figura n.º II: Esquema de Ghysens



A mudança das práticas educativas dos professores e, conseqüentemente, a melhoria do ensino nas suas diversas vertentes é, com certeza, um dos objectivos primordiais da formação contínua. Este pressuposto leva-nos a considerar fundamental e urgente desenvolver investigação que procure identificar, caracterizar e avaliar diferentes modalidades e estratégias de formação contínua e verificar em que medida esta contribui para as mudanças dos professores, da acção educativa e da escola. Nunca perdendo de vista a

necessidade de encontrar mecanismos que levem ao envolvimento dos professores na sua formação.

Se, como resulta da teoria de Cross, a forma como cada um se envolve depende das representações que possui, e tendo sido elas construídas ao longo da carreira, importa pois, transformar os percursos que lhes deram origem. Cabe, deste modo, ao formador conceber as estratégias apropriadas que irão, através de um processo de ruptura, levar o formando à «desconstrução» e posterior reconstrução do seu sistema de representações face ao processo formativo.

Esta perspectiva reflexiva na formação de professores enquadra-se no modelo construtivista defendido por Shön e surge como uma reacção ao modelo dominante da racionalidade científica e técnica largamente utilizado no nosso país quer na formação contínua quer na formação inicial.

Porém será necessário não cair em exageros. Ambos os modelos têm a sua importância e mais do que antagónicos eles complementam-se. Como salienta Estrela (2001), a formação deve comportar a reflexão mas também a investigação, o estudo e a apropriação de novos conhecimentos e novas abordagens das diversas dimensões da função docente.

Para obter melhores resultados na formação de professores vários autores consideram que há que ter em conta alguns princípios básicos, a saber:

1º- Continuidade de princípios éticos, didácticos e pedagógicos ao longo da formação

A formação de professores, apesar de obedecer a etapas distintas, deve ser elaborada “como um contínuo”. (Marcelo, cit. por Garcia, 1999, p.27)

Combs et al afirmam que “(...) a formação inicial não produz professores, apenas os iniciando num processo de auto-formação permanente.” (Jesus, 2000, p.345) A Formação Contínua faz parte de um processo de formação permanente. A Formação Inicial e a Formação Contínua não são mais do que dois momentos de um mesmo processo de desenvolvimento de competências profissionais. (Ribeiro, 1989, p.7) Para Fullan “(...) O desenvolvimento profissional é uma aprendizagem contínua, interactiva, acumulativa, que combina uma variedade de formatos de aprendizagem.” (cit. por Garcia, op.cit., p. 27);

2º - Integrar a formação de professores em processos de mudança

ESCUADERO referiu a dissociação entre formação e mudança. “A formação e a mudança têm de ser pensadas em conjunto, como duas faces da mesma moeda” (Garcia, 1999, p. 27);

3º - Ligar os processos de formação de professores com o desenvolvimento organizacional da escola.

Aqui destaca-se a formação no contexto da escola. Segundo Garcia “ (...) é a formação que adopta como problema e referência o contexto próximo dos professores, aquela que tem maiores possibilidades de transformação da escola” (Idem, p.28);

4º - Articulação entre os conteúdos académicos e disciplinares e a formação pedagógica dos professores

Devemos aqui referir “o conhecimento didáctico do conteúdo” que é fundamental e consiste “numa amálgama especial de pedagogia e conteúdo, que faz com que os professores sejam diferentes dos especialistas em cada uma dessas áreas” (Gudmundsdottir, cit. por GARCIA, 1999, p28);

5º - Integração teoria – prática

“A formação de professores, tanto inicial como permanente, deve ter em conta a reflexão epistemológica da prática (...) de modo a que aprender a ensinar seja realizado através de um processo em que o conhecimento prático e o conhecimento teórico possam integrar-se num currículo orientado para a acção.” (idem, p.29);

6º - Necessidade de adequar os métodos de formação às exigências do ensino actual

Não podemos formar professores com um método escolarizado e igual para todos e depois pedir-lhes que utilizem métodos diferenciados que tenham em conta as necessidades específicas de cada aluno. “Na formação de professores é muito importante a congruência entre o conhecimento didáctico do conteúdo e o conhecimento pedagógico transmitido, e a forma como esse conhecimento se transmite.” (Ibidem)

“Impõe-se um esforço de coerência entre o que se prega e o que se pratica, um maior isomorfismo entre formação e ensino, uma maior adequação entre uma filosofia de formação de professores e uma filosofia de educação.” (Estrela, 2001, p.137);

7º - A individualização na formação

Cada indivíduo ou grupo de indivíduos tem características diferentes que devem ser tidas em conta no processo de formação. “A formação de professores deve responder às necessidades e expectativas dos professores como pessoas e como profissionais” (Garcia, 1999, p.29).

PARTE II – O PROBLEMA E A SUA METODOLOGIA

CAPÍTULO 1 – O TEMA – SUA PERTINÊNCIA NO CONTEXTO ACTUAL

Numa sociedade em permanente mudança, alicerçada na impossibilidade de prever o amanhã, os professores sentem a impossibilidade de apresentar uma descrição acabada do seu papel ou de enumerar exaustivamente todas as novas competências que serão necessárias no decurso da sua vida de trabalho. A formação contínua, mais do que uma necessidade, surge como um direito e um dever dos professores. Um direito, na medida em que a escola deve propiciar as condições fundamentais para que o professor exerça adequada e inovadoramente o seu papel. Um dever, porque as exigências do cumprimento do seu estatuto implicam uma atitude de permanente actualização e inovação, como é reconhecido no ECD (alínea 1, ponto 2, do artigo 10º), actualizado pelo Decreto – Lei nº1/98 de 2 de Janeiro, visando, ainda, objectivos de progressão e mobilidade na carreira (art.º 6, ponto 2 do referido Decreto-Lei e alínea f, ponto 2, do artigo 6 do Decreto-Regulamentar nº11/98 de 15 de Maio).

Pensamos ter sido, neste sentido, que a LBSE, enquadrou legalmente a formação contínua de professores do ensino não superior. É neste contexto que são criados os centros de formação de associação de escola e de instituições sindicais, que assumem o papel de entidades formadoras dos professores profissionalizados inseridos na carreira docente (Decreto-Lei nº 249/92 de 9 de Novembro e Decreto-Lei nº 207/96 de 2 de Novembro – última versão do Regime Jurídico da Formação Contínua)

É, por isso, que nos parece fazer sentido questionar a prática da formação contínua, bem como a sua aplicabilidade na relação pedagógica e profissional dos professores.

3.1 - A Pergunta de Partida tendo em conta os objectivos

Este trabalho pretende estudar as repercussões da formação contínua, ministrada pelo Centro de Formação do Sindicato dos Professores da Zona Norte (CFSPZN), nas práticas dos professores e a relação entre formação contínua e satisfação profissional.

Este estudo tem os seguintes objectivos:

- Conhecer as representações dos professores do CFSPZN sobre a formação contínua;
- Analisar de que modo a formação contínua oferecida pelo CFSPZN vai ao encontro dos interesses, expectativas e necessidades dos professores;
- Avaliar as representações dos professores do CFSPZN sobre a repercussão da formação contínua na alteração das suas práticas educativas;
- Avaliar a relação entre formação contínua e satisfação profissional.

Assim, partiremos da seguinte pergunta:

**Formação Contínua de Professores, Satisfação Profissional e
Práticas Educativas - que relação?**

3.2 – Levantamento de hipóteses

Com este estudo pretendemos ver confirmadas ou refutadas as seguintes afirmações:

- *Os professores encaram a formação contínua como uma obrigação legal, para progressão na carreira.*
- *Existe um desfasamento entre os interesses, expectativas e necessidades dos professores e os programas de formação oferecidos.*
- *A formação contínua tem influência na mudança de práticas educativas.*
- *A satisfação dos professores depende mais da estabilidade profissional do que das funções que desempenham.*
- *São os professores mais motivados quem mais beneficia com a formação contínua.*

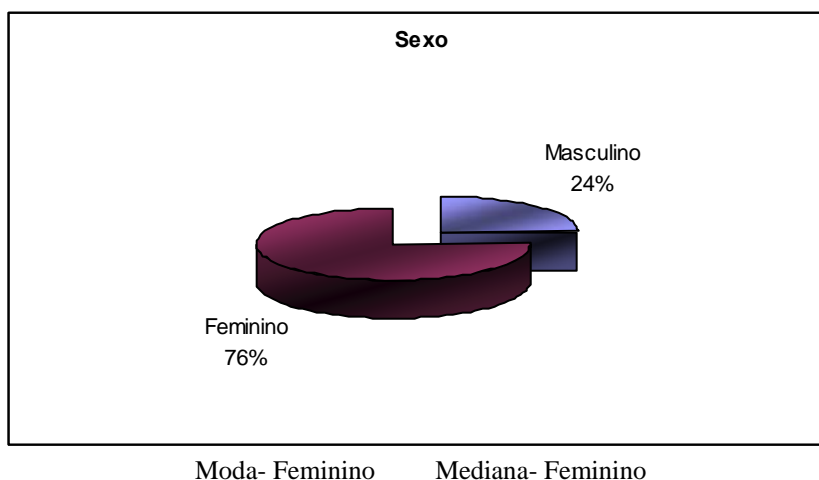
3.3 – Metodologia da investigação

Tendo em conta os objectivos que fundamentam esta investigação optamos por um estudo de carácter descritivo, que nos possibilite uma recolha extensiva de dados junto dos professores que frequentam as acções de formação contínua no CFSPZN. A nossa meta é descrever uma realidade para a tornar inteligível. Se estamos envolvidos por *suspeitas*, ou ideias do “*senso-comum*”, é nossa preocupação obter resultados que, cientificamente, as infirmem ou confirmem. Assim, e tendo em conta os objectivos definidos optaremos pela metodologia quantitativa.

3.3.1 – Selecção da amostra

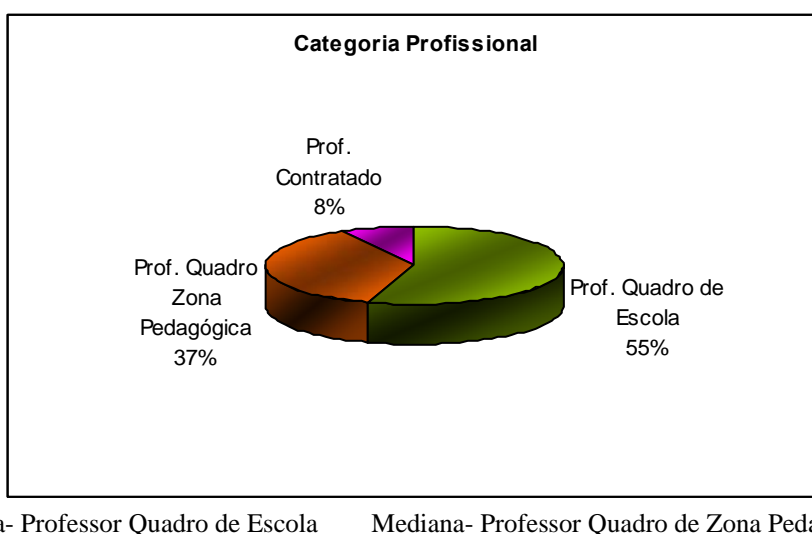
A amostra foi constituída por professores que frequentaram acções de formação do CFSPZN e que mostraram disponibilidade para participar. No quadro que se segue apresentam-se as características da amostra.

Quadro n.º 1: Caracterização da amostra – Sexo



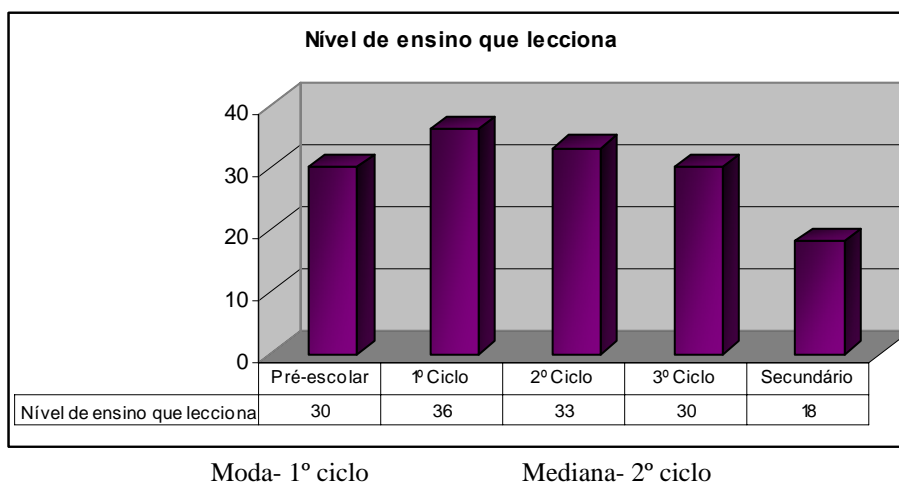
A nossa amostra é constituída maioritariamente por elementos do sexo feminino, o que retrata a realidade das escolas portuguesas onde a maioria dos docentes são mulheres.

Quadro n.º 2: Caracterização da amostra – categoria profissional



Para o nosso estudo, e porque o número de professores contratados é reduzido, vamos agrupá-los, ficando assim com duas categorias profissionais: Professor Quadro de Escola e Professor de Quadro de Zona Pedagógica / Contratado.

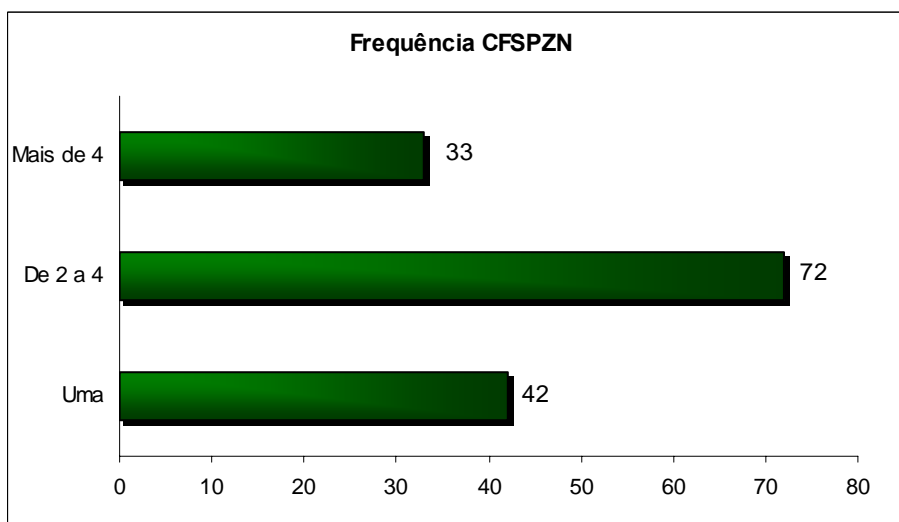
Quadro n.º 3: Caracterização da amostra – Nível de ensino que lecciona



Como podemos observar a nossa amostra é representativa de todos os níveis de ensino abrangidos pelo Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Para futuro tratamento estatístico utilizaremos três escalões: Pré-escolar e 1º ciclo, 2º ciclo, 3º ciclo e Secundário.

Quadro n.º 4: Caracterização da amostra – Frequência CFSPZN

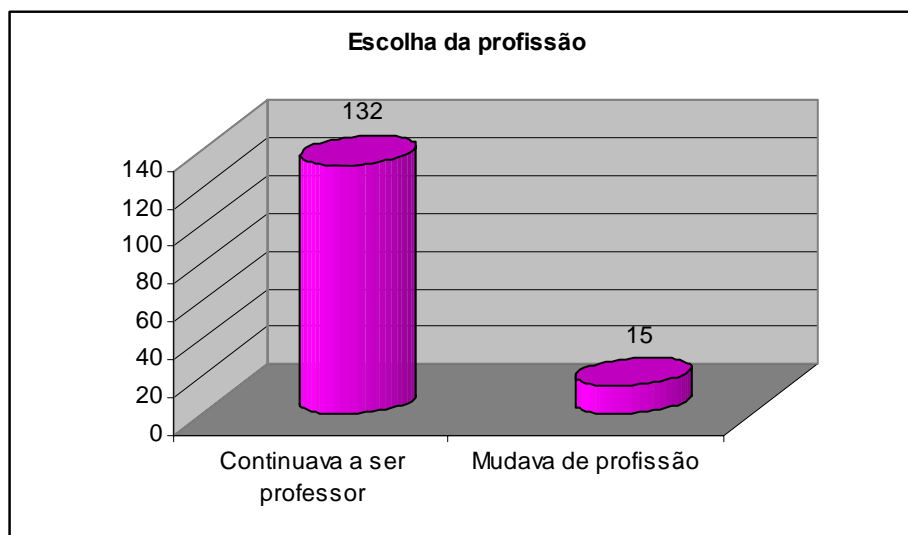


Moda- De 2 a 4

Mediana- De 2 a 4

A amostra é constituída exclusivamente por docentes que frequentam ou frequentaram a formação do Centro de Formação do Sindicato dos Professores da Zona Norte (CFSPZN) e, como podemos observar, a maioria já frequentou mais de duas acções.

Quadro n.º 5: Caracterização da amostra – Escolha da profissão



Moda- Continuava a ser professor

Mediana- Continuava a ser professor

Podemos observar que a maioria dos nossos inquiridos afirma ter vontade de permanecer na profissão.

3.3.2 – O Questionário

Optámos pelo inquérito por questionário por nos permitir recolher um maior número de respostas num curto espaço de tempo e por ser passível da aplicação de tratamento estatístico de modo mais simples. Não é o instrumento mais completo mas permite uma panorâmica bastante fiável do universo estudado. A construção de um questionário que envolva atitudes, opiniões e representações não obedece a um procedimento único. Para o efeito, realizámos um estudo preliminar, procedendo à consulta e análise de vários estudos, à legislação e bibliografia existentes sobre a temática e recorremos a vários autores do campo da Metodologia da Investigação.

No questionário são abordadas as seguintes dimensões:

1. Representações sobre a formação contínua;
2. A Formação contínua proporcionada pelo SPZN: interesses, necessidades e expectativas dos professores;
3. Representações dos professores sobre as repercussões da formação contínua nas práticas educativas.
4. Representações dos professores sobre as repercussões da formação contínua no aumento da satisfação profissional.

Para cada uma delas foram elaboradas questões simples que depois foram agrupadas de acordo com a chave de leitura que se segue.

3.4 – Análise e Interpretação dos Dados

O questionário está codificado de acordo com a chave de leitura e os intervalos previamente definidos.

Quadro n.º 6: Chave de leitura

Questão n.º		Indicadores
7 Motivos de Satisfação	Saber que é útil aos seus alunos	Auto-realização
	Sentir que o seu trabalho produz resultados satisfatórios	
	Gostar de trabalhar com crianças	Relação com alunos
	Conviver com crianças	
	Ter um horário flexível	Condições de trabalho
O vencimento que usufrui		
	Relacionar-se com outros professores	Relações com colegas e pais
	Relacionar-se com os pais dos alunos	
8 Motivos de Insatisfação	Não obter bons resultados satisfatórios	Frustração profissional
	Sentir que o seu esforço não é compensado	
	Ter alunos mal educados	Relação com alunos
	Ter alunos que não querem aprender	
	A falta de equipamento adequado para as aulas	Condições de trabalho
As condições de trabalho		
A relação com outros professores	Relações com colegas e pais	
A falta de apoio dos pais		
9 Imagens da formação contínua que tem frequentado	As acções ajudaram a melhorar a sua prática pedagógica	Imagem positiva
	As acções corresponderam às suas expectativas	
	Os programas apresentam continuidade nos temas tratados	Imagem negativa
	As acções são pouco diversificadas	
Existe um desfasamento entre a teoria e a prática		
Os programas não contemplam os problemas reais da educação		
10 Interesses, necessidades e expectativas face à formação contínua frequentada	Foram ao encontro dos seus interesses pessoais e profissionais	Interesses
	Permitiram-lhe obter formação em áreas que não estão directamente relacionadas com a sua área específica	
	Responderam à necessidade de formação sentida ao nível dos conteúdos que lecciona	Necessidades
	Responderam às necessidades de formação ao nível das tecnologias	
Foram ao encontro às suas expectativas globais	Expectativas	
Contribuíram para a sua realização profissional		
11 Representação das	Alterar a sua atitude face aos outros professores	Transformações a nível pessoal
	Mudar a sua atitude face aos alunos	

repercussões da formação contínua nas práticas educativas	A aquisição de saberes que enquadram as práticas curriculares (programação, objectivos, conteúdos, actividades)	Transformações a nível da sala de aula
	A construção de saberes orientados para a resolução de problemas específicos	
	Mudar a forma como encara hoje a educação	Transformações ao nível da escola
	A emergência de dinâmicas de mudança no interior da sua escola	

3.4.1 – Técnicas de interpretação

Após a recolha de dados procedemos ao seu tratamento estatístico recorrendo às ferramentas de análise cedidas pelo ISET – Instituto Superior de Educação e Trabalho, na pessoa da sua presidente Doutora Conceição Alves Pinto, das quais passamos a apresentar as que utilizaremos para o nosso estudo.

Análise de uma variável

Frequência: Destina-se a obter uma tabela que apresenta a distribuição dos dados de uma variável

Recodificação: Destina-se a alterar códigos.

Construção de indicadores

Indicador agregado: Permite construir novos indicadores a partir de indicadores já existentes.

Indicador único (2 ou mais colunas/2 tipos): Destina-se a, partindo dos dados recolhidos em duas ou mais colunas, construir uma nova coluna de dados que apresentará uma recodificação em dois tipos

Indicador único (2 colunas/4 tipos): Destina-se a, partindo dos dados recolhidos em duas ou mais colunas, construir uma nova coluna de dados que apresentará uma recodificação em até quatro tipos.

Análise de duas variáveis

Tabela de contingência: Destina-se a obter uma tabela que apresenta a distribuição de frequências cruzadas.

Tabela de contingência e qui-quadrado (χ^2): Apresenta a tabela de contingência e o Qui-quadrado sequencialmente. A tabela de contingência e Qui-quadrado (Auto), atendendo ao número de linhas e colunas que constituem a tabela, tem duas variantes:- Tabela de Contingência 2x2 e diferente de 2x2.

Para as variáveis independentes procedemos ao cálculo de distribuição das frequências de modo a permitir uma leitura simples dos dados.

Para as variáveis dependentes, adoptámos os seguintes procedimentos estatísticos:

- uma análise básica com distribuição de frequências (tabelas de frequência);
- medidas de tendência central;
- medidas de dispersão
- medidas de associação entre variáveis: tabelas de contingência.

3.5 – Procedimentos

Os questionários foram entregues por mensageiros (coordenadores dos secretariados), com as instruções para o seu correcto preenchimento, nas instalações dos secretariados regionais do SPZN, onde decorreram acções de formação, nos meses de Fevereiro e Março de 2005.

3.6 – Resultados

Passaremos a apresentar os resultados obtidos através de quadros de frequências dos indicadores parcelares, quadros de frequências de indicadores agregados e tabelas de contingência. Tentaremos, sempre que possível, estabelecer uma ligação entre os nossos resultados e os estudos anteriormente efectuados, a opinião de autores reconhecidos e as teorias abordadas.

Para uma melhor compreensão dos cruzamentos efectuados apresentamos o quadro a seguir com as variações encontradas.

Quadro n.º 7: Variações

7. Motivos de Satisfação	Graus Liberdade	X ² observado	Prob. Observada
Sexo	2	48,68	0,00
Categoria Profissional	2	30,15	0,00
Nível de ensino	4	67,98	0,00
Frequência CFSPZN	4	30,04	0,00
8. Motivos de Insatisfação			

Sexo	2	13,07	0,00
Categoria Profissional	2	8,35	0,02
Nível de ensino	4	4,45	0,35
Frequência CFSPZN	4	24,80	0,00
9. Imagens da formação contínua			
Sexo	1	9,79	0,00
Categoria Profissional	1	1,61	0,20
Nível de ensino	2	20,25	0,00
Frequência CFSPZN	2	2,68	0,26
10. Interesses face á formação contínua frequentada			
Sexo	1	1,43	0,23
Categoria Profissional	1	0,07	0,80
Nível de ensino	2	3,94	0,14
Frequência CFSPZN	2	3,25	0,20
10. Necessidades face á formação contínua frequentada			
Sexo	1	7,54	0,01
Categoria Profissional	1	0,44	0,51
Nível de ensino	2	36,40	0,00
Frequência CFSPZN	2	49,32	0,00
10. Expectativas face á formação contínua frequentada			
Sexo	1	9,38	0,00
Categoria Profissional	1	0,36	0,55
Nível de ensino	2	16,04	0,00
Frequência CFSPZN	2	6,34	0,04
11. Transformações a nível pessoal			
Sexo	1	1,92	0,17
Categoria Profissional	1	1,34	0,25
Nível de ensino	2	13,61	0,00
Frequência CFSPZN	2	9,65	0,01
11. Transformações a nível da sala de aula			
Sexo	1	16,71	0,00
Categoria Profissional	1	1,51	0,22
Nível de ensino	2	24,34	0,00
Frequência CFSPZN	2	6,29	0,04
11. Transformações ao nível da escola			
Sexo	1	0,13	0,72
Categoria Profissional	1	0,22	0,64
Nível de ensino	2	2,27	0,32
Frequência CFSPZN	2	10,11	0,01
11. Transformações a nível profissional			
Sexo	1	32,59	0,00

Categoria Profissional	1	0,85	0,36
Nível de ensino	2	33,43	0,00
Frequência CFSPZN	2	0,64	0,73

3.6.1 - Motivos de Satisfação na Profissão

Quadro n.º 8: Motivos de satisfação na profissão: distribuição das respostas

	Motivos de satisfação na profissão	Frequência	%
14- Condições de trabalho	1- Ter um horário flexível	12	8,16%
	4- O vencimento que usufrui	0	0,00%
36- Relações com colegas e pais	3- Relacionar-se com outros professores	0	0,00%
	6- Relacionar-se com os pais dos alunos	0	0,00%
57- Relação com alunos	5- Gostar de trabalhar com crianças	33	22,45%
	7- Conviver com crianças	3	2,04%
28- Auto-realização	2- Saber que é útil aos seus alunos	24	16,33%
	8- Sentir que o seu trabalho produz resultados satisfatórios	75	51,02%
	Totais	147	100%

A maioria dos respondentes aponta como o mais importante motivo de satisfação o sentir que o seu trabalho produz resultados. De todos os outros motivos apresentados podemos destacar dois que são específicos da actividade docente – gostar de trabalhar com crianças e saber que é útil aos alunos – e que aparecem como maior motivo de satisfação profissional para alguns professores.

Quadro n.º 9: Motivos de satisfação na profissão: recodificação

Motivos de satisfação na profissão	Frequência	%
14- Condições de Trabalho	12	8,16%
28- Auto-realização	99	67,35%
57- Relação com alunos	36	24,49%
Totais	147	100,00%

A auto-realização é, na opinião da maioria dos nossos respondentes, o motivo que mais promove a satisfação. Este resultado confirma a teoria de Nias (2001) de que existe uma relação emocional dos professores com o seu trabalho. “Os professores avaliam o seu sucesso e retiram a sua principal satisfação profissional do conhecimento de que ajudaram indivíduos a aprender e desenvolver-se.”

Quadro n.º 10: Motivos de satisfação na profissão segundo o sexo

Sexo	Masculino	Feminino	TOTAL
Motivos de satisfação			
Condições de Trabalho [14,14]	12 33%	0 00%	12 08%
Auto-realização [28,28]	24 67%	75 68%	99 67%
Relação com alunos [57,57]	0 00%	36 32%	36 24%
TOTAL	36 100%	111 100%	147 100%

Graus de liberdade 2

X² observado 48,68

Probabilidade observada 0,00

O motivo de maior satisfação é a auto-realização, onde não se verifica diferença significativa entre homens e mulheres. Porém os homens valorizam mais as condições de trabalho como 2º motivo de satisfação enquanto que as mulheres valorizam mais a relação com os alunos.

Quadro n.º 11: Motivos de satisfação na profissão segundo a categoria profissional

Categoria Profissional	Prof. Quadro de Escola	Prof. Q.-Z.P. e Contratado	TOTAL
Motivos de satisfação			
Condições de Trabalho [14,14]	0 00%	12 18%	12 08%
Auto-realização [28,28]	69 85%	30 45%	99 67%
Relação com alunos [57,57]	12 15%	24 36%	36 24%
TOTAL	81 100%	66 100%	147 100%

Graus de liberdade 2

X² observado 30,15

Probabilidade observada 0,00

São os professores pertencentes ao Quadro de Escola quem mais afirma valorizar a auto-realização como motivo de satisfação. Os professores do Quadro de Zona Pedagógica e Contratados valorizam também, de forma significativa, a relação com os alunos.

Quadro n.º 12: Motivos de satisfação na profissão segundo o nível de ensino que lecciona

Nível de ensino que lecciona	Pré-escolar e 1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo e Secundário	TOTAL
Motivos de satisfação				
Condições de Trabalho [14,14]	3 05%	0 00%	9 19%	12 08%
Auto-realização [28,28]	27 41%	33 100%	39 81%	99 67%
Relação com alunos [57,57]	36 55%	0 00%	0 00%	36 24%
TOTAL	66 100%	33 100%	48 100%	147 100%

Graus de liberdade 4

X² observado 67,98

Probabilidade observada 0,00

São os docentes do Pré-escolar e 1º ciclo quem mais aponta como motivo de satisfação a relação com os alunos. A auto-realização, como motivo de satisfação, reúne a esmagadora maioria dos docentes do 3º ciclo e secundário e a totalidade dos docentes do 2º ciclo.

Quadro n.º 13: Motivos de satisfação na profissão segundo a frequência no CFSPZN

Frequência no CFSPZN	Uma acção	De 2 a 4 acções	Mais de 4 acções	TOTAL
Motivos de satisfação				
Condições de Trabalho [14,14]	9 21%	3 04%	0 00%	12 08%
Auto-realização [28,28]	15 36%	57 79%	27 82%	99 67%
Relação com alunos [57,57]	18 43%	12 17%	6 18%	36 24%
TOTAL	42 100%	72 100%	33 100%	147 100%

Graus de liberdade 4

X² observado 30,04

Probabilidade observada 0,00

A escolha da auto-realização como principal motivo de satisfação aumenta à medida que aumenta o número de acções de formação frequentadas.

Os respondentes com mais acções frequentadas são os docentes com mais tempo de serviço e, ou as acções contribuem para o acréscimo de confiança nos resultados do trabalho realizado ou são o desenvolvimento da carreira e a experiência profissional os responsáveis pela satisfação através da auto-realização. Segundo Huberman (1992) estes professores estarão na fase da estabilização, em que se sentem professores aos seus olhos e aos olhos dos

outros pelo que possuem maior confiança no seu trabalho; ou na fase da diversificação que é caracterizada por uma forte motivação e procura de novos desafios e responsabilidades.

Quadro n.º 14: Motivos de satisfação na profissão segundo a escolha da profissão

Escolha de profissão Motivos de satisfação	Continuava a ser professor	Mudava de profissão	TOTAL
Condições de Trabalho [14,14]	3 02%	9 60%	12 08%
Auto-realização [28,28]	93 70%	6 40%	99 67%
Relação com alunos [57,57]	36 27%	0 00%	36 24%
TOTAL	132 100%	15 100%	147 100%

Graus de liberdade 2

X² observado 60,93

Probabilidade observada 0,00

Os professores que assumiram querer manter-se na profissão são os que, maioritariamente, encontram a satisfação nos factores de auto-realização, enquanto que os que assumiram gostar de mudar de profissão são os que pensam encontrar a satisfação através da melhoria das condições de trabalho.

3.6.2 - Motivos de Insatisfação na Profissão

Quadro n.º 15: Motivos de insatisfação na profissão: distribuição das respostas

	Motivos de insatisfação na profissão	Frequências	%
14- Condições de trabalho	1- A falta de equipamento adequado para as aulas	24	16,33%
	4- As condições de trabalho	18	12,24%
36- Relações c/ colegas e pais	3- A relação com outros professores	0	0,00%
	6- A falta de apoio dos pais	12	8,16%
57- Relação com alunos	5- Ter alunos mal educados	0	0,00%
	7- ter alunos que não querem aprender	27	18,37%
28- Frustração profissional	2- Não obter resultados satisfatórios	39	26,53%
	8- Sentir que o seu esforço não é compensado	27	18,37%
Totais		147	100,00%

Os principais motivos de insatisfação profissional apontados pelos nossos respondentes são o facto de não obter resultados satisfatórios, sentir que o seu esforço não é compensado, ter alunos que não querem aprender e a falta de equipamento adequado para as aulas.

Quadro n.º 16: Motivos de insatisfação na profissão: recodificação

Motivos de insatisfação na profissão	Frequências	%
14- Condições de Trabalho	42	28,57%
28- Frustração Profissional	66	44,90%
36- Relação com colegas e pais	12	8,16%
57- Relação com alunos	27	18,37%
Totais	147	100,00%

O não conseguirem realizar-se na profissão é o motivo mais apontado como factor de insatisfação logo seguido da falta de condições de trabalho.

Quadro n.º 17: Motivos de insatisfação na profissão segundo o sexo

Sexo	Masculino	Feminino	TOTAL
Motivos de insatisfação			
Condições de Trabalho [14,14]	12 33%	30 30%	42 31%
Frustração profissional [28,28]	24 67%	42 42%	66 49%
Relação com alunos [57,57]	0 00%	27 27%	27 20%
TOTAL	36 100%	99 100%	135 100%

Graus de liberdade 2

X² observado 13,07

Probabilidade observada 0,00

Se compararmos este quadro com o seu correspondente ao nível da satisfação verificamos que os homens mantêm as suas escolhas. Isto é, quando não conseguem obter o que lhes provoca satisfação isso torna-se no principal motivo de insatisfação. Das mulheres que escolheram a auto-realização como principal motivo de satisfação apenas algumas apontam a frustração profissional como motivo de insatisfação, sendo que as condições de trabalho são, para elas, motivo de insatisfação mas não de satisfação. Aplica-se aqui, pelo menos nas respostas dadas pelas mulheres, a distinção entre os dois tipos de factores apresentados por Herzberg, a que nos referimos no 1º capítulo deste trabalho.

Quadro n.º 18: Motivos de insatisfação na profissão segundo a categoria profissional

Categoria Profissional	Prof. Quadro de Escola	Prof. Q.-Z.P. e Contratado	TOTAL
Motivos de insatisfação			
Condições de Trabalho [14,14]	18 24%	24 40%	42 31%
Frustração profissional [28,28]	45 60%	21 35%	66 49%
Relação com alunos [57,57]	12 16%	15 25%	27 20%
TOTAL	75 100%	60 100%	135 100%

Graus de liberdade 2

X² observado 8,35

Probabilidade observada 0,02

São os professores efectivos quem afirma atribuir maior importância à frustração profissional como motivo de insatisfação enquanto que os professores afectos a QZP e Contratados atribuem grande importância às condições de trabalho. Podemos adiantar, em jeito de explicação, que os efectivos serão mais velhos, mais experientes, colocados nas escolas que escolheram e, por isso com melhores condições de trabalho. Acresce ainda que da sua experiência resulta uma maior segurança das práticas pedagógicas, já testadas com resultados positivos, pelo que revelam maior insatisfação sempre que não obtêm resultados com os alunos.

Quadro n.º 19: Motivos de insatisfação na profissão segundo a frequência no CFSPZN

Frequência no CFSPZN	Uma acção	De 2 a 4 acções	Mais de 4 acções	TOTAL
Motivos de insatisfação				
Condições de Trabalho [14,14]	15 42%	21 32%	6 18%	42 31%
Frustração profissional [28,28]	9 25%	30 45%	27 82%	66 49%
Relação com alunos [57,57]	12 33%	15 23%	0 00%	27 20%
TOTAL	36 100%	66 100%	33 100%	135 100%

Graus de liberdade 4

X² observado 24,80

Probabilidade observada 0,00

A frustração profissional como principal factor de insatisfação é, mais vezes, apontada por aqueles que frequentaram mais acções de formação.

Tal como aconteceu nos motivos de satisfação, também nos motivos que geram insatisfação não podemos afirmar se é a maior frequência de acções de formação que leva a este resultado ou um percurso profissional mais longo destes docentes.

3.6.3 - Imagens da Formação Frequentada

Quadro n.º 20: Imagens da Formação Frequentada: Distribuição das Respostas

	Imagens da formação frequentada	Frequências	%
24-Imagem Positiva	2- As acções ajudaram a melhorar a minha prática pedagógica	45	30,61%
	4- As acções corresponderam às minhas expectativas	30	20,41%
	6- Os programas apresentam continuidade nos temas tratados	9	6,12%
13- Imagem negativa	1- As acções são pouco diversificadas	24	16,33%
	3- Existe um desfasamento entre a teoria e a prática	3	2,04%
	5- Os programas não contemplam os problemas reais da educação	36	24,49%
	Totais	147	100%

Da formação frequentada os respondentes guardam a imagem de que ela serviu para melhorar a prática pedagógica, não deixando de apontar que os programas de formação não contemplam os problemas reais da educação, o que vai ao encontro das causas apresentadas por RIBEIRO (1989) para a desmotivação dos professores face à sua formação.

Quadro n.º 21: Imagens da formação frequentada: recodificação

Imagens da formação	Frequências	%
13- Imagem negativa	63	42,86%
24-Imagem Positiva	84	57,14%
Totais	147	100,00%

A maioria dos nossos respondentes tem uma imagem positiva da formação frequentada.

Quadro n.º 22: Imagens da formação frequentada segundo o sexo

Sexo	Masculino	Feminino	TOTAL
Imagens da formação frequentada			
Imagem negativa [13,13]	24 67%	39 35%	63 43%
Imagem positiva [24,24]	12 33%	72 65%	84 57%
TOTAL	36 100%	111 100%	147 100%

Graus de liberdade 1

X² observado 9,79

Probabilidade observada 0,00

São os docentes do sexo masculino quem afirma possuir uma imagem negativa da formação, enquanto que os docentes do sexo feminino afirmam ter uma imagem positiva da mesma.

Quadro n.º 23: Imagens da formação frequentada segundo o nível de ensino que lecciona

Nível de ensino que lecciona	Pré-escolar e 1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo e Secundário	TOTAL
Imagem negativa [13,13]	18 27%	12 36%	33 69%	63 43%
Imagem positiva [24,24]	48 73%	21 64%	15 31%	84 57%
TOTAL	66 100%	33 100%	48 100%	147 100%

Graus de liberdade 2

X² observado 20,25

Probabilidade observada 0,00

A maioria dos docentes que lecciona níveis de ensino até ao 2º ciclo é a que afirma ter uma imagem positiva da formação. Os docentes do 3º ciclo e secundário afirmam, maioritariamente, ter uma imagem negativa da formação.

3.6.4 - Necessidades Face à Formação Contínua Frequentada

Quadro n.º 24: Necessidades Face à Formação Contínua Frequentada: Indicadores Parcelares

Necessidades	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente	Totais
10.3.Responderam à necessidade de formação ao nível dos conteúdos	57 38,78%	36 24,49%	48 32,65%	6 4,08%	147 100%
10.4.Responderam às necessidades de formação ao nível das tecnologias	3 2,04%	15 10,20%	102 69,39%	27 18,37%	147 100%

Na opinião dos nossos inquiridos, a formação deu resposta às suas necessidades ao nível das tecnologias mas não o fez no que respeita às necessidades de formação ao nível dos conteúdos de cada disciplina leccionada. É de salientar que a oferta formativa deste e de outros centros de formação procura ser bastante abrangente, em termos de público alvo, pelo que apresenta mais cursos ligados às ciências da educação do que à didáctica. Esta perspectiva da formação desfasada dos conteúdos programáticos de cada disciplina tem sido amplamente discutida e resultou na publicação recente do Despacho nº16794/05. Este determina que 50% das acções de formação contínua a frequentar pelos docentes devem ser realizadas, obrigatoriamente, no âmbito da área de formação adequada. Especifica que "Área de formação

adequada" é a que está directamente relacionada com o domínio científico didáctico do grupo disciplinar do docente e "Área geográfica da escola a que pertence" a que coincide com a área do distrito que abrange a respectiva escola/agrupamento de escola onde o docente desempenha a sua actividade profissional (DR n.º 148 de 03/08/05 II Série)

Quadro n.º 25: Necessidades face à formação contínua frequentada segundo o sexo

Sexo Necessidades	Masculino	Feminino	TOTAL
Menor concordância [5,7]	30 83%	61 56%	91 63%
Maior concordância [8,9]	6 17%	48 44%	54 37%
TOTAL	36 100%	109 100%	145 100%

Graus de liberdade 1

X² observado 7,54

Probabilidade observada 0,01

A maioria dos docentes afirma que a formação não deu resposta às suas necessidades, sendo essa maioria mais expressiva nos docentes do sexo masculino.

Quadro n.º 26: Necessidades face à formação contínua frequentada segundo o nível de ens. lecciona

Nível de ensino que lecciona Necessidades	Pré-escolar e 1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo e Secundário	TOTAL
Menor concordância [5,7]	24 36%	26 81%	41 87%	91 63%
Maior concordância [8,9]	42 64%	6 19%	6 13%	54 37%
TOTAL	66 100%	32 100%	47 100%	145 100%

Graus de liberdade 2

X² observado 36,40

Probabilidade observada 0,00

São os docentes do Pré-escolar e 1º ciclo quem mais afirma ter encontrado na formação frequentada a resposta às suas necessidades. Estará a formação deste centro, ou a formação em geral, mais virada para as necessidades específicas destes níveis de ensino ou será a especificidade destes - regime de mono docência – que leva este grupo a posicionar-se de forma diferente? Poderemos pensar ainda que os docentes dos 2º e 3º ciclos têm mais necessidade, ou maior consciência da necessidade de formação ao nível dos conteúdos científicos que leccionam.

Quadro n.º 27: Necessidades face à formação contínua frequentada segundo a frequência CFSPZN

Frequência no CFSPZN Necessidades	Uma acção	De 2 a 4 acções 2	Mais de 4 acções 3	TOTAL
Menor concordância [5,7]	24 57%	62 87%	5 16%	91 63%
Maior concordância [8,9]	18 43%	9 13%	27 84%	54 37%
TOTAL	42 100%	71 100%	32 100%	145 100%

Graus de liberdade 2

X² observado 49,32

Probabilidade observada 0,00

A maior satisfação com a formação, como resposta a necessidades, é sentida pelos docentes que mais acções frequentaram. Podemos entender que só quem sente que as primeiras acções que frequentou serviram as suas necessidades é que procura o mesmo centro para novas acções. Também pode estar aqui presente o fenómeno de acomodação: usar sempre o mesmo centro de formação independentemente da qualidade da sua oferta, tendo apenas em vista a obtenção de créditos para progressão na carreira.

3.6.5 - Expectativas face à formação contínua frequentada

Quadro n.º 28: Expectativas face à formação contínua frequentada: indicadores parcelares

Expectativas	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente	Totais
10.5.Foram ao encontro das suas expectativas globais	0 0,00%	21 14,29%	75 51,02%	51 34,69%	147 100%
10.6.Contribuíram para a sua realização profissional	12 8,16%	33 22,45%	57 38,78%	45 30,61%	147 100%

Pela leitura do quadro podemos observar que os nossos respondentes concordam mais com a afirmação das acções frequentadas terem ido ao encontro das suas expectativas do que com a afirmação de que elas tenham contribuído para a sua realização profissional. Parece-nos, pelos resultados, que existem outras expectativas que não a realização profissional. Podemos,

também, admitir que o conceito de realização profissional é demasiado amplo o que pode levar a respostas díspares.

Quadro n.º 29: Expectativas face à formação contínua frequentada segundo o sexo

Sexo Expectativas	Masculino	Feminino	TOTAL
Menor concordância [5,7]	18 50%	24 22%	42 29%
Maior concordância [8,9]	18 50%	87 78%	105 71%
TOTAL	36 100%	111 100%	147 100%

Graus de liberdade 1

X² observado 9,38

Probabilidade observada 0,00

São os docentes do sexo feminino quem afirma mais fortemente que a formação veio ao encontro das suas expectativas.

Quadro n.º 30: Expectativas face à formação contínua frequentada segundo o nível de ensino lecciona

Nível de ensino que lecciona Expectativas	Pré-escolar e 1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo e Secundário	TOTAL
Menor concordância [5,7]	12 18%	6 18%	24 50%	42 29%
Maior concordância [8,9]	54 82%	27 82%	24 50%	105 71%
TOTAL	66 100%	33 100%	48 100%	147 100%

Graus de liberdade 2

X² observado 16,04

Probabilidade observada 0,00

São os docentes que leccionam os níveis de ensino até ao 2º ciclo os que consideram, numa larga maioria, que a formação esteve de acordo com as suas expectativas.

Não deixa de ser curioso este resultado porque em relação à satisfação de necessidades apenas os docentes do pré-escolar e 1º ciclo estavam satisfeitos. Parece-nos que existe uma distinção clara entre a frequência da formação para satisfação de necessidades aos vários níveis estudados e a frequência com o objectivo da obtenção dos créditos indispensáveis para a progressão na carreira.

Quadro n.º 31: Expectativas face à formação contínua frequentada segundo a frequência no CFSPZN

Frequência no CFSPZN	Uma acção	De 2 a 4 acções	Mais de 4 acções	TOTAL
Expectativas				
Menor concordância [5,7]	18 43%	15 21%	9 27%	42 29%
Maior concordância [8,9]	24 57%	57 79%	24 73%	105 71%
TOTAL	42 100%	72 100%	33 100%	147 100%

Graus de liberdade 2

X² observado 6,34

Probabilidade observada 0,04

É nos docentes que frequentaram apenas uma acção de formação deste centro que podemos encontrar, em maior número, quem afirma que esta ficou aquém das suas expectativas. Pensando nós que quem frequentou menos acções é quem tem menos tempo de serviço, pode aplicar-se de novo as fases da carreira de Huberman (1992). A entrada na carreira é caracterizada por um entusiasmo inicial que leva os professores a expectativas muito altas em relação a tudo o que diz respeito à profissão. À medida que avança na carreira o professor cria o seu próprio percurso e faz diminuir as expectativas em relação às situações de que não retira a satisfação pretendida.

3.6.6 - Transformações a Nível Pessoal

Quadro n.º 32: Transformações a Nível Pessoal: Indicadores Parcelares

Transformações a nível pessoal	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente	Totais
11.1.Alterar a sua atitude face aos outros professores	6 4,08%	30 20,41%	87 59,18%	18 12,24%	6 4,08%	147 100 %
11.2.Mudar a sua atitude face aos alunos	6 4,08%	18 12,24%	39 26,53%	78 53,06%	6 4,08%	147 100%

A maioria dos nossos inquiridos afirma não ter sentido um forte impacto da formação na mudança de atitude face aos outros professores sendo esse impacto evidente na alteração da sua atitude face aos alunos.

Quadro n.º 33: Transformações a nível pessoal segundo o nível de ensino que lecciona

Nível de ensino que lecciona	Pré-escolar e 1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo e Secundário	TOTAL
Transformações a nível pessoal				
Opinião negativa [2,6]	24 36%	12 36%	33 69%	69 47%
Opinião positiva [7,10]	42 64%	21 64%	15 31%	78 53%
TOTAL	66 100%	33 100%	48 100%	147 100%

Graus de liberdade 2

X² observado 13,61

Probabilidade observada 0,00

São os docentes que leccionam os níveis de ensino até ao 2º ciclo quem maioritariamente considera que a formação contribuiu para que alterassem a sua atitude face aos alunos. Os docentes do 3º ciclo e secundário afirmam, maioritariamente, que a formação não lhes provocou nenhuma alteração a nível pessoal.

Quadro n.º 34: Transformações a nível pessoal segundo a frequência no CFSPZN

Frequência no CFSPZN	Uma acção	De 2 a 4 acções	Mais de 4 acções	TOTAL
Transformações a nível pessoal				
Opinião negativa [2,6]	12 29%	36 50%	21 64%	69 47%
Opinião positiva [7,10]	30 71%	36 50%	12 36%	78 53%
TOTAL	42 100%	72 100%	33 100%	147 100%

Graus de liberdade 2

X² observado 9,65

Probabilidade observada 0,01

Como vimos no quadro nº 27 eram os professores que mais acções tinham frequentado quem considerava que estas tinham ido ao encontro das suas necessidades. Podemos constatar que são estes que agora afirmam não ter sentido transformações a nível pessoal resultantes das acções frequentadas.

Se não foi a este nível que as transformações foram sentidas, então iremos, com certeza, encontrá-las nos níveis a seguir.

3.6.7 - Transformações a Nível da Sala de Aula

Quadro n.º 35: Transformações a Nível da Sala de Aula: Indicadores Parcelares

Transformações a nível da sala de aula	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente	Totais
11.4.A aquisição de saberes que enquadram as práticas curriculares (programação, objectivos, conteúdos, actividades)	15 10,20%	36 24,49%	78 53,06%	18 12,24%	147 100%
11.5.A construção de saberes orientados para a resolução de problemas específicos	6 4,08%	18 12,24%	99 67,35%	24 16,33%	147 100%

A maioria dos respondentes afirma que foi ao nível da sala de aula, nas suas práticas, que sentiu maiores alterações em consequência das acções de formação frequentadas. Essas alterações verificam-se na forma como enquadram as práticas curriculares e como resolvem problemas específicos.

Quadro n.º 36: Transformações a nível da sala de aula segundo o sexo

Sexo	Masculino	Feminino	TOTAL
Transformações a nível da sala de aula			
Opinião negativa [2,6]	15 42%	11 10%	26 18%
Opinião positiva [7,10]	21 58%	100 90%	121 82%
TOTAL	36 100%	111 100%	147 100%

Graus de liberdade 1

X² observado 16,71

Probabilidade observada 0,00

Se quisermos medir o impacto da formação contínua de professores é, com certeza, ao nível da sala de aula que ela se manifesta claramente. A esmagadora maioria dos respondentes afirma que a formação frequentada contribuiu para melhorar a sua performance na sala de aula. O reconhecimento

deste impacto da formação é declarado de forma mais expressiva pelas mulheres.

Quadro n.º 37: Transformações a nível da sala de aula segundo o nível de ensino que lecciona

Nível de ensino que lecciona Transformações a nível da sala de aula	Pré-escolar e 1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo e Secundário	TOTAL
Opinião negativa [2,6]	3 05%	4 12%	19 40%	26 18%
Opinião positiva [7,10]	63 95%	29 88%	29 60%	121 82%
TOTAL	66 100%	33 100%	48 100%	147 100%

Graus de liberdade 2

X² observado 24,34

Probabilidade observada 0,00

As transformações sentidas ao nível da sala de aula, fruto da formação, são expressas mais fortemente pelo grupo de docentes até ao 2º ciclo do ensino básico. Embora seja já um grupo maior que manifesta uma opinião claramente positiva, parece-nos que as acções de formação oferecidas por este centro, ou a formação em geral, ainda não respondem às necessidades dos professores dos 3º ciclo e Secundário.

Quadro n.º 38: Transformações a nível da sala de aula segundo a frequência no CFSPZN

Frequência no CFSPZN Transformações a nível da sala de aula	Uma acção	De 2 a 4 acções	Mais de 4 acções	TOTAL
Opinião negativa [2,6]	9 21%	16 22%	1 03%	26 18%
Opinião positiva [7,10]	33 79%	56 78%	32 97%	121 82%
TOTAL	42 100%	72 100%	33 100%	147 100%

Graus de liberdade 2

X² observado 6,29

Probabilidade observada 0,04

São os docentes que frequentaram mais acções de formação quem afirma, mais fortemente, considerar que a formação contribuiu para transformar a sua actuação ao nível da sala de aula.

3.6.8 - Transformações ao Nível da Escola

Quadro n.º 39: Transformações a Nível da Escola: Indicadores Parcelares

Transformações ao nível da escola	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente	Totais
11.3.Mudar a forma como encara hoje a educação	3 2,04%	9 6,12%	36 24,49%	84 57,14%	15 10,20%	147 100%
11.6.A emergência de dinâmicas de mudança no interior da sua escola	0 0,00%	24 16,33%	27 18,37%	87 59,18%	9 6,12%	147 100%

Na opinião dos nossos respondentes as acções de formação frequentadas provocaram alterações na forma como encaram hoje a educação e foram promotoras de dinâmicas de mudança no interior da escola.

Quadro n.º 40: Transformações ao nível da escola segundo a frequência no CFSPZN

Frequência no CFSPZN	Uma acção	De 2 a 4 acções	Mais de 4 acções	TOTAL
Transformações ao nível da escola				
Opinião negativa [2,6]	9 21%	27 38%	3 09%	39 27%
Opinião positiva [7,10]	33 79%	44 62%	29 91%	106 73%
TOTAL	42 100%	71 100%	32 100%	145 100%

Graus de liberdade 2

X² observado 10,11

Probabilidade observada 0,01

São os docentes que frequentaram mais acções de formação quem afirma, mais fortemente, considerar que a formação contribuiu para transformar a sua actuação ao nível da escola.

3.6.9 - Transformações a Nível Profissional

Quadro n.º 41: Transformações a nível profissional: indicadores parcelares

Transformações a nível profissional	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente	Totais
11.7.Melhorar a sua actuação como professor	12 8,16%	18 12,24%	99 67,35%	18 12,24%	147 100%
11.8.Fazê-lo(a) sentir mais realizado Profissionalmente	15 10,20%	27 18,37%	63 42,86%	42 28,57%	147 100%

Ao nível profissional, os nossos respondentes dizem sentir que a formação os ajudou a melhorar a sua actuação como professor e que os fez sentir mais realizados profissionalmente.

Quadro n.º 42: Transformações a nível profissional segundo o sexo

Sexo Transformações a nível profissional	Masculino	Feminino	TOTAL
Opinião negativa [2,6]	21 58%	12 11%	33 22%
Opinião positiva [7,10]	15 42%	99 89%	114 78%
TOTAL	36 100%	111 100%	147 100%

Graus de liberdade 1

X² observado 32,59

Probabilidade observada 0,00

São os docentes do sexo feminino quem afirma mais fortemente ter sentido transformações a nível profissional decorrente das acções de formação frequentadas.

Quadro n.º 43: Transformações a nível profissional segundo o nível de ensino que lecciona

Nível de ensino que lecciona Transformações a nível profissional	Pré-escolar e 1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo e Secundário	TOTAL
Opinião negativa [2,6]	9 14%	0 00%	24 50%	33 22%
Opinião positiva [7,10]	57 86%	33 100%	24 50%	114 78%
TOTAL	66 100%	33 100%	48 100%	147 100%

Graus de liberdade 2

X² observado 33,43

Probabilidade observada 0,00

São os professores que leccionam o 2º ciclo quem tem uma opinião mais positiva acerca do contributo da formação para as transformações a nível profissional.

CONCLUSÃO

No actual contexto de globalização das relações económicas, políticas e culturais e de acelerada mudança de base tecnológica, a educação é encarada como motor de desenvolvimento. Assim, falar de formação de professores é falar de um investimento educativo que tem como objectivo preparar os professores para um novo contexto educativo de molde a construir uma escola de qualidade, uma escola que responda eficazmente às exigências sociais e às expectativas da escola democrática. Actualmente, o conceito de educação ao longo de toda a vida é a chave que abre um novo paradigma na essência do educar; o seu rigor e a sua necessidade impõem-se ao de sociedade educativa, envolvendo todos os momentos e oportunidades oferecidas pela sociedade. Neste sentido, há vários autores que aproximam mais esta concepção ao desenvolvimento pessoal em detrimento de formação contínua, pois promove práticas eficazes de ensino aumentando a sua qualidade, além de proporcionar crescimento no próprio indivíduo.

A formação dos professores caminha em paralelo com as políticas dominantes em cada época sofrendo recuos e avanços que implicam momentos de regressão ou de desenvolvimento na educação e, conseqüentemente, de valorização ou desvalorização profissional do professor. A formação contínua pretende, além de preencher as carências da formação inicial, a actualização dos professores, o aperfeiçoamento das competências, a aquisição de capacidades e saberes que favoreçam a construção da autonomia das escolas e dos respectivos projectos educativos, respondendo aos problemas sentidos nas organizações e, ainda, satisfazer os desejos e expectativas dos professores.

Ao longo desta reflexão, apoiada em autores que estudaram a forma como os professores encaram a profissão e como se preparam para enfrentar os novos desafios que a tarefa de educar comporta, tentámos dar resposta a algumas questões que estão intimamente ligadas com a problemática do nosso estudo: que relação existe entre formação contínua e satisfação dos professores?

Hoje, os papéis e funções dos professores são cada vez mais alargados e complexos em consequência da crescente complexidade do acto educativo. A escola assume-se cada vez menos como uma ilha na comunidade em que se

localiza e mais como um ponto para onde convergem e de onde saem influências de e para os vários sectores que intervêm na comunidade de que a escola faz parte integrante. Não podemos esquecer-nos que a sociedade em que vivemos evolui rapidamente no campo científico e tecnológico, no campo ideológico e de valores e que essas mudanças exercem pressões fortes sobre a escola. Esta, por sua vez, não se pode fechar às novas realidades, cabendo-lhe integrar essas mudanças a nível dos currículos, a nível das atitudes dos diferentes actores que nela intervêm, a nível da organização pedagógica e do seu projecto educativo.

Podemos concluir que tem de haver uma articulação entre profissão docente, escola e sociedade. O conceito de Formação Contínua de Professores terá de ser articulado, por um lado, com o conceito de profissão docente, nomeadamente no que respeita aos papéis e funções que lhe são incumbidas e, por outro, com o conceito de escola, como espaço participado e partilhado e no qual o professor queira ou não tem que interagir. Isto é, com uma escola com objectivos dirigidos não só ao acto de ensinar – sala de aula – mas também com uma acção dirigida para a comunidade social. Ainda neste processo de articulação, surge o tipo de sociedade em que vivemos e a que queremos construir. Ao professor cabe um papel muito importante na definição e construção dessa sociedade.

Para tentarmos estabelecer uma relação entre formação contínua de professores e satisfação docente quisemos saber como se sentiam os professores face à sua profissão. Assim, chegamos às seguintes conclusões: perante a possibilidade de mudar de profissão a grande maioria dos respondentes afirmou ter vontade de permanecer, apresentando como primeiro motivo de satisfação a auto-realização que engloba o sentimento de saber que é útil aos alunos e que o seu trabalho produz resultados satisfatórios. Por outro lado, os mesmos professores atribuem à frustração profissional o primeiro motivo de insatisfação. Isto permite-nos afirmar que o essencial da profissão docente é a qualidade da relação que se estabelece com os alunos. O professor que sente que é importante para o desenvolvimento dos seus alunos, sente-se satisfeito, enquanto que o sentimento de não conseguir estabelecer esta relação leva-o à frustração e insatisfação.

Encarando nós a formação contínua como meio de aquisição de novas competências e capacidades profissionais, fomos tentar conhecer a opinião dos professores sobre a formação que têm frequentado. A partir das respostas dos nossos inquiridos podemos concluir que os professores encaram a formação contínua mais como uma obrigação legal do que como veículo promotor de novas competências. Inquiridos sobre se a formação está de acordo com os seus interesses, necessidades e expectativas descobrimos que ela não corresponde às suas necessidades e interesses mas cumpre as expectativas. Isto só é possível se os professores reduzirem a formação a mero instrumento de progressão na carreira deixando de lado os verdadeiros objectivos pelos quais ela foi criada. Parece-nos, também, que dado existir uma carreira única para os professores de ensino não superior, em que a progressão obedece ao tempo de serviço mais créditos, não tem existido o cuidado de proporcionar acções de formação diferenciadas de modo a darem resposta às necessidades de cada ciclo. Por isso temos professores com uma imagem mais positiva da formação frequentada do que outros. Neste estudo são os professores do 3º ciclo e secundário que têm a imagem mais negativa da formação. Ainda assim, existe o reconhecimento de que a formação frequentada serviu para alterar práticas educativas quer ao nível da sala de aulas quer ao nível da escola.

Com este trabalho pretendíamos estabelecer uma relação entre satisfação docente e formação contínua, como havíamos feito com sucesso num estudo anterior realizado apenas com professores do 1º ciclo, mas não obtivemos qualquer indício que nos permita estabelecer essa relação.

BIBLIOGRAFIA

- ABREU, M. VIEGAS. (1987). “O perfil do professor no horizonte da reforma do sistema educativo”. In SPZN, **Ser Professor: contributos para um debate**. Porto: SPZN, pp.9-28
- ALARCÃO, I. (1996). **Formação reflexiva dos professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora
- ALVAREZ, J. G. (1997). **Evaluacion de la formacion: marcos de referencia**. Bilbao: Ediciones Mensajeiro
- ALVES PINTO (1987). Contributos para uma reflexão sobre o estatuto da carreira docente dos ensinos básicos e secundários. In **Ser Professor: Contributos**
- ALVES PINTO, C. (1995). **Sociologia da escola**. Alfragide: McGraw Hill
- ALVES PINTO (2001) Socializações e Identidades Docentes. In **Ser Professor no Limiar do Século XXI**. (org) Teixeira. Porto: Edições ISET, p. 19-80.
- AMIGUINHO (1992). **Viver a formação, construir a mudança**. Lisboa: Educa.
- BAJOIT. G. (1988). “ Exit, voice, loyalty... and apathy as reacções individuais ao descontentamento”. In **Revue française de sociologie**. XXIX, pp.325-344
- BARROSO, J. (1998). **Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola**. Colecção Cadernos de Organização e Gestão Curricular. Editora: Instituto de Inovação Educacional-biblioteca virtual
- BENAVENTE, A. (1999). **Escola, Professores e Processos de Mudança**. Lisboa: Livros Horizonte.

- BILHIM, J. A. (2001). **Teoria Organizacional-** Estruturas e Pessoas. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas. 2ª Edição.
- BRANDÃO, M. (1999). **Modos de ser professor.** Universidade de Lisboa: Educa
- CAMPOS, B. P. (2000). Professores num Contexto de Mudança: Profissionais do Ensino em Escolas Autónomas. In **O Futuro da Educação Em Portugal, Tendências e Oportunidades.** Roberto Carneiro (org.). Lisboa: Ministério
- CANÁRIO(1991). Dimensão Investigativa na formação contínua de Professores Modelos Organizacionais - Perspectivas das instituições do Ensino Superior. In **Formação Contínua de Professores, Realidades e Perspectivas.** Aveiro: Universidade de Aveiro, p.217-230
- CARRE, P. e CASPAR, P. (2002). Fundamentos e uso do tratado. In **Tratado das Ciências e da Técnicas da Formação.** Lisboa: Instituto Piaget, p. 9 a 22
- CAVACO, M. H. (1995). Ofício do Professor: O Tempo e as Mudanças. In **Profissão Professor.** Org. Nóvoa. Porto: Porto Editora, p. 155-190.
- CORTESÃO, L. (2000). **Ser Professor: um ofício em risco de extinção? Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI.** Porto: Edições Afrontamento.
- CRÓ, M. L. (1998). **Formação Inicial e Contínua de Professores/Educadores: estratégias de intervenção.** Porto: Porto Editora
- DAY, Christopher (2001). **Desenvolvimento Profissional de Professores.** Porto : Porto Editora

- ESTEVE, J. M.(1991). “Mudanças sociais e função docente”. In **Vidas de professor**. António Nóvoa (coord.). Porto: Porto Editora, pp.93-124
- ESTEVE (1995). Mudanças Sociais e Função Docente. In, **Profissão Professor**. Nóvoa (org.). Porto: Porto Editora
- ESTEVE, J. M. (2001). “Satisfação e insatisfação dos professores”. In **Ser professor no limiar do século XXI**. Teixeira (coord.). Porto: Iset , pp. 81-111
- ESTRELA (2001). “Questões de profissionalidade e profissionalismo docente”. In **Ser professor no limiar do século XXI**. Teixeira (coord.). Porto: Iset , pp.112-142
- FERRY, G. (1987). **Le trajet de la formation**. Paris: Dunod
- FORMOSINHO, J. (1981). “ Princípios para a organização e administração da escola portuguesa”. In C R S E. **A gestão do sistema escolar**. Lisboa: GEP, pp.53-102
- FORMOSINHO, J. (2002). **A Super visão na formação de Professores II- da Organização à Pessoa**. Porto: Porto Editora
- GARCIA, C. M. (1999). **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora
- GHIGLIONE, R. & MATALON, B. (1997). **O Inquérito**. Oeiras: Celta Editora
- HECK, S. F. e WILLIAMS, C. R. (1984). **The complex roles of the teacher, an ecological perspective**. London Teachers College- (Tradução para apoio aos alunos do ISET)
- HUBERMAN, M. (1992). “O ciclo de vida profissional dos professores”. In **Vidas de professores**. António Nóvoa (ed.) Porto: Porto Editora, pp.31-61

- JESUS, S. N. (2000). **Motivação e Formação de Professores**. Coimbra: Quarteto
- LIÉTARD, B. (2002) O Reconhecimento do Adquirido, um novo espaço de formação? In **Tratado das Ciências e da Técnicas da Formação**. Lisboa: Instituto Piaget, p. 475 a 492
- LOPES, A. (2002). A construção de Identidades Profissionais Docentes. In Jornal “**a Página**”. Nº 11. p. 35
- _____ (1999). **Modos de trabalho pedagógico: a pedagogia da análise**. In **Formação de professores - Da racionalidade instrumental à acção comunicacional**. (Org. Correia). Porto: Edições ASA, p. 47-59
- MARUJO, et all(2000). “ **Educar para o optimismo**”. Lisboa: Editorial Presença
- MICHEL, S. (S/d). “Motivação, satisfação e implicação”. In **Management-Aspects humains et organisationnels**. AUBERT (ed.). Rés Editora, pp.259-303
- NIAS, J. (1981). “ A satisfação e o descontentamento dos professores: a hipótese dos “dois factores” de Herzberg revisitada”. In **British Journal of Sociology of Education**, vol.2, nº3, pp.235-245
- NIAS,J. (2001). “Reconhecimento e apoio do envolvimento emocional dos professores no seu trabalho”. In **Ser professor no limiar do século XXI**. Teixeira (coord.).Porto: Iset , pp.143-182
- NÓVOA, A. (1991). “Os Professores e a História da sua Vida”, In **Vidas de Professores**. Nóvoa (org.). Porto: Porto Editora, p. 11-30.
- _____ (1995). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: D. Quixote

_____ (1995a). O Passado e o Presente dos Professores. In **Profissão Professor**. (org) Nóvoa. Porto: Porto Editora. 2º Edição p. 13-34

NÓVOA (sd) http://www.apm.pt/apm/revista/educ50/educ50_3.htm

PACHECO, J. (1995). **O Pensamento e a Acção do Professor**. Porto: Porto Editora

PERRENOUD, Ph. (1993). **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: D. Quixote

_____ (1999). **Formar professores em contextos sociais em mudança - Prática reflexiva e participação crítica**. Revista Brasileira de Educação, nº 12, p. 5-21

_____ (2000). **“Novas competências para ensinar”**. Porto Alegre: Artmed Editora

RIBEIRO, A. C. (1989). **Formar professores: elementos para uma teoria e prática da formação**. Lisboa: Texto Editora

RIBEIRO, J. Dias (1991). Modelos Organizacionais - Perspectivas das Instituições do Ensino Superior. In **Formação Contínua de Professores, Realidades e Perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, p.299-302

RODRIGUES, A. e ESTEVES, M. (1993). **A análise de necessidades na formação de professores**. Porto: Porto Editora

SANTOS (1996) **Atitudes e Crenças dos professores do ensino secundário**. Lisboa: IIE

SCHÖN, D. (1992), Formar professores como profissionais reflexivos. In **Os professores e a sua formação**. Nóvoa (coord.). Lisboa: IIE-Dom Quixote.

STAKE, R. (1998). **Investigación com estudio de casos**. Madrid: Morata

TEIXEIRA (1993). **O Professor e a escola-contributo para uma abordagem organizacional**. Tese de Doutoramento, Braga, cap.V

_____ (1995). **O Professor e a escola - Perspectivas organizacionais**. Lisboa: McGraw-Hill

_____ (2001). "Os professores face à profissão: gosto ou desgosto? In **Ser professor no limiar do século XXI**. Teixeira (Coord.). Porto: Iset , pp 183-265

LEGISLAÇÃO

Lei nº 46/86, de 14 de Outubro de 1986

(Lei de Bases do Sistema Educativo)

Decreto-Lei nº 207/96 de 4 de Outubro de 1996

(Regime Jurídico da Formação Contínua)

Portugal. Decreto-Lei nº 249/92 de 9 de Novembro

Portugal. Decreto-Lei nº 60/93 de 2º de Agosto

Portugal. Decreto-Lei nº 274/94 de 28 de Outubro

Portugal. Decreto-Lei nº 207/96 de 2 de Novembro

Portugal. Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de Agosto

ANEXO I

Instrumento de recolha de dados produzido pela investigadora

Com este questionário, visa-se uma melhor compreensão do pensamento dos professores sobre a sua profissão e a formação contínua que frequentam. Não existem respostas certas ou erradas, mas sim respostas que correspondem ou não ao verdadeiro sentir dos professores. Solicito-lhe, pois, respostas verdadeiras. O questionário é anónimo e será utilizado, apenas, para fins científicos.

1. Sexo

(assinale com x, o que corresponde ao seu caso)

Masculino

Feminino

2. Categoria Profissional

(assinale com x, o que corresponde ao seu caso)

Professor Quadro de Escola

Professor Quadro de Zona Pedagógica

Professor Contratado

3. Nível de ensino que lecciona

(assinale com x, o que corresponde ao seu caso)

Pré-escolar

1º Ciclo

2º Ciclo

3º Ciclo

Secundário

4. **Assinale quantas acções frequentou no CFSPZN entre 2000 a 2004**

Uma De 2 a 4 Mais de 4

5. **Participou em colóquios e seminários com o mínimo de 6 horas de duração e sem direito a créditos?**

Sim Não

6. **Se pudesse escolher novamente:**

Continuava a ser professor

Mudava de profissão

Apresente uma razão para a sua resposta: _____

7. **Na sua profissão, o que lhe produz maior satisfação?**

(Assinale um só dos motivos propostos, o que corresponder melhor à sua opinião)

Ter um horário flexível

Saber que é útil aos seus alunos

Relacionar-se com outros professores

O vencimento que usufrui

Gostar de trabalhar com crianças

Relacionar-se com os pais dos alunos

Conviver com crianças

Sentir que o seu trabalho produz resultados satisfatórios

8. Na sua profissão, o que lhe produz maior insatisfação?

(Assinale um só dos motivos propostos, o que corresponder melhor à sua opinião)

- A falta de equipamento adequado para as aulas
- Não obter resultados satisfatórios
- A relação com outros professores
- As condições de trabalho
- Ter alunos mal educados
- A falta de apoio dos pais
- Ter alunos que não querem aprender
- Sentir que o seu esforço não é compensado

9. Que opinião tem sobre os programas de formação apresentados pelo centro?

(Assinale um só dos motivos propostos, o que corresponder melhor à sua opinião)

- As acções são pouco diversificadas
- As acções ajudam a melhorar a prática pedagógica
- Existe um desfasamento entre a teoria e a prática
- As acções corresponderam às suas expectativas
- Os programas não contemplam os problemas reais da educação
- Os programas apresentam continuidade nos temas tratados

10. Na sua opinião as acções de formação contínua que frequentou no âmbito do CFSPZN

	Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo nem discordo	Discordo	Discordo totalmente
Foram ao encontro dos seus interesses pessoais e profissionais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Permitiram-lhe obter formação em áreas que não estão directamente relacionadas com a sua área específica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Responderam à necessidade de formação sentida ao nível dos conteúdos que lecciona	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Responderam às necessidades de formação ao nível das tecnologias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Foram ao encontro das suas expectativas globais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Contribuíram para a sua realização profissional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**11. Que repercussões teve a formação contínua na sua prática educativa?
A formação contínua serviu para:**

	Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo nem discordo	Discordo	Discordo totalmente
Alterar a sua atitude face aos outros professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mudar a sua atitude face aos alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mudar a forma como encara hoje a educação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A aquisição de saberes que enquadram as práticas curriculares (programação, objectivos, conteúdos, actividades)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A construção de saberes orientados para a resolução de problemas específicos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A emergência de dinâmicas de mudança no interior da sua escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Melhorar a sua actuação como professor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fazê-lo(a) sentir mais realizado profissionalmente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

OBRIGADO PELA COLABORAÇÃO

ANEXO II

Pedido de autorização para utilização de ferramentas de análise

Maria da Graça Rodrigues Terroso
R. Dr. António Ramos Almeida, 206, 2ºdt
4480-809 Vila do Conde
Tel: 917817317

Exma. Sra. Presidente do ISET,
Doutora Conceição Alves Pinto

Assunto: Pedido de autorização

Integrado no Mestrado em Administração e Planificação da Educação da Universidade Portucalense, estamos a levar a cabo uma investigação sobre a relação entre satisfação docente e a formação contínua tendo como público-alvo os formandos do centro de formação do SPZN, pelo que solicitamos que se digne autorizar a utilização das ferramentas de análise do ISET para o tratamento estatístico.

Informo ter concluído o curso de Licenciatura em Educação-variante Gestão e Animação da Formação, desse Instituto, em 2002 e ter conhecimento suficiente para trabalhar com as ferramentas em questão.

Com os melhores cumprimentos



Instituto Superior de Educação e Trabalho

R. Pereira Reis, 399 - 4200-448 Porto telf 22 5073890

Exma. Senhora Dr^a
Maria Graça Rodrigues Terroso
R.Dr.António Ramos Almeida, 206-2ºDtº

4480-809 VILA DO CONDE

Porto, 13 de Abril de 2005

Em resposta à sua solicitação informamos que pode utilizar as ferramentas estatísticas do ISET sabendo que em todos os trabalhos em que apresente resultados tratados com essas ferramentas deve indicar que foram utilizadas as ferramentas estatísticas do ISET.

Com os melhores cumprimentos.

Bom trabalho

A Presidente

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'M. Alves Pinto', is written over the typed name of the president.

(Professora Doutora Maria da Conceição Alves Pinto)