

Susana da Conceição Monteiro da Silva Bernardo

Percepções dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico
sobre as Necessidades de Formação Contínua -
Um Estudo de Caso



Departamento de Ciências da
Educação e do Património

Novembro – 2009

Susana da Conceição Monteiro da Silva Bernardo

Percepções dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico
sobre as Necessidades de Formação Contínua -
Um Estudo de Caso

Dissertação apresentada à Universidade Portucalense Infante D. Henrique para a
obtenção do grau de Mestre em Supervisão e Coordenação da Educação
Sob orientação da Professora Doutora Maria José Sá Correia e
Co-orientação da Mestre Maria de Fátima Silva



Departamento de Ciências da
Educação e do Património

Novembro – 2009

A ti, Vasco.

Agradecimentos

À Professora Doutora Maria José Sá Correia e à Mestre Maria de Fátima Silva, pela disponibilidade e pela forma como orientaram este trabalho.

Ao meu marido e ao meu filho, pelo carinho, encorajamento e constante apoio.

Aos meus pais, em especial à minha querida mãe, pelas horas que cuidou do meu filho, para que este trabalho fosse executado.

À minha irmã, pelo estímulo, persistência e apoio permanente.

Aos meus amigos e colegas de trabalho pela disponibilidade e colaboração.

Resumo

A presente dissertação aborda a temática da formação contínua de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este trabalho contou com a colaboração dos docentes deste Ciclo de um Agrupamento Vertical de Escolas dos arredores do grande Porto. Numa fase de grande mudança do quadro legal, pretende-se investigar se as acções de formação contínua do Centro de Formação da área geográfica a que o agrupamento de escolas pertence vão ao encontro das necessidades individuais dos docentes inquiridos; pretende-se também investigar quais são, efectivamente, essas necessidades de formação. Os resultados obtidos permitem-nos concluir que face aos Normativos anteriores à Portaria número 350/2008, de 5 de Maio para a maioria dos inquiridos, as acções de formação contínua promovidas pelo Centro de Formação fornecem as respostas de que a maioria dos docentes inquiridos necessita e que as principais necessidades desses docentes incidem nas áreas específicas que os docentes leccionam. Globalmente, o Agrupamento de Escolas em questão tem em conta as necessidades de formação contínua dos docentes aquando da elaboração do Plano de Formação Contínua dos mesmos.

Palavras-Chave: Formação de Professores; Professores do 1.º Ciclo; Ensino Básico; Desenvolvimento Profissional.

Abstract

The present dissertation focuses the in-service training of primary school teachers. This work had the participation of primary teachers from a group of schools in the suburbs of Oporto. In a time of great change concerning laws, our aim is to research if the training workshops of a training centre in a specific geographical area, to which the referred group of schools belongs, meet the individual needs of the inquired teachers; we also aim to research which are, in fact, their training needs. The obtained results allow us to conclude that the workshops developed by the training centre meet the expectations of the majority of the inquired teachers and that their main training necessities are concerned with their teaching specific areas.

In general, the referred group of schools takes the inquired teachers' training needs into consideration, when their in-service training plan is made.

Keywords: teacher training; primary school teachers; primary school; professional development

Sumário

	Pág.
Resumo-----	5
Abstract -----	6
Siglas e Abreviaturas -----	9
Índice de Gráficos -----	10
Índice de Quadros -----	11
Índice de Esquemas -----	11
Introdução -----	12
Parte I – Enquadramento Teórico -----	14
Capítulo 1 – Formação de Professores -----	15
1.1 – Conceito de Formação -----	15
1.2 – Breve História da Formação de Professores -----	24
1.3 – Centros de Formação de Associação de Escolas -----	41
Capítulo 2 – O Ensino Básico -----	49
2.1 – Conceito de Currículo e sua evolução -----	49
2.2 – O Ensino Básico e seus Objectivos -----	54
2.2.1 – 1.º Ciclo do Ensino Básico -----	57
2.2.2 – 2.º Ciclo do Ensino Básico -----	58
2.2.3 – 3.º Ciclo do Ensino Básico -----	59
2.3 – Estrutura Curricular do Ensino Básico -----	61
2.4 – Princípios Orientadores da Acção Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico -----	67
Capítulo 3 – O Desenvolvimento Profissional -----	71
3.1 – Conceito de Escola, Reflexão e Supervisão -----	71
3.2 – Dimensões do Conhecimento Profissional -----	79
3.3 – Orientações Conceptuais na Formação de Professores -----	83
3.4 – Revisão da Literatura -----	87

Parte II – Investigação Empírica -----	94
Capítulo 4 – Investigação Empírica -----	95
4.1 – Metodologia -----	99
4.1.1 – O Questionário -----	100
4.2 – O Contexto do Estudo -----	102
4.2.1 – Caracterização do Agrupamento -----	102
4.3 – Caracterização da Amostra -----	103
4.3.1 – Factores Pessoais e Profissionais -----	104
4.4 – Análise e Discussão dos Resultados Obtidos -----	107
4.4.1 – Opinião dos Docentes face à Formação Contínua de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico -----	107
4.4.2 – Opinião dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico quanto à frequência de acções de Formação Contínua ----	114
4.4.3 – Opinião dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico quanto aos contributos da Formação Contínua -----	119
4.4.4 – Opinião dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico quanto aos deveres da Formação Contínua -----	124
4.4.5 – Necessidades de Formação Contínua dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico -----	130
Conclusão -----	133
Referências Bibliográficas -----	138
Anexos -----	145

Índice de Gráficos

	Pág.
Gráfico n.º 1 – Distribuição dos inquiridos por género -----	104
Gráfico n.º 2 – Distribuição dos inquiridos por idade -----	104
Gráfico n.º 3 – Tempo de serviço dos inquiridos -----	105
Gráfico n.º 4 – Habilitações académicas dos inquiridos -----	105
Gráfico n.º 5 – Questão n.º 5.1 -----	107
Gráfico n.º 6 – Questão n.º 5.2 -----	108
Gráfico n.º 7 – Questão n.º 5.3 -----	108
Gráfico n.º 8 – Questão n.º 5.4 -----	109
Gráfico n.º 9 – Questão n.º 5.5 -----	109
Gráfico n.º 10 – Questão n.º 5.6 -----	110
Gráfico n.º 11 – Questão n.º 5.7 -----	110
Gráfico n.º 12 – Questão n.º 6.1 -----	114
Gráfico n.º 13 – Questão n.º 6.2 -----	114
Gráfico n.º 14 – Questão n.º 6.3 -----	115
Gráfico n.º 15 – Questão n.º 6.4 -----	115
Gráfico n.º 16 – Questão n.º 6.5 -----	116
Gráfico n.º 17 – Questão n.º 6.6 -----	116
Gráfico n.º 18 – Questão n.º 7.1 -----	119
Gráfico n.º 19 – Questão n.º 7.2 -----	119
Gráfico n.º 20 – Questão n.º 7.3 -----	120
Gráfico n.º 21 – Questão n.º 7.4 -----	120
Gráfico n.º 22 – Questão n.º 8.1 -----	124
Gráfico n.º 23 – Questão n.º 8.2 -----	124
Gráfico n.º 24 – Questão n.º 8.3 -----	125
Gráfico n.º 25 – Questão n.º 8.4 -----	126
Gráfico n.º 26 – Questão n.º 8.5 -----	126

Índice de Quadros

	Pág.
Quadro n.º1 – Plano Curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico -----	63
Quadro n.º2 – Plano Curricular do 2.º Ciclo do Ensino Básico -----	64
Quadro n.º3 – Plano Curricular do 3.º Ciclo do Ensino Básico -----	65
Quadro n.º 4 – Revisão da Literatura -----	87
Quadro n.º 5 – Revisão da Literatura -----	88
Quadro n.º 6 – Revisão da Literatura -----	89
Quadro n.º 7 – Revisão da Literatura -----	90
Quadro n.º 8 – Revisão da Literatura -----	91
Quadro n.º 9 – Necessidades de Formação Contínua dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico -----	131

Índice de Esquemas

Esquema n.º 1 – O currículo como elemento de mediação -----	53
---	----

Siglas

CRAP – Centro Regional de Apoio Pedagógico

CAP – Centro de Apoio Pedagógico

CAFOP – Centro de Apoio à Formação de Professores

EAP – Equipa de Apoio Pedagógico

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

FOCO – Formação Contínua de Professores

FORGEST - Formação na Área de Gestão e Administração das Escolas

Introdução

Com a rápida e contínua mudança dos contextos sócio-económicos e educativo-culturais, a massificação, o alargamento da escolaridade obrigatória e a standardização do ensino é exigido, cada vez mais, aos docentes, para além da formação inicial, uma formação contínua e continuada, propulsora da inovação das práticas pedagógicas assente na reflexão e investigação, assim como no diálogo, na partilha e na colaboração.

À velocidade a que têm surgido estas transformações, o professor necessita de especialização relacionada com conhecimentos científicos e de desenvolver competências de índole educacional. O reconhecimento da necessidade de formação contínua será, assim, a chave mestra para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, sempre com vista à melhoria da qualidade do ensino.

Neste contexto, valoriza-se, cada vez mais, uma formação ao longo da vida, em que a gestão dos saberes e a construção e desenvolvimento de atitudes passa pelo reconhecimento da capacidade e disponibilidade para aprender, de forma a obter novas respostas às exigências sociais. Se atendermos a que actualmente, o desempenho da função docente, cada vez mais, se orienta para níveis de excelência, parece-nos importante a necessidade de uma Formação Contínua de professores que promova profissionais capazes de responderem ao nível crescente das necessidades sociais.

Assim, o nosso interesse pela Formação Contínua de professores advém do reconhecimento das angústias, das incertezas e das dúvidas dos docentes com quem temos trabalhado nos últimos anos, face à complexidade de uma prática pedagógica muitas vezes incapaz de acompanhar a mudança e pela importância da formação contínua no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

Por uma questão de realismo e maior exequibilidade, delimitamos a nossa pesquisa ao Agrupamento Vertical de Escolas a que pertencemos e ao respectivo Centro de Formação da área geográfica, conscientes de que se trata de um estudo de reduzida dimensão.

O nosso estudo encontra-se organizado em duas partes: enquadramento teórico e enquadramento empírico.

O enquadramento teórico é constituído por três capítulos e suporta-se em referências bibliográficas.

No primeiro capítulo abordaremos a formação contínua em Portugal. Começaremos por desenvolver o conceito de formação segundo a opinião de vários autores, faremos uma breve perspectiva histórica da formação de professores e do contexto político e social que promoveu a mudança e, por fim, analisaremos a criação e o percurso dos Centros de Formação de Associação de Escolas, até aos nossos dias.

No segundo capítulo iremos analisar o conceito de currículo e respectiva evolução, as metas educacionais e as orientações básicas do sistema educativo, a divisão em ciclos e a respectiva estrutura curricular e os princípios orientadores da acção pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No terceiro capítulo debruçar-nos-emos sobre o novo conceito de escola, bem como a importância do professor reflexivo para o desenvolvimento profissional e pessoal e apresentaremos as orientações conceptuais na formação de professores, focando os diversos paradigmas. No último ponto, procederemos à revisão da literatura de Dissertações de Mestrado apresentadas à Universidade Portucalense Infante D. Henrique e à Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia.

A segunda parte deste trabalho inicia-se com o quarto capítulo que apresenta o nosso estudo de caso. Depois de especificados os objectivos da investigação, explicada a hipótese, apresentamos a estratégia metodológica. Com base em questionários já utilizados em trabalhos que abordavam o mesmo tema, construímos o nosso questionário, que depois de várias alterações referidas pelo painel de juízes e de um pré-teste, foi aplicada a versão definitiva à amostra.

Seguidamente faremos a análise e discussão dos dados. No fim apresentaremos as nossas conclusões, baseadas na revisão da literatura e na investigação efectuada.

Parte I
Enquadramento Teórico

CAPÍTULO 1

Formação de Professores

Neste capítulo abordaremos o conceito de formação segundo a opinião de vários autores.

Seguidamente, faremos uma breve perspectiva histórica da formação de professores em diferentes fases da vida política e social do nosso país.

Por fim, daremos conta da criação dos Centros de Formação de Associação de Escolas e o percurso dos mesmos até aos dias de hoje.

1.1 - Conceito de Formação

A sociedade em que vivemos, com exigências ao nível político, educativo, cultural, socioprofissional e económico tem confiado à educação e à formação o fornecimento de respostas para a satisfação das necessidades individuais e sociais numa sociedade em mudança acelerada e, assim, assiste-se ao progressivo aumento da indispensabilidade de cidadãos instruídos e informados.

O acréscimo da população estudantil nos Ensinos Básico e Secundário, a partir de Abril de 1974, com o aumento das diferenças sociais, o abandono escolar, o ressurgimento de tensões interétnicas, de xenofobia, e do racismo, a

par da reestruturação do processo educativo, com o compromisso de uma educação para todos, uma maior ênfase no trabalho em equipa e na colaboração, os currículos mais alargados, o aumento da escolaridade obrigatória, bem como maior tempo de permanência no espaço escolar, exigiram das instituições escolares uma rápida e contínua renovação e actualização dos saberes, “pois um ensino de qualidade torna-se cada vez mais imprescindível” (Esteve, 1999, p. 98).

Tal como nos diz Day (2001, p. 24- 25)

“O conhecimento da disciplina precisa, inevitavelmente, de ser actualizado e a organização do ensino, os métodos e as destrezas reanalisados, à medida que, por um lado, a informação se torna mais acessível em virtude dos avanços tecnológicos e, por outro, enquanto se torna um desafio cada vez maior ensinar alunos socialmente desfavorecidos em condições pouco conducentes ao desenvolvimento da aprendizagem.”

Neste sentido, surge a formação contínua, que começa onde a formação inicial acaba e insere-se na educação permanente e para toda a vida. A formação contínua é, hoje, uma verdadeira condição de sobrevivência profissional dos docentes, em que estes necessitam de constante actualização de conhecimentos, para trabalhar com jovens dos vários contextos sociais, e assim vencer os desafios de um futuro cada vez mais incerto. “A formação contínua deverá, então, ter como objectivo ajudar os professores a vencer e ultrapassar as dificuldades decorrentes do progresso científico e tecnológico, e das transformações sociais e culturais na sociedade” (Raimundo, 1991, p. 269).

Formar é um meio, entre outros, para atingir um objectivo, para realizar um projecto, para criar condições favoráveis a algo desejável, é preparar-se para a mudança, alterando comportamentos, atitudes e qualificações.

Amiguinho (1992, p.23) diz-nos que a formação é um processo capaz de manobrar as transformações que se pretendem introduzir nos sistemas e nas organizações institucionais, onde decorre a acção dos indivíduos. A formação será, assim, a solução para os problemas dos formandos e contém as respostas para dúvidas, angústias e interrogações de uma sociedade em mudança. “A formação não se constrói por acumulação (de cursos, conhecimentos, ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (Idem, p.45).

Todavia, o conceito de formação é alvo de múltiplas perspectivas. Este termo tanto é identificado com o conceito de educação, quando se fala de educação permanente ou formação ao longo da vida,” como lhe é atribuída alguma especificidade e autonomia em face dos conceitos de educação, instrução e ensino” (Silva, 2000, p. 94).

Garcia (1999, p. 18) diz-nos que a formação se refere a múltiplas dimensões (formação do utente, formação de pais, entre outros) e não se limita a um campo especificamente profissional.

Para Ferry (1991, cit. por Garcia, 1999, p. 19) a formação pode ser entendida através de várias vertentes: como benefício do sistema socioeconómico ou da cultura dominante, ela tem uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou saber-ser; pode ser entendida, também, como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa, que funciona como uma maturação interna e possibilidade de realização de experiências e aprendizagens; por último, pode-se falar de formação como instituição, quando nos reportamos à estrutura organizacional, que desenvolve o plano e as actividades de formação.

Para o mesmo autor, formar-se é um trabalho desejado, imaginado e sobre si mesmo, acabando por ser realizado através de algo que lhe é oferecido ou procurado pelo próprio, destinado a adquirir ou aperfeiçoar capacidades. É um processo continuado, que coincide com a trajectória profissional de cada um.

Medina e Dominguez consideram 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” (1989, cit. por Garcia, 1999, p. 23).

Para Caspar (2001, p. 500) formar-se é adquirir ou desenvolver conhecimentos e comportamentos essenciais, de forma a solucionar os problemas encontrados. É saber-fazer, é expressar relação com o conhecimento, e através dele, renovar, diferenciar e remodelar a sua identidade. É um processo, dentre outros, “para atingir um objectivo, para realizar um projecto, para operar uma transformação esperada ou desejada, ou ainda para criar condições favoráveis para um desenvolvimento desejável.” É preparar-se para a mudança, reformando as atitudes, comportamentos, qualificações. É agir sobre uma personalidade individual, “sobre o «eu e sobre nós», sobre «mim face aos

outros», é agir sobre uma história de vida” (Boutinet, 1998, cit. por Caspar, 2001, p.501). Surge também como uma transição entre si e os outros, entre um projecto pessoal, como um reconhecimento social.

Alvarez (cit. por Fontes, s/d, *a*) entende a formação como “a actividade que o professor em exercício realiza como uma finalidade formativa – tanto de desenvolvimento profissional como pessoal, individualmente ou em grupo – para o desempenho eficaz das suas tarefas actuais ou que o preparam para o desempenho de novas tarefas.”

Pelo exposto, poderemos dizer que no processo de formação constam duas fases: a formação inicial e a formação contínua, dois momentos do mesmo sistema de desenvolvimento de aptidões profissionais. A primeira reside em preparar o futuro professor para desempenhar a sua função e a segunda é aquela que se prolonga a partir de uma primeira formação inicial, tendo esta como finalidade o aperfeiçoamento pessoal e social de cada professor, que se traduz numa melhoria da qualidade da educação oferecida aos alunos.

O mesmo diz Ribeiro (1993, p. 7), quando identifica a formação como um processo constituído por duas fases: formação inicial e formação contínua. Estas serão dois momentos do mesmo processo de desenvolvimento de competências profissionais. Mialaret (1981, p. 114) afirma que entre a formação inicial e a formação contínua existem laços indissolúveis que as unem, sendo a primeira o início de uma grande cadeia de formação contínua.

Também Formosinho (1991, p. 237) defende a formação contínua sequencial à formação inicial profissional, visando o aperfeiçoamento pessoal, profissional, dos saberes, das técnicas e das atitudes necessárias ao exercício da docência. “A formação contínua é oferecida a pessoas na condição de adultos, com experiência de ensino, o que influencia os conteúdos e as metodologias desta formação, por oposição às da formação inicial, oferecida geralmente a jovens sem experiência de ensino.”

A formação contínua de professores deverá, assim, abarcar uma actualização constante dos professores, bem como o aprofundamento das áreas indispensáveis para a eficácia do sucesso educativo, e ainda contribuir para o desenvolvimento do profissionalismo docente e para uma maior auto-estima e auto-satisfação pela profissão desempenhada.

Assim, a formação contínua tem como objectivo fundamental:

- A melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens, através da permanente actualização e aprofundamento de conhecimentos, nas vertentes teórica e prática;
- O aperfeiçoamento das competências profissionais dos docentes nos vários domínios da actividade educativa, quer a nível do estabelecimento de educação ou de ensino, quer a nível da sala de aula;
- O incentivo à autoformação, à prática da investigação e à inovação educacional; o estímulo aos processos de mudança;
- O apoio a programas de reconversão profissional, de mobilidade profissional e de complemento de habilitações.

Contudo, segundo Silva (2000, p. 96), na literatura científica podemos encontrar outras designações. Podemos ouvir termos relacionados com a formação como «formação profissional», «educação para toda a vida», «formação pós-escolar» e «formação ou educação permanente». Sobre isto, Maroy (1998, cit. por Dubar, 2001, p. 144) diz-nos que a formação profissional define o seu público-alvo e pode ser considerada contínua, do ponto de vista pedagógico, se for o prolongamento da formação inicial. Já a formação permanente designa um ideal educativo formado pela formação inicial e educação de adultos e o termo formação pós-escolar considera dispositivos de formação contínua.

Garcia (1999, pp. 136-138) adopta o conceito de desenvolvimento profissional associado à formação contínua, dada a conotação de evolução e continuidade. Para este autor, este conceito implica uma dimensão contextual e organizacional, orientadas para a mudança, com uma atitude permanente de pesquisa, de questionamento e busca de soluções.

Para Ponte (1995, p. 2), o conceito de desenvolvimento profissional é próximo do conceito de formação, mas não é um conceito igual. Este representa uma nova visão sobre os professores, na medida em que estes passam a ser profissionais mais autónomos e responsáveis com múltiplas facetas e potencialidades próprias. Segundo o autor, as principais diferenças entre os dois conceitos são:

- a formação está geralmente ligada à ideia de frequentar cursos; o desenvolvimento profissional inclui a frequência de cursos, projectos, trocas de experiências, leituras, reflexões, entre outros;

- na formação há absorção dos conhecimentos e da informação que é transmitida, sendo o movimento de fora para dentro; no desenvolvimento profissional o movimento é de dentro para fora, uma vez que quem toma as decisões relativas às questões que quer considerar, aos projectos que quer empreender e ao modo como os quer executar é o próprio professor, sendo assim objecto de formação e sujeito no desenvolvimento profissional;

- na formação trabalham-se noções em que o professor sente alguma carência; no desenvolvimento profissional, parte-se dos conceitos que o professor já adquiriu, mas que podem ser alvo de maior desenvolvimento;

- a formação tende a ser vista de modo compartimentado, por assuntos (avaliação, programas de informática , ...); o desenvolvimento profissional implica a pessoa do professor como um todo, embora possa focar um ou outro aspecto mais em pormenor;

- a formação parte sistematicamente da teoria e muitas vezes não chega a sair dela; o desenvolvimento profissional tanto pode partir da teoria como da prática e tende a considerá-las de uma forma sempre interligada.

Garcia (1999, pp. 136-138) diz-nos ainda que o desenvolvimento profissional inclui várias dimensões: desenvolvimento pedagógico (aperfeiçoamento do ensino do professor); conhecimento e compreensão de si mesmo (permitir ao professor adquirir uma imagem de auto-realização de si próprio); desenvolvimento cognitivo (aquisição de conhecimentos e aperfeiçoamento de estratégias); desenvolvimento teórico (baseado na reflexão do professor sobre a sua prática docente); desenvolvimento profissional (através da investigação) e o desenvolvimento da carreira.

Já Lieberman (1996, cit. por Day, 2001, p. 18) identifica diversos cenários em que a aprendizagem e o desenvolvimento profissional ocorre: a instrução directa (conferências, cursos, ateliers); a aprendizagem na escola (treino de pares, de processos de revisão e de avaliação, de investigação-acção); a aprendizagem fora da escola (centros de desenvolvimento profissional, parcerias

entre escola-universidade, grupos informais) e a aprendizagem na sala de aula com os alunos.

O desenvolvimento profissional, será então, um processo de aprendizagem mediante o qual professores e todos os intervenientes no processo educativo devem adquirir conhecimentos, competências, atitudes e disposições num contexto concreto, seja ele escola, universidade ou centro de formação e que implica um projecto, desenvolvimento e avaliação curricular, sendo o currículo, neste caso, a planificação, execução e avaliação de processos formativos propensos a melhorar a competência profissional dos docentes (Elliot, 1991, cit. por Garcia, 1999, p. 193).

Para dar resposta aos desafios impostos pela evolução tecnológica, pelo progresso científico e pela mudança social que se colocam diariamente à escola, o professor terá que estar sempre em constante actualização e o desenvolvimento profissional ao longo de toda a carreira, é hoje um aspecto marcante da profissão docente.

Como já foi dito, este desenvolvimento decorre no contexto da organização onde o professor trabalha. As escolas, envolvendo outros intervenientes educativos como pais, autarquias e comunidades locais transformam-se em pontos privilegiados de formação, uma vez que é a partir deles que se alicerça a inovação e a mudança, principalmente quando parte dos professores a iniciativa de organização e execução dos seus projectos pessoais e colectivos nos locais onde os problemas se diagnosticam e se resolvem.

É nossa percepção que a criação de dinâmicas organizacionais permitem que os seus “operários” transformem as suas aprendizagens em acção.

Tal como nos diz Barroso (1997, p.75)

“A formação centrada na escola não deve ser vista unicamente como uma modernização das práticas da formação, mas sim como um dos instrumentos de uma estratégia mais geral de mudança organizacional, entendida como uma acção política que tira a sua racionalidade e legitimidade dos actores que a praticam e das características dos seus sistemas de acção concreta. A principal finalidade da formação centrada na escola deve ser de animar e estruturar o processo de mudança.”

Contudo Day (2001, p. 216) alerta para o facto de que “se o desenvolvimento profissional promovido pela escola (...) se continuar a ser o

único caminho para o desenvolvimento da maior parte dos professores, as oportunidades para estes expandirem a sua profissionalidade serão limitadas.” Os modelos de desenvolvimento profissional desenvolvidos pela escola serão compensatórios se se centrarem na melhoria do ensino, mas “dão pouca ou nenhuma atenção aos factores organizacionais ou sociais que podem influenciar a instrução ou o ensino” (Ibidem), promovendo, assim, uma concepção mais circunscrita do mesmo.

A formação contínua, para acompanhar as mudanças sociais e tecnológicas da sociedade, não pode apenas capacitar o professor um trabalho exclusivo de sala de aula, mas também em colaboração com os projectos curriculares da escola. Assim, vários decretos, recentemente revogados pelo Decreto-Lei 75/2008, de 22 de Abril (Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de Julho) atribuíram autonomia às escolas na formulação dos seus projectos educativos próprios. Estes projectos devem propor as actividades de formação contínua para todos os intervenientes no processo educativo que respondam à singularidade de cada escola ou agrupamento de escolas, tal como iremos ver no ponto 1.3.

Por conseguinte, a formação continua de professores permite vencer as resistências e ajuda os mesmos a aceitarem a evolução, bem como transforma a escola num instrumento de mudança social.

Segundo investigações realizadas sobre professores, Day (Idem, pp.16-17) conclui o seguinte: os professores são o maior trunfo da escola, mas só poderão realizar os objectivos educacionais se tiverem uma formação adequada, de forma a garantir e melhorar o seu contributo profissional através do empenho numa aprendizagem ao longo de toda a carreira. Para tal, será necessário promover o desenvolvimento profissional contínuo de todos os docentes, para que possam acompanhar a mudança, rever e renovar os seus próprios conhecimentos, destrezas e perspectivas sobre o ensino. O autor ainda refere que a aprendizagem não se deve basear somente na experiência, de forma a não limitar o seu desenvolvimento profissional. O modo como o currículo é interpretado depende da construção das identidades pessoais e profissionais, pelo que não pode haver dissociação destas com o conhecimento pedagógico e o conhecimento do conteúdo. Segundo o mesmo autor, os professores devem

formar-se activamente, participando na tomada de decisões sobre a sua própria aprendizagem e o êxito do desenvolvimento da escola depende do êxito do desenvolvimento do professor, sendo responsabilidade conjunta dos docentes, das escolas e do Governo planificar e apoiar o desenvolvimento profissional dos docentes, o que já teve início no ano lectivo 2008/2009 com as alterações que iremos ver no ponto 1.3.

Seguidamente, faremos uma resumida perspectiva histórica da formação de professores, em diferentes fases da vida política e social do nosso país.

1.2- Breve História da Formação de Professores

Na segunda metade do século XVIII, mais precisamente em 1759, com a expulsão dos Jesuítas do país, por ordem do Marquês de Pombal, regista-se uma substituição do corpo docente religioso (sob o controlo da Igreja) por um corpo docente laico (sob o controlo do Estado). Estas mudanças ocorreram sem que tenha havido mutações significativas nas normas, nas motivações e nos valores originais da profissão docente e, tal como nos diz Dominique (1981, cit. por Nóvoa, 1995, p.15), “o modelo de professor continua muito próximo do modelo de padre”.

Para corrigir os erros e o estrago causado pelos jesuítas nas Escolas Menores do Reino, em 1772, a Mesa Censória organiza um plano para as mesmas, que se estende ao Continente, Ilhas e domínios em África, Ásia e América, indicando o local de funcionamento e o número de professores necessários. Houve grandes dificuldades em encontrar os mestres essenciais e para preenchimento das vagas à docência acorreram muitos pretendentes, bons e maus. “A perspectiva de se ganhar algum dinheiro em vilas e aldeias plasmadas por esse país fora, com o pagamento garantido pelo Subsídio Literário, era uma oportunidade que muitos aproveitaram: barbeiros, sapateiros, taberneiros, alcaides, escrivães (...) se fizeram Professores e Mestres “ (Carvalho, 2001, p.456).

No final do século, para alguém poder ensinar, o Estado cria uma licença ou autorização que advém da realização de um exame requerido pelos indivíduos que reúnam certas condições (idade, habilitações, comportamento moral,...).

Segundo Nóvoa (1995, p.17)

“A criação desta licença (ou autorização é um momento decisivo do processo de profissionalização da actividade docente, uma vez que facilita a definição de um perfil de competências técnicas, que servirá de base ao recrutamento dos professores e ao delinear de uma carreira docente. Este documento funciona, também, como uma espécie de “aval” do Estado aos grupos docentes, que adquirem por esta via uma legitimação oficial da sua carreira.”

Já em meados do século XIX, a formação de professores passou a ocupar um lugar de destaque, registando-se inúmeros investimentos no âmbito da formação contínua.

Em 1816, em Lisboa, é criada a primeira Escola Normal, para preparação de mestres. Pela primeira vez, os professores eram preparados para o desempenho da profissão. Porém, segundo Fontes (s/d, c) “a formação destes professores era muito rudimentar no campo da leitura, da escrita e do cálculo. No campo pedagógico aprendiam o método através da observação e da experimentação.”

A grande maioria dos professores primários, bem como os do ensino secundário, não possuía formação pedagógica; para os últimos, era apenas necessário provar possuírem os conhecimentos essenciais para leccionar uma determinada disciplina.

A Revolução Liberal de 1820 aumentou o número de escolas masculinas e femininas e melhorou as condições salariais dos professores e das suas carreiras. Contudo, anos mais tarde, os professores e mestres eram vítimas de perseguições e inspeções para conhecimento das suas inclinações políticas. Centenas de escolas primárias foram extintas.

Nos últimos anos da monarquia, mais precisamente com a reforma 1894-1895, surge a necessidade de dar aos docentes uma formação mais técnica e científica. Dá-se grande peso à psicologia e à pedagogia, todavia, no ensino secundário, devido à inexistência de estruturas formativas adequadas, tudo permaneceu igual.

Em 1901, por proposta de Jaime Moniz, inicia-se a verdadeira formação psicopedagógica dos docentes do ensino secundário, reformulando-se o Curso Superior de Letras com novas disciplinas de base científica. Para os professores primários foi obrigatório um diploma da Escola Normal para o acesso à profissão docente.

Mais tarde, com a proclamação da República, em 1910, o Estado concedeu ao professor um papel de algum relevo, centrado na formação do homem e na sua expansão na sociedade. O regime republicano preocupou-se com a criação de professores fiéis aos novos ideais, deixando para segundo plano a pedagogia em bases científicas. Existiam Escolas Normais Primárias em Lisboa, Porto e

Coimbra, e escolas para habilitação ao magistério, nas sedes de todos os distritos.

Em 1911, nas Universidades de Lisboa e Coimbra, em anexo às Faculdades de Letras e Ciências “são criados as Escolas Normais Superiores, destinadas a preparar professores para o magistério dos liceus, das escolas normais primárias e das escolas normais superiores, ...” (Fontes, s/d, *b*).

Portugal, com intenção de seguir as directrizes europeias, deu grande importância à instrução e educação, bem como a todos os professores. Foi criado o ensino recorrente, o ensino infantil, houve reforma do ensino primário (dividido em três escalões: Elementar, Complementar e Superior) e valorizada a formação de professores (Idem).

Segundo o mesmo autor, surge em 1923 um Projecto-Lei elaborado por Camoesas, que não chegou a ser aprovado, onde previa a formação superior de professores primários e de educadores de infância.

O movimento associativo dos professores primários “entra numa fase de grande pujança, que o fascismo irá destruir...” (Gal, 1993, p. 149). Afirma-se, assim a profissionalização dos professores e estes vivem um período de ouro, pois acreditava-se nas potencialidades da escola, e reconhecia-se o valor da educação e instrução.

A mudança política da 1ª República para a ditadura faz-se sentir de imediato no Ensino Primário, retirando-lhe toda a importância. Fontes (s/d, *b*), diz-nos que:

“(...) na formação de professores primários assiste-se a um abaixamento das condições de admissão ao ensino normal, a uma redução dos conteúdos e tempo de formação. Reforçam-se as práticas de controlo moral e ideológico, tanto na formação de base, como na avaliação dos exames de entrada no professorado.”

Segundo António Nóvoa (cit. por Fontes, s/d, *c*) até à década de 60, o Estado Novo irá desenvolver uma política educativa baseada em quatro eixos, sendo um deles a desprofissionalização do professorado. Verifica-se um abaixamento das condições de admissão e a uma redução dos conteúdos e tempo de formação.

As escolas normais primárias passam a designar-se “Escolas do Magistério Primário”, que encerrarão em 1937, para serem reabertas mais tarde.

O Estado, juntamente com a Igreja, controla o Ensino Primário. Institui-se o livro único, é reduzido o período de escolaridade obrigatória, bem como os próprios currículos. Gradualmente, os professores deixam de ser da confiança do regime e são afastados.

Olhados com desconfiança, em 1936, os professores primários sofrem uma desvalorização da sua imagem social, quando é criado um novo tipo de docentes: os regentes escolares, detentores da 4ª classe, baratos e politicamente conservadores. Apenas lhes era exigido saber ler e escrever e que dominassem a matéria que ensinavam. Com esta nova medida, a formação pedagógica dos professores foi dispensada da prática docente.

Porém, mais tarde, entre 1940 e 1942, constata-se que, mesmo recorrendo a regentes escolares, há falta de professores e cento e trinta e quatro escolas primárias encerram. Perante a carência de docentes, o governo reabre algumas escolas do Magistério Primário (seis em 1945).

Com o Estado Novo, é desvalorizada a cultura, glorificada a ignorância, a obediência, a limpeza e a ordem. Roger Gal (1993, p.152) afirma que:

“Com a ditadura militar de 1926 e o fascismo salazarento de quase meio século, a cultura viveu a saque, a educação foi considerada um mal e um perigo para a «docilidade tradicional» do português, as grandes reformas da República foram extintas, os debates à volta dos problemas pedagógicos proibidos, as associações de professores reduzidas a pó, a luta contra o analfabetismo adiada para as calendas, o ofício docente completamente degradado.”

São extintas, em 1930, as Escolas Normais Superiores, criando-se para as substituir nas Faculdades de Letras de Coimbra e de Lisboa, uma secção de Ciências Pedagógicas.

O modelo de formação de professores do Ensino Secundário (Liceal e Técnico), assentava numa divisão entre «cultura pedagógica» e «prática pedagógica» e impedia a integração das componentes científicas, pedagógicas e metodológicas, sendo a principal função destes docentes, a transmissão de conhecimentos.

Assim, podemos concluir que durante a ditadura ocorreram muitas mudanças na área da educação, destacando-se as acções dirigidas aos professores do Ensino Primário. Tal como afirma Teodoro (2006, pp. 36-37)

“(…) a proibição de todas as formas associativas e sindicais dos professores do ensino público, o encerramento das escolas normais e a posterior diminuição da duração e dos níveis de exigência de acesso, o recrutamento maciço de regentes escolares para fazer face à expansão da escolarização primária, ou a desqualificação salarial dos professores comparativamente a outros trabalhadores da administração pública, ficam como exemplos dessa política de desprofissionalização da actividade docente.”

Nos anos 50, o Regime é cada vez mais forçado a mudar para poder subsistir. Os governantes reconhecem que o país sofre um atraso económico face à restante Europa. Portugal surgia em último lugar nas estatísticas referentes a taxas de escolarização, níveis de alfabetização e despesas com a educação.

A população escolar aumenta de forma acentuada e era cada vez mais notório que o ensino era assegurado por professores sem preparação pedagógica e muitas vezes sem formação académica suficiente. Assim, flexibiliza-se o recrutamento de professores e são introduzidas algumas mudanças na sua formação, apesar de persistir o desconforto económico e social.

Com a Reforma de Veiga Simão, em 1973, houve, segundo Carvalho (2001, p. 809),

“(…) a institucionalização da educação pré-escolar, extensão da escolaridade obrigatória de seis para oito anos, polivalência do ensino secundário e acréscimo de um ano na sua duração, expansão e diversificação do ensino superior, criação de cursos de pós-graduação, novo enquadramento da formação profissional, estruturação da educação permanente e, na sua globalidade, a consagração, “de forma inequívoca”, do princípio da democratização do ensino. O sistema educativo passaria a abranger a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação permanente.”

Surge a telescola, orientada pelos professores do Ensino Primário e é institucionalizado o ciclo preparatório. Com eles, retoma-se o problema da formação de professores e regista-se,” em 1972-73, a abertura de Centros Regionais, destinados a dinamizar as escolas, promoverem acções de formação, prestarem apoio técnico e facilitarem o intercâmbio pedagógico” (Fontes, s/d, a).

Com o 25 de Abril de 1974, inicia-se um período de rápidas mudanças políticas e ideológicas que constituíram o melhoramento das condições profissionais dos professores. Era urgente qualificar profissionalmente muitos professores que se encontravam nas escolas sem formação pedagógica e científica. Por todo o país eram criados centros de estágios.

Alongou-se a formação dos professores primários de dois para três anos e estabeleceu-se uma articulação entre a realidade social e a própria formação. No Ensino Secundário o estágio foi encaminhado para as escolas e surge, em 1976, o modelo de formação integrado.

Segundo Teodoro (2006, p. 41) “os anos 70 ficam assinalados pela criação de uma rede de formação inicial de professores no seio de instituições de Ensino Superior.” Foram criadas nas Faculdades de Ciências das Universidades de Lisboa, Porto e Coimbra ramos educacionais e nas Universidades Novas permitiu-se a formação inicial dos professores, do 7º ano ao final do Ensino Secundário. É nestas faculdades, que a partir de 1979, começa a ser realizada a formação integrada.

Na década de 80, as Escolas do Magistério Primário são substituídas pelas Escolas Superiores de Educação, orientadas para a formação de professores do 1º e 2º ciclo do Ensino Básico e de Educadores de Infância.

Foi já na década de 80, que, em Portugal, se deu importância à problemática da formação. Continuava a existir um elevado número de professores em exercício sem formação pedagógica, mas já com vínculo ao Ministério da Educação. Havia necessidade de completar a formação profissional a mais de metade dos professores no activo. Para isso, é institucionalizada a profissionalização em exercício para professores sem formação pedagógica, mas já com vínculo.

Assim, segundo o mesmo autor (p. 43),

“(…) uma notável mobilização de recursos humanos e financeiros e uma progressiva transferência da responsabilidade do controlo da administração pública estatal para as instituições de ensino superior (...) sobretudo das organizações sindicais de professores, permitiu resolver a situação de grande parte dos professores não profissionalizados em período relativamente curto.”

Em 1986, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro) reconhece o direito dos professores a formação contínua. O artigo 30.º

define os princípios gerais sobre a formação de Educadores e Professores e estabelece na alínea b) do n.º1 que a formação contínua deve contemplar e actualizar a formação inicial numa perspectiva de educação permanente. No artigo 35.º, dedicado à formação contínua, que regulamenta os princípios fundamentais da mesma, podemos salientar os seguintes pontos:

- O reconhecimento do direito à formação contínua para todos os professores;

- A diversificação dessa formação, de forma a existir actualização de conhecimentos e competências profissionais, permitindo a mobilidade e progressão na carreira;

- A responsabilidade das escolas de formação inicial, de nível superior e em colaboração com as escolas onde os docentes leccionam, na organização de formação contínua;

- A institucionalização dos anos sabáticos como períodos para formação contínua.

Com a entrada de Portugal na Comunidade Europeia, no mesmo ano, surgiu a necessidade de formar técnicos e trabalhadores capazes de dominar o progresso tecnológico e científico, o que implicou a exigência de uma formação cada vez mais elevada. Há que actualizar o conhecimento face à abertura das portas ao mundo. Assim, segundo João Formosinho (1991, p. 238),

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

Para justificar o aparecimento destas preocupações, o mesmo autor aponta algumas causas: a evolução tecnológica e a complexidade da sociedade actual tornam a formação inicial insuficiente para garantir um bom desempenho durante toda a vida; a percepção de que a educação está em crise e que há uma necessidade de resposta estatal e social, em que a formação contínua juntamente com reformas educativas serão a resposta; a escola de massas do pós II Guerra Mundial obrigou a um crescimento desenfreado e deficitário do corpo docente, pelo que a formação contínua deverá colmatar as deficiências da formação inicial

e adaptar a generalidade dos docentes à complexidade das tarefas educativas numa escola de massas; a formação contínua está relacionada com a diversificação da função docente, com a emergente coordenação pedagógica, ambas em articulação com a carreira docente.

Com o Decreto-Lei n.º 287/88, de 19 de Agosto, é lançado o sistema de profissionalização em serviço, abrangendo duas áreas distintas: a teórica, confinada às escolas superiores de educação e universidades e a prática (estágio).

A 11 de Outubro de 1989, é publicado o Decreto-Lei n.º 344/89 que estabelece o Ordenamento Jurídico da Formação Contínua de Professores. Este define os objectivos e os perfis profissionais da formação contínua, os princípios a que esta deve obedecer (artigo 26.º, n.º1), reconhece a importância da formação contínua na competência científica e pedagógica dos docentes e prevê a aprovação de um regime de acreditação de acções (artigo 28.º n.º1 e 2) e das instituições ou organismos que as promovem (artigo 27.º), bem como a possibilidade de progressão e mobilidade na carreira. Prevê este documento a dispensa em serviço e as licenças sabáticas (artigo 27.º, n.º 3). O artigo 29.º atribui competência à Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário para determinar “de acordo com as necessidades de evolução do sistema educativo, as exigências qualitativas de formação inicial e contínua dos respectivos docentes” e reconhece autonomia aos estabelecimentos de ensino básico e secundário para “proceder ao levantamento das necessidades de formação dos seus docentes e elaborar o respectivo plano” (artigo 30.º, n.º 1)

Em 1990, surge um importante avanço na institucionalização da formação contínua para os professores, nomeadamente para efeitos de progressão na carreira. Neste contexto, Fontes (s/d, a) sugere algumas razões que possam ter contribuído para a expansão da formação contínua nos anos 90:

- A resolução do problema dos professores provisórios no Ensino Básico e Secundário;
- A entrada de importantes fundos comunitários para a formação profissional;
- A urgência de mobilizar os professores para a reforma do sistema de ensino.

É então aprovado e regulamentado o Estatuto da Carreira Docente dos Educadores e Professores dos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril). Segundo o artigo 6.º, é garantido o direito à formação e informação para o exercício da função educativa pelo acesso regular a acções de formação contínua, com o objectivo de actualizar e aprofundar os conhecimentos e as competências profissionais dos docentes, e ainda o apoio à autoformação, podendo também visar objectivos de reconversão profissional, bem como de mobilidade e progressão na carreira. Neste sentido, são “concedidas dispensas de serviço docente para participação em congressos, simpósios, cursos, seminários ou outras realizações (...) conexas com a formação docente e destinadas à respectiva actualização” (artigo 109.º).

Também o artigo 12.º, do mesmo Decreto-lei, contempla a formação inicial, a formação especializada e a formação contínua. Esta última, segundo os artigos 15.º e 16.º

“(...) destina-se a assegurar a actualização, o aperfeiçoamento, a reconversão e o apoio à actividade profissional do pessoal docente, visando ainda objectivos de progressão na carreira e mobilidade (...)” e “pode resultar de iniciativa de instituições para tanto vocacionadas ou ser assegurada por organismos públicos ou entidades privadas, podendo ser ainda promovida ou apoiada pelos estabelecimentos de educação ou de ensino, individualmente ou de regime de cooperação, nos termos previstos na legislação aplicável.”

Esse Decreto-Lei define, ainda, os direitos e deveres profissionais, recrutamento e selecção, ingresso na carreira e quadros, estrutura da carreira docente e remunerações, avaliação do desempenho e progressão, acelerações na carreira em virtude de aquisição de habilitações acrescidas por obtenção de licenciatura, mestrado ou doutoramento (artigo 54.º), mobilidade, condições de trabalho, regime disciplinar e de férias, faltas e licenças, limites de idade e de aposentação e medidas de transição.

Mais tarde em 1991, concluiu-se no 1.º Congresso Nacional de Formação Contínua de Professores que “as acções de formação que eram realizadas estavam desarticuladas dos contextos organizacionais das escolas e dos problemas sentidos pelos professores” (Fontes, s/d, a). Este mesmo autor ainda nos refere que, segundo estudos realizados na época, a procura de formação era apenas para resolver o problema dos créditos para progressão na carreira e

concluiu-se que as acções de formação estavam longe de corresponder às expectativas iniciais. Muitos centros de formação não conseguiram interligar a formação aos contextos escolares, promover o desenvolvimento profissional dos professores e de articular a pesquisa, a formação e a inovação pedagógica.

Em 1992, surgiu o sistema formal de formação contínua com o Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro, que definiu o Regime Jurídico da Formação Contínua. Nele estabelecem-se as finalidades da formação contínua realçando a melhoria da qualidade do ensino. Definem-se os princípios a que a formação contínua deve obedecer, as áreas sobre que deve incidir e as várias modalidades e níveis que pode assumir. Desde então, os Jardins de Infância e Escolas do Ensino Básico e Secundário da mesma área geográfica puderam associar-se e criar os centros de formação das associações de escolas. Segundo o artigo 19.º, são objectivos dos centros de formação:

- a) Contribuir para a promoção da formação contínua;
- b) Fomentar o intercâmbio e a divulgação de experiências pedagógicas;
- c) Promover a identificação das necessidades de formação;
- d) Adequar a oferta à procura de formação.

Com a publicação deste Regime pretendeu-se, segundo Canário (1994, p.14), “introduzir, no sistema escolar português, uma instituição original e com repercussões potencialmente importantes no médio e longo prazo” sendo esta “uma importante inovação no quadro do actual processo de reforma educativa”. Ainda segundo este autor, os centros de formação das associações de escolas pelos recursos humanos, financeiros e materiais criam uma inovação de cariz estratégico relativamente ao futuro do sistema escolar e da construção da profissionalidade docente.

As expectativas sobre as potencialidades destes centros eram enormes, uma vez que promoviam a reflexão dos docentes sobre as suas práticas pedagógicas, levando-os à inovação e à superação de situações problemáticas vividas nos estabelecimentos de ensino. Porém, tal como afirma Ponte (1994, cit. por Fontes, s/d, a):

“(…) quase de imediato se constatou que esta formação se havia tornado num negócio para os muitos improvisados formadores, (...) Os formandos-professores, as vítimas do sistema, a maioria das vezes, apenas esperavam que a formação fosse rápida, com o mínimo de esforço e custos,

mas que conferisse os créditos necessários para a progressão na carreira.”

Vários estudos realizados na década de noventa sobre a formação contínua que estava a ser cumprida revelaram que as ofertas de formação não se enquadravam com os contextos escolares, nem com as suas necessidades; a procura de formação pelos docentes era apenas em busca dos créditos para progressão na carreira e os centros de formação estavam subjugados a professores cansados das aulas.

Mais tarde, o Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro, foi alterado pela Lei n.º 60/93, de 20 de Agosto e pelos Decretos –Lei n.º 274/94, de 28 de Outubro, n.º 207/96, de 2 de Novembro e n.º 155/99, de 10 de Maio, rectificado pela declaração de rectificação n.º 10 – BH/99, de 31 de Julho. Para além destes, outros documentos contribuíram para o desenvolvimento da formação contínua, como é o caso do Despacho 38/ME/95 que estabeleceu o regime de contabilização das unidades de crédito de formação contínua para efeitos de progressão na carreira docente e do Decreto-Lei n.º 95/97, de 23 de Abril. Este aprova o regime jurídico da formação especializada, definindo os perfis de formação, os cursos de formação especializada, a organização curricular e a acreditação dos mesmos. O artigo 3.º define as áreas de formação especializada: Educação Especial, Administração Escolar e Administração Educacional, Animação Sócio-Cultural, Orientação Educativa, Organização e Desenvolvimento Curricular, Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, Gestão e Animação da Formação, Comunicação Educacional e Gestão da Informação.

Ao longo dos anos, e até à data, vários foram os documentos que alteraram o Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril): Decretos-Lei n.º 105/97, de 29 de Abril, n.º 1/98, de 2 de Janeiro, n.º 121/2005, de 26 de Julho, n.º 229/2005, de 29 de Dezembro e n.º 224/2006, de 13 de Novembro e finalmente o n.º 15/2007, de 19 de Janeiro.

Segundo Basílio (2007, p.140) o Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril,

“(…) cumpriu a importante função de consolidar e qualificar a profissão docente, atribuindo-lhe o reconhecimento social de que é merecedora. Contudo, com o decorrer do tempo e pela forma como apropriado e aplicado, acabou por se tornar um obstáculo ao cumprimento da missão social e ao desenvolvimento da qualidade e eficiência do sistema

educativo, transformando-se objectivamente num factor de degradação da imagem social dos docentes.”

Para tal contribuiu o regime de progressão na carreira, que deveria depender da avaliação dos docentes e do desenvolvimento das suas competências. No entanto, a formação contínua esteve à margem do aperfeiçoamento das competências científicas e pedagógicas e a avaliação do desempenho tornou-se muitas vezes num procedimento burocrático dependente do decurso do tempo.

Recentemente, o governo levou a cabo uma profunda alteração do Estatuto da Carreira Docente, bem como o Regime Jurídico da Formação Contínua. Assim, o Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro, procede à estruturação da carreira docente em duas categorias, ficando as funções de coordenação e supervisão reservadas à categoria de professor titular; estabelece um regime de avaliação de desempenho “mais exigente e com efeitos no desenvolvimento da carreira que permita identificar, promover e premiar o mérito e valorizar a actividade lectiva” (Basílio, 2007, p.142); estabelece regras mais exigentes no sentido de cumprimento integral das actividades lectivas; designa condições mais rigorosas para o ingresso na carreira e altera o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores, de modo a assegurar que a formação não prejudique as actividades lectivas, mas contribua efectivamente para a aquisição e desenvolvimento de competências científicas e pedagógicas (Idem, p.143).

No que diz respeito à formação, o Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro mantém o estipulado no artigo 6.º do Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, que nos fala do direito à formação e informação para o exercício da função educativa. O Estatuto da Carreira Docente (2007) mantém as três modalidades de formação: a inicial, a especializada e a contínua, visando a formação inicial, para além de conferir habilitação profissional para a docência, dotar os candidatos das competências e conhecimentos científicos, técnicos e pedagógicos nas seguintes dimensões (artigo 13.º):

- a) Profissional, Social e Ética;
- b) Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem;
- c) Participação na escola e Relação com a comunidade;
- d) Desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Tal como já anteriormente tinha sido referido nos Decretos-Lei n.º 240 e 241/2001, a formação contínua destina-se a assegurar a actualização, o aperfeiçoamento, a reconversão e o apoio à actividade profissional do pessoal docente, visando objectivos de desenvolvimento na carreira e mobilidade; esta deve ser planeada de forma a promover o desenvolvimento das competências profissionais do docente (artigo 15.º, n.º1, n.º 2).

Outra das alterações que podemos constatar, e que está estritamente ligada à formação contínua e desenvolvimento profissional dos professores, é a Avaliação do Desempenho (Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro, Decreto Regulamentar n.º 4/2008, de 5 de Fevereiro, Despacho n.º 6753/2008, de 7 de Março, Despacho n.º 7465/2008, de 13 de Março, Despacho n.º 13459/2008, de 14 de Maio, Decreto Regulamentar n.º 11/2008, de 23 de Maio, Despacho n.º 16872/2008, de 23 de Junho, Decreto-Lei n.º 104/2008, de 24 de Junho, Despacho n.º 20131/2008, de 30 de Julho, Despacho n.º 27136/2008, de 24 de Outubro, Despacho Conjunto n.º 31996/2008, de 16 de Dezembro, Despacho n.º 32047/2008, de 16 de Dezembro, Despacho n.º 32048/2008, de 16 de Dezembro, Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009, de 5 de Janeiro, Despacho n.º 3006/2009, de 23 de Janeiro, Despacho n.º 15772/2009, de 10 de Julho, Decreto Regulamentar n.º 14/2009, de 21 de Agosto). Esta visa a melhoria dos resultados escolares dos alunos e da qualidade das aprendizagens e proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional num sistema de reconhecimento do mérito e da excelência.

Segundo o artigo 41.º do Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro, a Avaliação de Desempenho é obrigatoriamente considerada para efeitos de progressão na carreira; conversão da nomeação provisória em nomeação definitiva no termo do período probatório; renovação de contrato e atribuição do prémio de desempenho. Esta concretiza-se na vertente Profissional e Ética, Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem; Participação na escola e relação com a comunidade e Desenvolvimento Profissional ao longo da vida (artigo 42.º, n.º2).

Segundo o mesmo decreto (artigo 45.º, n.º 1) e também segundo o Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro, artigo 17.º, a avaliação efectuada pelo Coordenador do Departamento Curricular ou do Conselho de Docentes tem

em conta o envolvimento e a qualidade científico-pedagógica do docente, com base na apreciação da preparação, organização e realização das actividades lectivas, na relação pedagógica com os alunos e no processo de avaliação das aprendizagens dos mesmos. Na avaliação efectuada pelo órgão de direcção executiva, são itens de classificação a assiduidade, o serviço lectivo e não lectivo distribuído ao docente, o progresso escolar dos alunos e a redução das taxas de abandono escolar, tendo em conta o contexto sócio-educativo, a participação dos docentes no agrupamento ou escola não agrupada, tendo em conta o número de actividades constantes no Projecto Curricular de Turma e do Plano Anual de Actividades e a qualidade e importância da intervenção do docente para o cumprimento dos objectivos prosseguidos, exercício de cargos ou funções de natureza pedagógica, dinamização de projectos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa, bem como a frequência de acções de formação contínua.

No ano lectivo 2007/2008, devido à contestação dos professores, só os docentes contratados foram avaliados nos parâmetros assiduidade, cumprimento do serviço lectivo e formação contínua. No ano 2008/2009, coube aos Presidentes dos Conselhos Executivos/Director elaborar as fichas de Avaliação do Desempenho Docente.

Segundo o Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro, a frequência, com aproveitamento, de módulos de formação contínua de vinte e cinco horas é um dos requisitos à progressão ao escalão seguinte da carreira docente (artigo 37.º, n.º 2-c) e segundo os artigos 108.º e 109.º aos docentes podem ser concedidas licenças sabáticas (o mesmo está contemplado na Portaria 350/2008, de 5 de Maio) e dispensas da componente não lectiva para participação em actividades de formação contínua.

Por conseguinte, no Regime Jurídico de Formação Contínua de Professores com as alterações introduzidas pelo mesmo Decreto-Lei, a formação contínua tem como objectivos fundamentais: a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens através da permanente actualização e aprofundamento de conhecimentos, nas vertentes teórica e prática; o aperfeiçoamento das competências profissionais dos docentes nos vários domínios da actividade educativa, quer a nível do estabelecimento de educação ou de ensino, quer a nível da sala de aula; o incentivo à autoformação, à prática da investigação e à

inovação educacional; o estímulo aos processos de mudança; o apoio a programas de reconversão profissional, de mobilidade profissional e de complemento de habilitações.

No artigo 5.º do mesmo decreto podemos ler que as acções de formação contínua têm, na apreciação curricular e na progressão na carreira, que ser concluídas com aproveitamento e quando, à data da sua realização, os formandos se encontrem já inseridos na carreira docente. Há a necessidade de realizar dois terços de formação na área científico-didáctica que o docente lecciona (artigo 14.º, n.º 3). Estas acções de formação devem incidir nas áreas de Ciências de especialidade, Ciências da Educação Prática e Investigação Pedagógica e Didáctica, e Formação Ética e Deontológica. As modalidades de acções de formação contínua, previstas no artigo 7.º são as seguintes: Cursos de Formação; Módulos de Formação; Frequência de disciplinas singulares em instituições de Ensino Superior; Seminários; Oficinas de Formação; Estágios; Projectos e Círculos de Estudos.

Relativamente ao regime de creditação, às acções de formação contínua são atribuídos créditos para efeitos de progressão na carreira docente de acordo com o número de horas da acção (artigo 14.º, n.º1) e estas só podem ser creditadas se estiverem relacionadas com a área científico-didáctica que o docente lecciona e com as necessidades de funcionamento do Agrupamento de Escolas ou Escolas Não Agrupadas definidas no Projecto Educativo ou no Plano de Actividades.

Nos certificados de formação devem constar a data, designação, duração, modalidade da acção de formação realizada, módulos que a constituem (no caso da acção ser modular), classificação quantitativa obtida, identificação do formando e da respectiva entidade formadora.

Segundo o artigo 15.º, são entidades formadoras as instituições de Ensino Superior; os centros de formação de associações profissionais ou científicas sem fins lucrativos e os centros de formação das associações de escolas, às quais compete identificar as necessidades de formação dos docentes das escolas associadas, promover as acções de formação contínua que respondam às prioridades definidas, elaborar planos de formação, coordenar e apoiar projectos

de inovação, promover a articulação de projectos desenvolvidos pelas escolas com os órgãos do poder local e criar e gerir centros de recursos.

São órgãos de Direcção e Gestão dos Centros de Formação das Associações de escolas públicas e mistas, a Comissão Pedagógica, o Director e o Conselho de Acompanhamento da Gestão Administrativo-Financeira (artigo 24.º).

Segundo o artigo 25.º do mesmo decreto,

“ 2 - A comissão pedagógica é composta pelo director do centro de formação, pelos presidentes dos conselhos pedagógicos das escolas associadas, por representantes dos estabelecimentos de educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico e pelo presidente do conselho directivo ou director executivo da escola que funcione como sede.

3 - O director é seleccionado por concurso de entre os docentes das escolas associadas.

4 - O Conselho de Acompanhamento da Gestão Administrativo-Financeira é composto por um membro eleito pela comissão pedagógica e pelo presidente do conselho administrativo e chefe dos serviços administrativos da escola sede.”

O artigo 31.º refere-se aos requisitos de formadores, em que estes podem ser indivíduos que possuam uma das seguintes habilitações:

- a) Doutoramento;
- b) Mestrado;
- c) Aprovação em provas de aptidão pedagógicas e capacidades científicas, realizadas no âmbito da docência do ensino superior;
- d) Curso de pós-graduação ou parte curricular do mestrado; curso de formação especializada em Educação/Ciências de Educação;
- e) Licenciatura em Educação/Ciências de Educação,

Também poderão ser formadores os docentes profissionalizados dos ensinos básicos e secundário e os educadores de infância que possuam diplomas superiores especializados ou cursos de formação de formadores com duração superior a cento e vinte horas, ou ainda indivíduos docentes ou não docentes possuidores de currículo relevante nas matérias sobre que incide a formação.

Todo o historial do aparecimento e do percurso dos Centros de Formação de Associação de Escolas irá ser abordado de seguida

1.3- Centros de Formação de Associação de Escolas

Os Centros de Formação de Associação de Escolas surgiram em 1993, após a implementação do Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro, que definiu o Regime Jurídico da Formação Contínua.

Já anteriormente outros decretos, como é o caso da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro), reconheciam a todos os educadores e professores o direito à formação contínua, de modo a assegurar o aprofundamento e a actualização dos conhecimentos e competências profissionais, possibilitando, ao mesmo tempo, a mobilidade e a progressão na carreira.

Mais tarde, o Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro, que estabelece o Ordenamento Jurídico da Formação Contínua de Professores define os objectivos e os perfis profissionais da formação contínua, os princípios a que esta deve obedecer (artigo 26.º, n.º1), reconhece a importância da formação contínua na competência científica e pedagógica dos docentes e prevê a aprovação de um regime de acreditação de acções (artigo 28.º, n.º1 e 2) e das instituições ou organismos que as promovem (artigo 27.º), bem como a possibilidade de progressão e mobilidade na carreira. Reconhece, também, autonomia aos estabelecimentos de ensino básico e secundário para “proceder ao levantamento das necessidades de formação dos seus docentes e elaborar o respectivo plano” (artigo 30.º, n.º 1).

Também o Estatuto da Carreira dos Educadores e dos professores das Ensinos Básico e Secundário, Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, se refere à formação contínua, como sendo esta uma das modalidades de formação.

Retomando o Regime Jurídico da Formação Contínua, ele estabelece as finalidades da formação contínua realçando a melhoria da qualidade do ensino, define os princípios a que a formação contínua deve obedecer, as áreas sobre que deve incidir e as várias modalidades e níveis que pode assumir. Prevê, de igual forma, a avaliação dos formandos e consequente atribuição de créditos e consideram-se as instituições de ensino superior como especialmente vocacionadas para a formação contínua, bem como os centros de formação das

associações de escolas de uma determinada área geográfica, definida pelo Ministério da Educação.

Com este decreto, os Jardins de Infância e Escolas dos Ensinos Básico e Secundário da mesma área geográfica puderam associar-se e criar os Centros de Formação de Associações de Escolas, na tentativa de conceber e concretizar modalidades de formação contínua centradas na escola.

Contudo, estes Centros de Formação não partiram do zero. A tentativa de conceber modalidades de formação contínua centradas na escola remonta aos anos setenta, baseadas em modelos aplicados noutros países europeus. Assim, surgem entre 1975/1976, por iniciativa do Ministério da Educação em colaboração com a OCDE, os Centros Regionais de Apoio Pedagógico (CRAP). O projecto arrancou em Junho de 1975, a título experimental, e durou apenas um ano. Pretendia-se criar, a nível nacional, um sistema de centros regionais que dinamizassem e prestassem apoio técnico às escolas, que promovessem a formação em serviço dos professores e que apoiassem projectos de desenvolvimento curricular. Segundo Barroso & Canário (1999, p.16) a concepção destes centros é marcada por duas influências fundamentais:

“(...) por um lado acentua-se a dimensão não formalizada da actividade a desenvolver, a importância da iniciativa dos professores e da sua autonomia profissional, por outro lado, enfatiza-se o papel da iniciativa do Estado na criação de dispositivos desconcentrados, enquanto instrumentos para a concretização das políticas educativas.”

Este projecto tinha como orientações genéricas facultar um “estilo” mais contínuo e flexível de formação em serviço; devia ajudar a implementar programas de políticas nacionais, bem como encorajar programas e iniciativas locais; ajudar os professores a utilizar os materiais curriculares, que podiam se modificados para ir ao encontro das circunstâncias locais; prestar apoio às escolas secundárias, promover a educação não formal e animação local e encorajar a participação activa dos professores locais.

Em 1982 surgem, também a título experimental, os CAP- Centros de Apoio Pedagógico, dirigidos aos professores do ensino primário. Os CAP eram “centros de recursos ao serviço de um sistema de utilizadores, definido pelo conjunto dos professores do Ensino Básico de um concelho” (Idem, p.17). Dispunham de instalações específicas, meios materiais e equipamentos e uma equipa docente e técnica, tendo como finalidade essencial a implicação e participação dos

professores abrangidos por este projecto. O docente era encarado como agente de intervenção e de desenvolvimento e cada centro estava organizado em função de três serviços correspondentes a três domínios de actividades: Formação, Documentação e Ligação à comunidade. Segundo os mesmos autores, tinham como orientações fundamentais permitir e favorecer modalidades de encontro, comunicação e de troca de experiências entre professores; articular a actualização científica e pedagógica com um processo de mudança das práticas de ensino; favorecer a utilização de processos de investigação e articular o trabalho escolar com dinâmicas de desenvolvimento local.

O projecto decorreu até 1985, mas, de um ponto de vista oficial, só terminou em 1989 e “permitiu gerar dinâmicas importantes no terreno, bem como um processo de apropriação do projecto pelos próprios professores” (Barroso & Canário, 1999, p.18).

No início dos anos oitenta, no quadro de desenvolvimento do Ensino Superior Politécnico, foram criadas as Escolas Superiores de Educação, encarregadas da formação inicial e contínua dos professores do ensino básico. A criação de uma Escola em cada região tinha como propósito implantar uma rede de formação regionalizada e estava prevista a criação de um Centro de Apoio à Formação de Professores (CAFOP) em cada uma delas. Tal como nos dizem os mesmos autores (Idem, p.19) estes centros deveriam,

“(…) promover a produção de materiais destinados ao ensino directo, ao ensino à distância e à formação de professores; apoiar a animação pedagógica das escolas da região, a partir dos recursos disponíveis na Escola Superior de Educação; apoiar e desenvolver investigação aplicada à educação, na perspectiva de contribuir para a resolução dos problemas educativos da região e facilitar a circulação da informação e actualização da documentação.”

Este projecto ficou muito aquém das finalidades iniciais, mas influenciou o desenvolvimento de projectos no domínio da formação contínua de professores e as práticas das Escolas Superiores de Educação de Portalegre e Setúbal.

Como vimos, os anos oitenta ficaram afamados pelo desenvolvimento de diversos projectos de formação em serviço dos professores que não tinham as qualificações necessárias ao exercício da profissão. O programa de profissionalização em exercício que decorreu entre 1979 e 1985, segundo Correia (1987, cit. por Barroso & Canário, 1999, p.20) “apresentou um conjunto de traços

inovadores, pela natureza das práticas e das dinâmicas que gerou no contexto dos estabelecimentos de ensino” que se inspiravam na corrente da formação centrada na escola. O órgão coordenador deste programa, a nível regional, era a Equipa de Apoio Pedagógico (EAP) composta pelo conjunto de Orientadores Pedagógicos dos diferentes domínios disciplinares e que era um elemento de ligação entre as instâncias centrais e os estabelecimentos de ensino. Estas equipas tinham como função apoiar os estabelecimentos de ensino, com vista a melhorar o seu funcionamento e desenvolver a comunicação e a troca de experiências entre outras escolas, mantendo, assim, o conceito de rede.

Pelo exposto, pudemos ver que sempre houve a tentativa de elaborar programas de formação, em que um centro de recursos ou de apoio se articulasse com um conjunto de escolas da mesma área, constituindo uma rede de formação contínua de professores. Perante isto, o estabelecimento de ensino “assume o carácter de unidade estratégica de referência, enquanto que a dimensão «territorial» da formação conduz a valorizar fortemente as suas vertentes não formais, bem como a função estruturante da animação” (Ibidem).

Ao surgirem os Centros de Formação de Associações de Escolas, com o Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro, estes eram alimentados de grandes expectativas quanto a pudermos, por parte das escolas e dos professores, contribuir para a construção de modalidades de autonomia, baseadas em estratégias de formação, colocando em primeiro plano o estabelecimento de ensino.

Segundo números divulgados pelos programas Foco e Forgest, nos finais de Abril de 1993 já estavam constituídos cento e noventa e sete Centros de Formação, que abrangiam cento e vinte mil professores. Estes Centros foram uma grande inovação quer no quadro do processo da reforma educativa, quer pelo enorme volume de recursos humanos, financeiros e materiais, quer pelos efeitos que deveriam fazer repercutir no desenvolvimento profissional dos professores e no funcionamento das escolas. Houve nitidamente um reforço da autonomia do estabelecimento de ensino, a partir da redistribuição de poderes e de responsabilidades entre os níveis de administração central, regional e local e a própria escola.

Barroso & Canário (Idem, p. 45) dizem-nos que o raciocínio que esteve presente para a criação desta estrutura de formação se desenvolvia de acordo com os seguintes princípios:

- as escolas são a principal unidade de gestão e mudança do sistema educativo, pelo que é necessário o reforço da autonomia;

- para que as escolas possam mudar é preciso que mudem os próprios docentes e as estruturas que regulam o seu trabalho, tornando-se cada escola num espaço e tempo de formação, onde haja articulação entre inovação, desenvolvimento profissional e mudança organizacional;

- para que as escolas possam desenvolver os seus projectos de formação é necessário criarem estruturas internas adequadas e precisam de recursos externos que completem as suas lacunas e potenciem as suas capacidades;

- será necessário explorar os professores das diferentes escolas de uma região, podendo trocar, assim, experiências e reflexões das suas práticas pedagógicas, constituindo uma rede natural de formadores/formandos.

- será necessário que as escolas se associem, também, numa tentativa de rentabilizar investimentos, uma vez que é preciso encontrar recursos humanos, materiais e financeiros que permitam desenvolver uma assessoria qualificada às escolas.

Porém, o entusiasmo relativo aos Centros de Formação desde cedo se atenuou. Segundo um estudo realizado por Canário no início de 1994, estes traduziram a (Idem, p.149)

“(...) imagem de uma organização em que a lógica da tutela se sobrepõe claramente a uma possível lógica de autonomia, aparecendo os Centros de Formação como instrumentos de execução de programas financeiros que alimentam um «mercado» de formação contínua de professores em que dominam os traços mais negativos da oferta formativa escolarizada.”

Surgiram, por parte do Estado, dois processos de controlo que tornaram difícil a elaboração de uma acção autónoma e adequada: o processo de financiamento e a instauração de créditos como uma articulação entre a formação e a progressão na carreira. Assim, a oferta de formação assumiu a forma de cursos ou acções apresentadas por catálogo, sendo que a procura de formação pelos docentes era apenas em busca dos créditos para progressão na carreira.

Mais tarde, o Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro, foi alterado pela Lei n.º 60/93, de 20 de Agosto e pelos Decretos – Lei n.º 274/94, de 28 de Outubro, n.º 207/96, de 2 de Novembro e n.º 155/99, de 10 de Maio, rectificado pela declaração de rectificação n.º 10 – BH/99, de 31 de Julho.

Muito recentemente, o Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro, veio alterar o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores, cujos objectivos fundamentais, se prendem com áreas onde as acções de formação devem incidir, regime de creditação, entidades formadoras, órgãos de direcção e gestão dos centros de formação das associações de escolas públicas e mistas e requisitos dos formadores, que já foram mencionados anteriormente (página 41).

A 22 de Abril de 2008 foi publicado o Decreto-Lei n.º 75/2008, que define o Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-Escolar e do Ensino Básico e Secundário. São objectivos deste decreto reforçar a participação das famílias e comunidades na direcção das escolas; reforçar a liderança e reforçar a autonomia das escolas. Os órgãos de direcção, administração e gestão são o Conselho Geral, o Director, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo.

Neste quadro legal, é reforçada a autonomia das escolas relativamente ao levantamento das necessidades de formação do pessoal docente e não-docente, no que concerne à elaboração do plano de formação dos mesmos. Deste modo, segundo o artigo 20.º, para além de outras competências, também é competência do Director dos Agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, segundo o disposto na alínea b) do n.º 2, “aprovar o plano de formação e de actualização do pessoal docente e não docente, ouvido também, no último caso, o município.” De igual forma, é da competência do Conselho Pedagógico (alínea d) do artigo 33.º) “apresentar propostas e emitir parecer sobre o plano de formação e de actualização do pessoal docente e não docente.”

Com os Despachos n.º 18038/2008 e n.º 18039/2008, de 4 de Julho foram decretadas novas regras para a constituição dos Centros de Formação de Associações de Escolas. Assim:

- São extintos todos os Centros de Formação de Associações de Escolas existentes, devendo ter lugar a criação de novos centros;

- Deve tomar posse um novo Director do Centro, cujo concurso deve iniciar-se nos cinco dias úteis à notificação da homologação e estar concluído no prazo máximo de trinta dias. O Director do Centro é um docente com a categoria de professor titular e exerce as suas funções por um período de três anos, que pode ser renovável;
- A criação de um novo centro tem de respeitar o princípio da inclusão de todas as escolas de uma mesma área geográfica e a iniciativa da sua criação cabe aos Conselhos Executivos ou Directores, que devem elaborar a respectiva acta de constituição e enviá-la para homologação à Direcção Regional de Educação da respectiva área geográfica;
- Compete às direcções regionais de educação determinar em que áreas deve ser integrado o novo centro de formação e cuja constituição lhe foi solicitada para homologação;
- Para a criação de um Centro de Formação de Associações de Escolas, o número de docentes, afectos aos agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas, devem ser de dois mil docentes para as áreas metropolitanas de Lisboa e Porto, bem como para as áreas cuja densidade populacional seja equiparável; de mil docentes para as áreas de fraca densidade populacional e de mil e quinhentos para as outras áreas;
- Pode ser autorizada a constituição de Centros de Formação de Associações de Escolas por iniciativa da Direcção Regional de Educação respectiva, mediante proposta devidamente fundamentada, sem que se verifique a existência deste referencial, pelo membro do Governo competente, uma vez recolhido o prévio parecer favorável da Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação;
- Os Centros de Formação de Associações de Escolas devem, sempre que necessário, apoiar as escolas associadas na elaboração dos seus planos de acção, que devem conter as necessidades de formação existentes, os objectivos a atingir, a identificação das áreas de formação a desenvolver e das modalidades mais adequadas a utilizar, bem como o público-alvo a atingir;
- Os planos de formação deverão ser organizados para dois anos lectivos, sendo que o primeiro deverá incluir o ano lectivo de 2008/2009, não abrangido pelos anteriores planos de formação;

- Posteriormente, os planos de acção elaborados pelos centros de formação devem ser acreditados pelo Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua de Professores, podendo ser financiados pelo Programa Operacional Potencial Humano;
- As condições de concretização dos planos de acção são contratualizadas com entidades externas, nomeadamente as instituições de Ensino Superior e associações profissionais de professores, que devem ser acreditadas pelo Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua de Professores.

Perante o exposto, podemos concluir que a escola tem agora um papel central de conceber, organizar e operacionalizar o plano de formação contínua dos seus profissionais, de forma a qualificar o processo de ensino/aprendizagem, de contribuir para o desenvolvimento profissional dos docentes e a consequente melhoria do ensino, contando, sempre, com o apoio dos Centros de Formação de Associações de Escolas para a elaboração dos respectivos planos de acção.

Ao longo deste capítulo focámos o conceito de formação segundo a opinião de vários autores, fizemos uma breve perspectiva histórica da formação de professores do nosso país e focámos a criação e o percurso dos Centros de Formação de Associação de Escolas.

CAPÍTULO 2

O Ensino Básico

No primeiro capítulo fizemos referência ao conceito de formação, focando a perspectiva de vários autores e assistimos ao percurso da formação contínua e dos Centros de Formação de Associação de Escolas até aos dias de hoje.

Neste capítulo daremos conta do conceito de currículo e a respectiva evolução, também segundo a perspectiva de diversos autores.

Abordaremos as metas educacionais e as orientações básicas do sistema educativo, a divisão em ciclos e a respectiva estrutura curricular e os princípios orientadores da acção pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

2.1 - Conceito de Currículo e sua Evolução

O termo currículo, ao longo dos tempos, foi considerado como uma palavra confusa, sendo utilizada para muitas e diferentes interpretações. Apenas recentemente foi introduzida no vocabulário pedagógico português e tem vindo a assumir uma importância crescente neste domínio, onde é cada vez mais utilizada por docentes, alunos, encarregados de educação, entre outros. Surge, ainda,

associado a outras designações, tais como desenvolvimento curricular, teoria curricular, design do currículo e organização curricular.

Ribeiro (1990, cit por Pacheco, 1996, p. 15) diz-nos que sendo este um conceito polissémico, deve existir “na diversidade de funções e de conceitos em função das perspectivas que se adoptam, o que vem a traduzir-se, por vezes, em alguma imprecisão acerca da natureza e âmbito do currículo.”

Também Huebner (idem, p. 15) nos diz que a palavra é muito ambígua e que se refere, geralmente a programas educativos das escolas.

Etimologicamente, a palavra currículo deriva do verbo latino *currere*, que significa caminho, jornada, percurso a seguir, mantendo-se hoje, a ideia de sequência ordenada de estudos ou de um conjunto de disciplinas ou plano de estudos.

Como ponto de partida, localizamos o vocábulo já em 1633, nos registos da Universidade de Glasgow num certificado de graduação de um professor. Também no mesmo século, nos países anglo saxónicos, a palavra era utilizada para designar uma pista de atletismo ou para carros de corrida de cavalos.

Contudo, foi com os fenómenos sociais, políticos, ideológicos e culturais que atravessaram o século XIX, que surgiu uma consciencialização para a necessidade de se iniciarem profundas reformas no sistema escolar e consequentemente desenvolverem-se novos currículos. Com a escola de massas, o alargamento da escolaridade obrigatória, o progresso científico e tecnológico, a expansão económica e industrial e a evolução das ciências obrigou à transformação da escola num instrumento de melhoria de vida da população. É necessário aumentar a capacidade organizativa das escolas.

A este respeito, Morgado (2000, p.19) diz-nos que:

“É a partir desta nova lógica organizativa da escola que o currículo emerge como um instrumento de escolarização. O próprio currículo subjaz à organização da escola em si, à estrutura que a escola tem, ou seja, se é uma escola elitista terá um tipo de currículo, se é uma escola de massas terá outro. A escola manipula cada vez mais o currículo, mas como consequência do que a sociedade lhe exige. Isto porque é a sociedade que impõe um determinado rosto à escola e, no fundo, o currículo adapta-se à organização escolar imposta pela sociedade.”

Foi para dar resposta a estas transformações sociais e à pressão que a revolução industrial exerceu sobre a escola que emergiu o campo curricular como área de conhecimento educativo e o termo currículo integrou-se no vocabulário educacional. Contudo, é apenas no limiar do século XX que o currículo começa a adquirir, segundo Ribeiro (cit. por Morgado, 2000, p. 19), “um estatuto epistemológico-científico próprio.”

Como já referimos não há um consenso generalizado quanto às características do currículo. As definições do mesmo variam de acordo com a forma como cada investigador orienta as suas análises. A justificação desta multiplicidade de significados, segundo Emídio, Fernandes e Alçada (1992, p. 14-15) deve-se à diversidade de conceitos de educação e respectivas finalidades e também à importância atribuída aos conhecimentos científicos, à sociedade e ao educando.

Nesta perspectiva, Grundy (1987, cit por Pacheco, 1996, p. 18) afirma que o currículo não é “um conceito; é uma construção cultural, isto é, não é um conceito abstracto que possui alguma existência exterior e alguma experiência humana (...) é um modo de organizar um conjunto de práticas educacionais humanas.”

As primeiras definições do termo correspondem a um plano de estudos/programa estruturado e organizado em objectivos, conteúdos e actividades de acordo com as diferentes disciplinas.

Assim, para Connelly e Lantz (Morgado, 2000, p.23) o currículo será o conjunto das actividades da escola e seus intervenientes. Será composto por instrumentos de ensino que proporcionem aos alunos experiências e descobertas.

Segundo Pacheco (1996, p. 16-17) o currículo será um propósito educativo planificado no tempo e no espaço, em função das suas finalidades bem como um processo de ensino/aprendizagem. Será um todo organizado em função da matéria, do contexto em que ocorre e dos saberes, atitudes, valores e crenças da comunidade escolar. Segundo o mesmo autor, o currículo manifesta-se “definido em termos de projecto, incorporado em programas/planos de intenções que se justificam por experiências educativas, em geral, e por experiências de aprendizagem, em particular. (...) o currículo (da educação formal ou informal) é o projecto que obedece a propósitos bem definidos.”

Já a definição de BonBoir (cit por Pacheco, 1996, p. 17) “abarca o que é ensinado, o conteúdo, a forma, os objectivos, os critérios de avaliação, a estrutura dos estudos, a sua duração e a graduação da progressão.”

Também Foshay (1970) e Tanner & Tanner (1980) defendem o currículo centrado no conjunto das experiências que o aluno adquire ao longo da sua escolarização e relativos ao seu desenvolvimento pessoal e social permanente.

Ao abordar esta temática Kerr (1976) define currículo como o conjunto das aprendizagens orientadas pela escola, quer em grupo ou individualmente, quer dentro ou fora da sala de aula.

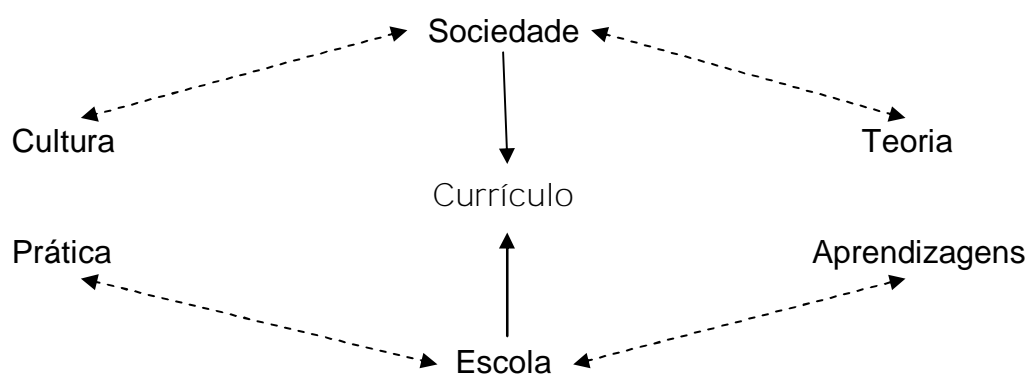
D’Hainaut (1980, p. 19-23) considera que o currículo não se pode associar apenas a um programa de ensino, mas a um plano de acção pedagógica que compreenda as diferentes matérias, bem como a especificidade das actividades a desenvolver e como o ensino ou o aluno serão avaliados.

Formosinho (1999, p. 43) centra as definições de currículo no processo ensino/aprendizagem e nas actividades educativas planificadas para a transmissão de conhecimentos, de valores e atitudes. Perante isto, o autor entende o currículo como o conjunto das disciplinas a leccionar, os programas e os métodos de cada uma, valorizando a componente académica, e, de igual forma, interpreta o mesmo como o conjunto das actividades educativas programadas pela escola, tais como visitas de estudo, o jornal da escola, as conferências, as actividades desportivas, clubes, entre outras, dando assim valor aos aspectos culturais, sociais e desportivos.

O mesmo autor (p. 44) ainda apresenta uma terceira definição de currículo centrado na aprendizagem usada na Sociologia da Educação: este “é tudo o que é aprendido na escola pelos alunos, seja ou não objecto de transmissão deliberada.” Em oposição ao ensino formal, este será objecto de ensino informal, aprendido através do contexto e do contacto com vários tipos de pessoas. É exemplo disso o calão académico e as atitudes que os alunos aprendem em contacto com os colegas, as estratégias de fuga ao trabalho e de lidar com os professores ou de copiar nas provas, entre outros.

Pelo exposto, podemos confirmar a presença de uma relação currículo-escola, onde se verifica a existência de interesses, valores e forças que emergem da sociedade, tendo sempre em conta que diferentes contextos colocam

diferentes exigências, quer no plano das necessidades do desenvolvimento social, quer no plano das necessidades do desenvolvimento e realização pessoal. Face a estas constatações, partilhamos a opinião de Vilar (1994, p. 16), quando considera o currículo como um «elemento de mediação» entre a sociedade e a escola, a cultura e as aprendizagens e a teoria e a prática, tal como está representado no esquema seguinte, que apresentamos com o n.º1(Vilar, 1994, p.16):



Esquema n.º 1

Em suma, podemos verificar que o currículo, apesar das diferentes ópticas, se traduz como um processo interactivo de construção e desenvolvimento que, tal como conclui Pacheco (1996, p. 20),

“(…) implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem. (...) o currículo é uma prática pedagógica que resulta da interacção e confluência das várias estruturas (políticas, administrativas, económicas, culturais, sociais, escolares, ...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas.”

Os objectivos do Ensino Básico e a estrutura curricular de cada ciclo que o compõem irão ser expostos de seguida.

2.2- O Ensino Básico e seus objectivos

Como já foi referido, desde o início do século XX, que foi dada grande importância à instrução e educação no nosso país. Com a elevada taxa de

analfabetismo existente em Portugal, o estado sentiu necessidade de instaurar uma reforma urgente no sistema educativo. Para tal, várias reformas foram implantadas, como é o caso da Reforma de Veiga Simão, em 1973, com o intuito de institucionalizar a educação pré-escolar, alargar a escolaridade obrigatória, expandir e diversificar o ensino superior e consagrar o princípio da democratização do ensino.

Em 1986, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro), que mais tarde foi alterada pela Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto, veio definir as metas educacionais e as orientações básicas do sistema educativo. Esta prevê no seu artigo n.º 6 o carácter universal, obrigatório e gratuito do Ensino Básico, competindo ao estado assegurar uma formação geral a todos os portugueses (art. 7.º). Será universal, porque abrange todos os cidadãos e alargada por contemplar nove anos de escolaridade. Até ao final do presente ano lectivo. A partir do ano lectivo 2009/2010, os alunos que iniciarem o 7º ano de escolaridade têm obrigatoriamente que cumprir doze anos de escolaridade obrigatória. A sua gratuitidade abrange propinas, taxas de matrícula, frequência e certificação. Tendo em conta o rendimento familiar, associado desde Agosto de 2008 ao abono de família atribuído pela Segurança Social, os agregados familiares podem ainda dispor de outras ajudas económicas para livros, refeições e material escolar.

Como tal, segundo o Departamento da Educação Básica (2004, p. 10)

“(...) o ensino básico constitui-se como a etapa da escolaridade em que se concretiza, de forma mais ampla, o princípio democrático que informa todo o sistema educativo e contribui por sua vez, decisivamente, para aprofundar a democratização da sociedade, numa perspectiva de desenvolvimento e de progresso, quer promovendo a realização individual de todos os cidadãos, em harmonia com os valores da solidariedade social, quer preparando-os para uma intervenção útil e responsável na comunidade.”

Para dar resposta a esta exigência, a Lei de Bases define os objectivos gerais que deverão acompanhar a escolaridade básica (art. 7.º), e que contemplam a dimensão pessoal, a dimensão das aquisições básicas e intelectuais e a dimensão para a cidadania:

a) Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões,

capacidade de raciocínio, memória, espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social;

b) Assegurar que, nesta formação, sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano;

c) Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar actividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios;

d) Proporcionar a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira e a iniciação de uma segunda;

e) Proporcionar a aquisição dos conhecimentos basilares que permitam o prosseguimento de estudos ou a inserção do aluno em esquemas de formação profissional, bem como facilitar a aquisição e o desenvolvimento de métodos e instrumentos de trabalho pessoal e em grupo, valorizando a dimensão humana do trabalho;

f) Fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspectiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional;

g) Desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesas;

h) Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afectiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante;

i) Proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária;

j) Assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades;

l) Fomentar o gosto por uma constante actualização de conhecimentos;

m) Participar no processo de informação e orientação educacionais em colaboração com as famílias;

n) Proporcionar, em liberdade de consciência, a aquisição de noções de educação cívica e moral;

o) Criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos.

Todos estes objectivos serão metas a atingir gradualmente ao longo de toda a escolaridade básica que se divide em três ciclos, sendo o 1.º de quatro anos, o 2.º de dois anos e o 3.º de três anos, organizados nos seguintes termos:

a) No 1.º ciclo, o ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas;

b) No 2.º ciclo, o ensino organiza-se por áreas interdisciplinares de formação básica e desenvolve-se predominantemente em regime de professor por área;

c) No 3.º ciclo, o ensino organiza-se segundo um plano curricular unificado, integrando áreas vocacionais diversificadas, e desenvolve-se em regime de um professor por disciplina ou grupo de disciplinas.

2.2.1 - 1.º Ciclo do Ensino Básico

O 1.º Ciclo é composto por quatro anos de escolaridade (do 1.º ao 4.º ano do Ensino Básico); os alunos que o frequentam têm idades compreendidas entre os seis e os 10 anos. Funciona em regime de monodocência, havendo a possibilidade de recurso a professores especializados em determinadas áreas: línguas estrangeiras, expressão plástica, música, tecnologias da informação, educação física, dança e educação especial.

As áreas curriculares, os objectivos e os conteúdos estão consagradas no Programa Nacional do 1.º Ciclo do Ensino Básico e as competências gerais, específicas e essenciais definem-se no Currículo Nacional do Ensino Básico.

Anualmente, no final do 4.º ano de escolaridade, todos os alunos das escolas públicas e do ensino particular e cooperativo, com excepção dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, realizam provas de aferição a Matemática e Língua Portuguesa. Estas provas são corrigidas e classificadas por docentes exteriores à escola e os resultados são do conhecimento público.

Segundo os dados do Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE), criado pelo Decreto Regulamentar n.º 25/2007, de 29 de Março, a maior taxa de insucesso no 1.º Ciclo corresponde logo ao 2.º ano de escolaridade, uma vez que no 1.º ano não há lugar à retenção do aluno. Assim, para contrariar as estatísticas, o governo considerou prioritária uma intervenção neste ciclo do Ensino Básico e aumentar os níveis de sucesso dos alunos. Para tal, teve em consideração a ausência de refeições escolares, as debilidades apresentadas pelos edifícios escolares, a incompatibilidade dos horários dos estabelecimentos de ensino com o das famílias, a inexistência de actividades de enriquecimento curricular e os fracos resultados apresentados pelos alunos nas provas de aferição de Matemática e Língua Portuguesa. Para combater estas dificuldades várias medidas foram tomadas:

- a criação da escola a tempo inteiro (Despacho n.º 12 591/2006, 2.ª Série) com a implementação de actividades de enriquecimento curricular, nomeadamente com o ensino do inglês obrigatório para os quatro anos de escolaridade a partir do ano lectivo 2008/2009 (dois módulos de quarenta e cinco minutos semanais para o 1.º e 2.º anos e três módulos para os 3.º e 4.º anos), a informática, o desporto escolar, o ensino da música, a expressão plástica, a educação física e o apoio ao estudo, assegurado este pelos professores titulares da turma. Para assegurar estas actividades, foram estabelecidas parcerias entre os agrupamentos de escolas, as Autarquias, as Associações de Pais e as Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS).

- definição de tempos – para um melhor desenvolvimento das competências essenciais das áreas curriculares disciplinares, definiram-se tempos mínimos para a leccionação do currículo dessas áreas. Assim, o

Ministério da Educação distribuiu as vinte e cinco horas lectivas semanais da seguinte forma: oito horas para Língua Portuguesa, incluindo uma hora diária para a leitura; sete horas para a Matemática; cinco para o Estudo do Meio, sendo metade destas dedicada ao ensino experimental das ciências; três para as expressões e as restantes duas horas para as áreas curriculares não disciplinares.

2.2.2 - 2.º Ciclo do Ensino Básico

Tem a duração de dois anos (5.º e 6.º anos de escolaridade), funciona em regime de pluridocência e as idades dos alunos estão compreendidas entre os 10 e os 12 anos de idade.

As áreas curriculares, os objectivos e os conteúdos estão consagradas no Programa Nacional do 2.º Ciclo do Ensino Básico e as competências gerais, específicas e essenciais definem-se no Currículo Nacional do Ensino Básico. O Plano Curricular está definido no quadro n.º 2.

À semelhança do 1.º Ciclo, os alunos do 6.º ano também realizam provas de aferição a Matemática e a Língua Portuguesa.

Neste ciclo inicia-se o estudo de uma língua estrangeira de carácter obrigatório, que prossegue no 3.º Ciclo.

2.2.3 - 3.º Ciclo do Ensino Básico

Tem a duração de três anos (7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade); as idades dos alunos que frequentam este ciclo estão compreendidas entre os 12 e os 15 anos e funciona em regime de pluridocência, à semelhança do ciclo anterior. No final deste ciclo termina a escolaridade obrigatória. Porém, tal como já foi referido no ponto 2.2, a partir do próximo ano lectivo, os alunos que iniciarem o 7º ano de escolaridade têm obrigatoriamente que cumprir doze anos de escolaridade obrigatória.

É introduzida a segunda língua estrangeira obrigatória e o ensino das TIC no 8.º ano nas áreas curriculares não disciplinares, tornando-se obrigatório no 9.º ano.

Este ciclo tem por objectivos principais a aquisição de conhecimentos e competências indispensáveis ao prosseguimento dos estudos no Ensino Secundário e ao ingresso na vida activa.

Para conclusão deste ciclo, os alunos são submetidos a exames nacionais e aos que o completam com sucesso é atribuído o diploma do Ensino Básico. Os alunos que atingem a idade limite sem terem concluído o 3.º Ciclo podem prosseguir os estudos através das várias modalidades de educação e formação de jovens e adultos.

Assim, ao completar a escolaridade básica, de acordo com o Currículo Nacional do Ensino Básico (2001), o aluno deverá ter adquirido as seguintes competências gerais:

- Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano;
- Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar;
- Usar correctamente a Língua Portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar o pensamento próprio;
- Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação;
- Adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados;
- Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável;
- Adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões;
- Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa;
- Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns;
- Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspectiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida.

2.3- Estrutura Curricular do Ensino Básico

Os princípios orientadores da estrutura curricular do Ensino Básico estão de acordo com o artigo 3.º do Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro (com alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de Outubro) e são eles os seguintes:

a) Coerência e sequencialidade entre os três ciclos do Ensino Básico e articulação destes com o Ensino Secundário;

b) Integração do currículo e da avaliação, assegurando que esta constitua o elemento regulador do ensino e da aprendizagem;

c) Existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes;

d) Integração, com carácter transversal, da educação para a cidadania em todas as áreas curriculares;

e) Valorização das aprendizagens experimentais nas diferentes áreas e disciplinas, em particular, e com carácter obrigatório, no ensino das ciências, promovendo a integração das dimensões teórica e prática;

f) Racionalização da carga horária lectiva semanal dos alunos;

g) Reconhecimento da autonomia da escola no sentido da definição de um projecto de desenvolvimento do currículo adequado ao seu contexto e integrado no respectivo projecto educativo;

h) Valorização da diversidade de metodologias e estratégias de ensino e actividades de aprendizagem, em particular com recurso a tecnologias de informação e comunicação, visando favorecer o desenvolvimento de competências numa perspectiva de formação ao longo da vida;

i) Diversidade de ofertas educativas, tomando em consideração as necessidades dos alunos, de forma a assegurar que todos possam desenvolver as competências essenciais e estruturantes definidas para cada um dos ciclos e concluir a escolaridade obrigatória.

A organização curricular dos três ciclos compreende as áreas curriculares disciplinares e de forma a dar resposta a necessidades verificadas no processo de formação dos alunos são inscritas três áreas curriculares não disciplinares que

atravessam todo o ensino básico: Área de Projecto, Estudo Acompanhado e Formação cívica. Segundo o número três do artigo 5.º do Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro, os objectivos destas áreas são os seguintes:

Área de Projecto, visando a concepção, realização e avaliação de projectos, através da articulação de saberes de diversas áreas curriculares, em torno de problemas ou temas de pesquisa ou de intervenção, de acordo com as necessidades e os interesses dos alunos;

Estudo Acompanhado, visando a aquisição de competências que permitam a apropriação, pelos alunos, de métodos de estudo e de trabalho e proporcionem o desenvolvimento de atitudes e de capacidades que favoreçam uma cada vez maior autonomia na realização das aprendizagens;

Formação Cívica, espaço privilegiado para o desenvolvimento da educação para a cidadania, visando o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, activos e intervenientes, com recurso, nomeadamente, ao intercâmbio de experiências vividas pelos alunos e à sua participação, individual e colectiva, na vida da turma, da escola e da comunidade.

A distribuição da carga horária e respectivas áreas curriculares disciplinares e não disciplinares estão representadas nos seguintes quadros, sendo, respectivamente, o número 1 para o 1.º Ciclo, o quadro número 2 para o 2.º ciclo e o número 3 para o 3.º ciclo.

PLANO CURRICULAR DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Componentes do Currículo

Áreas curriculares disciplinares obrigatórias:

Língua Portuguesa;
Matemática;
Estudo do Meio;
Expressões:
 Artísticas;
 Físico-Motoras.

Áreas curriculares não disciplinares:

Área de projecto;
Estudo Acompanhado;
Formação cívica.

Total: 25 horas

Área curricular disciplinar de frequência facultativa :

Educação Moral e Religiosa .

Total: 1 hora

TOTAL: 26 horas

Actividades de enriquecimento

Quadro n.º 1

PLANO CURRICULAR DO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Componentes do currículo	Carga Horária (x 90 min.)		
	5.º ano	6.º ano	Total
<i>Áreas curriculares disciplinares:</i>			
<i>Línguas e Estudos Sociais</i> Língua Portuguesa; Língua Estrangeira; História e Geografia de Portugal.	5	5,5	10,5
<i>Matemática e Ciências</i> Matemática; Ciências da Natureza.	3,5	3,5	7
<i>Educação Artística e Tecnológica</i> Educação Visual e Tecnológica; Educação Musical.	3	3	6
Educação Física	1,5	1,5	3
Educação Moral e Religiosa	0,5	0,5	1
<i>Áreas curriculares não disciplinares</i>			
Área de Projecto; Estudo Acompanhado; Formação Cívica.	3	2,5	5,5
Total	16 (16,5)	16 (16,5)	32 (33)
A decidir pela escola	0,5	0,5	1
Máximo Global	17	17	34
Actividades de enriquecimento			

Quadro n.º 2

PLANO CURRICULAR DO 3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Componentes do currículo	Carga Horária (x 90 min.)			
	7.º ano	8.º ano	9.º ano	Total
<i>Áreas curriculares disciplinares:</i>				
Língua Portuguesa;	2	2	2	6
Línguas Estrangeiras; LE1. LE2.	3	2,5	2,5	8
<i>Ciências Humanas e Sociais</i> História; Geografia de Portugal.	2	2,5	2,5	7
Matemática;	2	2	2	6
<i>Ciências Físicas e Naturais</i> Ciências Naturais Físico-Química	2	2	2,5	6,5
<i>Educação Artística</i> Educação Visual Outra disciplina (oferta da escola)	1	1	1,5	5,5
Educação Tecnológica	1	1		
Educação Física	1,5	1,5	1,5	4,5
<i>Áreas curriculares não disciplinares</i> Área de Projecto; Estudo Acompanhado; Formação Cívica.	2,5	2,5	2,5	7,5
Total	17	17	17	51
A decidir pela escola	0,5	0,5	0,5	1,5
Educação Moral e Religiosa	0,5	0,5	0,5	1,5
Máximo Global	18	18	18	54
Actividades de enriquecimento				

Quadro n.º 3

As áreas curriculares não disciplinares devem ser trabalhadas em articulação com as áreas curriculares disciplinares, juntamente com as tecnologias de informação e comunicação. A Educação Moral e Religiosa é de carácter facultativo, bem como as actividades de enriquecimento e no 2.º e no 3.º Ciclo, a carga horária semanal está organizada em períodos de noventa minutos. As actividades experimentais e de pesquisa, nomeadamente no ensino das ciências, deverão integrar todo o trabalho a desenvolver com os alunos.

2.4- Princípios orientadores da Acção Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Os programas propostos para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, de forma a garantirem o direito ao sucesso escolar de cada aluno, ao longo das idades abrangidas, constituem uma oportunidade para que os mesmos realizem experiências de:

- aprendizagens activas – estas pressupõem que os alunos tenham a oportunidade de viver situações estimulantes de trabalho escolar que vão da actividade física e da manipulação dos objectos e meios didácticos, à descoberta permanente de novos percursos e de outros saberes.

- aprendizagens significativas - relacionam-se com as vivências efectivamente realizadas pelos alunos fora ou dentro da escola e que decorrem da sua história pessoal ou que a ela se ligam. São significativos os saberes que correspondem a interesses e necessidades reais de cada criança, pressupondo, assim, que a cultura de origem de cada aluno é determinante para que os conteúdos programáticos possam gerar novas significações.

- aprendizagens diversificadas - apontam para a vantagem da utilização de recursos variados (materiais, as técnicas e processos de desenvolvimento de um conteúdo) que permitam uma pluralidade de enfoques dos conteúdos abordados e de troca dos conhecimentos adquiridos.

- aprendizagens integradas - decorrem das realidades vivenciadas ou imaginadas que possam ter sentido para a cultura de cada aluno. As experiências e os saberes anteriormente adquiridos recriam e integram, no conhecimento, as novas descobertas.

- aprendizagens socializadoras - garantem a formação moral e crítica na apropriação dos saberes e no desenvolvimento das concepções científicas. As formas de organização do trabalho escolar contribuem para o exercício das trocas culturais, da circulação partilhada da informação e da criação de hábitos de interajuda em todas as actividades educativas. Os métodos e as técnicas a utilizar

no processo de aprendizagem não-de, por conseguinte, reproduzir as formas de autonomia e de solidariedade que a educação democrática exige.

Todos estes princípios exigem, da parte do professor, a consideração de um conjunto de valores que definam as estratégias e atitudes a adoptar. São eles, segundo o Departamento da Educação Básica (2004, p. 24)

“(...) respeito pelas diferenças individuais e pelo ritmo de aprendizagem de cada aluno; a valorização das experiências escolares e não escolares anteriores; a consideração pelos interesses e necessidades individuais; o estímulo às interacções e às trocas de experiências e saberes; o permitir aos alunos a escolha de actividades; a promoção da iniciativa individual e de participação nas responsabilidades da escola; a valorização das aquisições e das produções dos alunos; a criação, enfim, de um clima favorável à socialização e ao desenvolvimento moral.”

De igual forma é de salientar que a avaliação a realizar em cada ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico incide sobre as aprendizagens e competências definidas no currículo nacional para as diferentes áreas, sendo intervenientes o professor, o aluno, o conselho de docentes os órgãos de gestão do agrupamento de escolas, o encarregado de educação, os serviços especializados de apoio educativo e a administração educativa.

Após definição dos critérios de avaliação pelo Conselho Pedagógico da Escola ou Agrupamento de Escolas, o processo de avaliação, segundo o Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de Janeiro, incide nas seguintes modalidades:

a) Avaliação Diagnóstica – “conduz à adopção de estratégias de diferenciação pedagógica e contribui para elaborar, adequar e reformular o Projecto Curricular de Turma, facilitando a integração do aluno, apoiando a orientação escolar e vocacional “ (artigo 18.º).

Pode ocorrer em qualquer momento do ano lectivo.

b) Avaliação Formativa – “é a principal modalidade de avaliação do Ensino Básico, assume carácter contínuo e sistemático e visa a regulação do ensino” (artigo 19.º).

Esta modalidade de avaliação fornece ao docente, aluno e respectivo encarregado de educação informações sobre o percurso escolar do discente e

permite rever e melhorar os processos de trabalho, sendo esta avaliação da responsabilidade do professor em colaboração com outros professores.

- c) Avaliação Sumativa – “consiste na formulação de um juízo globalizante sobre o desenvolvimento das aprendizagens do aluno e das competências definidas para cada disciplina e área curricular” (artigo 24.º).

A avaliação sumativa inclui a avaliação sumativa interna e a avaliação sumativa externa no 9.º ano de escolaridade. A avaliação sumativa interna ocorre no final de cada período, de cada ano lectivo e no final do ciclo. No 1.º Ciclo é da responsabilidade do professor titular da turma, em articulação com o respectivo Conselho de Docentes e a informação resultante expressa-se de forma descritiva em todas as áreas curriculares. No 2.º Ciclo e no 3.º Ciclo a avaliação sumativa é da responsabilidade do Conselho de Turma, sob proposta dos docentes das diferentes disciplinas/áreas curriculares e expressa-se de forma quantitativa, à excepção das Áreas Curriculares Não Disciplinares, cuja informação é qualitativa e expressa-se de forma descritiva. Com base nesta avaliação, o professor/Conselho de Turma reanalisa o Projecto Curricular de Turma, de forma a introduzir possíveis reajustamentos. A avaliação sumativa no final de cada ano lectivo expressa-se através das menções de *Transitou* ou *Não Transitou*; e de *Aprovado* ou *Não Aprovado* no final de cada ciclo.

A avaliação, segundo o Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de Novembro,

“(…) permite verificar o cumprimento do currículo, diagnosticar insuficiências e dificuldades ao nível das aprendizagens e (re)orientar o processo educativo. (...) a retenção deve constituir uma medida pedagógica de última instância (...) depois de esgotado o recurso a actividades de recuperação desenvolvidas ao nível da turma e da escola. Esta concepção determina a reorganização do trabalho escolar de forma a otimizar as situações de aprendizagem, incluindo-se nestas a elaboração de planos de recuperação, de desenvolvimento e de acompanhamento.”

O plano de recuperação é aplicável aos alunos que revelem dificuldades de aprendizagem em qualquer disciplina ou área curricular ou não curricular, e pode integrar a pedagogia diferenciada na sala de aula, actividades de compensação, aulas de apoio acrescido, entre outras, que contribuam para que os alunos

adquiram as aprendizagens e as competências consagradas no currículo em vigor.

O plano de acompanhamento é aplicável aos alunos que tenham sido objecto de retenção no final do respectivo ano de escolaridade e incide principalmente nas áreas disciplinares em que o aluno não adquiriu as competências essenciais, de forma a evitar situações de retenção repetida.

O plano de desenvolvimento é aplicável aos alunos que revelem capacidades excepcionais de aprendizagem, podendo integrar pedagogia diferenciada na sala de aula, programas de tutoria para apoio a estratégias de estudo, orientação e aconselhamento do aluno e actividades de enriquecimento.

Pelo exposto, podemos reforçar que a avaliação deverá centrar-se na evolução dos percursos escolares através da partilha entre o professor e o aluno e pelas motivações, potencialidades e competências manifestadas, diariamente, por este nas diferentes áreas curriculares. Para isto, será necessária a construção de instrumentos de registo sistemático, permitindo, assim, uma gestão mais adequada do estado das aprendizagens, para que o professor a qualquer altura possa adaptar e corrigir o seu processo de ensino.

Em suma, no decorrer deste capítulo abordámos o conceito de currículo e a respectiva evolução, as metas educacionais e as orientações básicas do sistema educativo, a divisão em ciclos e a respectiva estrutura curricular e os princípios orientadores da acção pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

CAPÍTULO 3

O Desenvolvimento Profissional

No capítulo anterior abordámos o conceito de currículo e a respectiva evolução, as metas educacionais e as orientações básicas do sistema educativo, a divisão em ciclos e a estrutura curricular e os princípios orientadores da acção pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Neste capítulo iremos abordar o novo conceito de escola perante a visão de diversos autores, bem como a importância do professor reflexivo para o desenvolvimento do conhecimento.

Por fim, exporemos as orientações conceptuais na formação de professores, dando ênfase aos diversos paradigmas.

3.1 – Conceito de Escola, Reflexão e Supervisão

O papel da escola foi ao longo dos tempos, nas diferentes épocas, reconhecido como importante e marcante na vida do ser humano. A educação poderá ser considerada como um desafio permanente para ajudar crianças, adolescentes e jovens a prepararem-se para o mundo que os rodeia e a tornarem-se seres humanos produtivos, solidários, realizados, felizes e competitivos.

Num mundo cada vez mais complicado, o conhecimento cresce a um ritmo acelerado e à educação são colocados novos desafios. Esta deverá fomentar a tolerância, o respeito pelos valores e por todos os povos, culturas e religiões, bem como combater diversos preconceitos.

A educação deverá ainda proporcionar os instrumentos para que todos possam ter acesso aos progressos da tecnologia, da ciência e da informação, contribuindo, assim, para o pleno desenvolvimento do indivíduo, quer esteja inserido numa família, comunidade ou numa sociedade.

Durante muito tempo, os principais objectivos da escola passavam pela transmissão de saberes e pelo respeito da ideologia determinada pelo Estado. Era uma escola rotineira, controlada e elitista e o professor trabalhava isoladamente. O poder central elaborava as normas, as circulares e os regulamentos que eram aplicados no país inteiro. Era uma escola sem autonomia e dependente do poder central.

Posteriormente, reconheceu-se que as escolas não podiam continuar a ser apenas o prolongamento do poder central e a organização escolar começou a inserir-se num contexto cultural e social, onde se tornou possível uma relação entre os diferentes intervenientes.

Para Esteve (1999, p.96)

“(...) a passagem de um sistema de ensino de elite para um sistema de ensino de massas implica um aumento quantitativo de professores e alunos, mas também o aparecimento de novos problemas qualitativos, que exigem uma reflexão profunda. Ensinar hoje é diferente do que era há vinte anos. Fundamentalmente, porque não tem a mesma dificuldade trabalhar com um grupo de crianças homogeneizadas pela selecção ou enquadrar a cem por cento as crianças de um país, com os cem por cento de problemas sociais que essas crianças levam consigo.”

O ensino torna-se obrigatório e surge, assim, a necessidade da escola se abrir a novos alunos, tornando-se local de acolhimento durante mais horas; requere-se a formação ao longo da vida; apela-se à competitividade, com o objectivo de atingir melhores resultados e maior eficácia.

“As pressões sobre a educação direccionam-se ora no sentido do desenvolvimento social, procurando construir uma sociedade mais igualitária e inclusiva, ora no sentido do desenvolvimento económico e do aumento da competitividade” (Fernandes, 2000, p. 29).

Da mesma opinião é Flores (2003, p. 127), quando nos diz que “as transformações sociais, culturais, económicas e políticas, ocorridas nos últimos anos, tiveram repercussões nas reformas introduzidas nos sistemas educativos um pouco por todo o mundo”. Estas mudanças que abrangeram “campos de actividade tão distintos como as ciências, as artes e as tecnologias, vieram abalar muitos dos valores e conceitos por que nos temos regido, designadamente os paradigmas científicos que nos serviram de referência” (Fernandes, 2000, p. 27).

Em Portugal, podemos dizer que uma das evoluções mais significativas destes sistemas ocorreu na década de 80 e a escola adquiriu uma importância cada vez maior nos discursos e nas práticas educativas. A democratização do ensino e integração do país na Comunidade Europeia (mais tarde União Europeia) colocou novas exigências ao saber, ao saber fazer e ao saber fazer como profissionais, atribuindo, assim, uma elevada importância à formação contínua de professores.

Esta importância, como ressaltou Canário (cit. por Alarcão & Tavares, 2007, p. 131), surgiu

“(…) como resultado de tendências convergentes que se situam em três níveis diferentes: o nível da investigação educacional (em que o estabelecimento de ensino emerge como novo objecto científico), o nível da mudança educacional (em que a escola aparece como construção social com consequências para a acção e a interacção entre os diferentes actores sociais em presença) e o nível da formação (em que se privilegia a formação centrada nos estabelecimentos de ensino)”.

A pressão para a nova mudança origina novos conceitos de educação e formação e altera o conceito de escola, tornando-se esta uma organização dinâmica. Surge, então, uma mudança paradigmática, resultante das transformações ocorridas na sociedade, da nova ideologia sobre a relação da escola com a sociedade e de uma nova concepção do papel das pessoas nas organizações, nomeadamente do seu papel na escola. Esta ideia é bem expressa por Alarcão (2000, p.16) quando afirma que “repensar a escola implica reformar o pensamento sobre a escola”.

Do sistema fechado em que a escola se movia, passa-se ao conceito de comunidade educativa, inserida no meio, aberta aos que a rodeiam e interagindo com todos os actores. São transferidos poderes para os níveis regional e local.

Com o Decreto-Lei n.º 43/89 surge o reforço da autonomia das escolas. A escola coloca-se num espaço intermédio, entre as normas emanadas do poder central e as decisões que assume, em conjunto com os seus parceiros sociais.

À escola-organização foi-lhe dada a valorização que fez dela um local de interacção social e de intervenção comunitária. Só a escola implantada na comunidade pode beneficiar dos recursos existentes, rentabilizando-os em áreas curriculares específicas.

Emerge, de igual forma, uma nova visão da profissão docente “que encara o professor como um profissional capaz de reflectir sobre as suas práticas, de as questionar criticamente e de, conseqüentemente, as mudar, questionando-se a concepção tradicional que o vê como um mero técnico que aplica teorias e princípios que outros conceberam” (Fernandes, 2000, p. 33).

As novas responsabilidades e exigências colocadas aos docentes são cada vez mais complexas, uma vez que estes têm de lidar com maior diversidade de alunos provenientes de diferentes estratos sociais e culturais, fomentar uma variedade de situações de aprendizagem e demonstrar conhecimento pedagógico e didáctico. Isto só é possível numa escola reflexiva, aberta ao diálogo e à intervenção de todos na partilha de conhecimentos e inter-ajuda, uma vez que, segundo Alarcão (2000, p.18),

“(…) o agir profissional do professor tem de ser na actualidade, realizado em equipa e o conhecimento profissional dos professores (...) tem de construir-se no diálogo do trabalho com os outros e na assunção de objectivos comuns. Neste espírito, o professor deixa para trás o individualismo que o tem caracterizado e assume-se como parte activa do todo colectivo. Ao fazê-lo, enquadra-se num processo de formação em contexto profissional, aprende na partilha e no confronto com os outros, qualifica-se para o trabalho, no trabalho e pelo trabalho.”

Os professores deverão, assim, questionar a sua relação com o saber, desenvolver outros métodos de avaliação, investir nos domínios da experiência, trabalhar em grupo e diferenciar os seus percursos educativos face ao meio em que está inserido. Além disso, a grande heterogeneidade de alunos e a multiplicidade de funções e tarefas necessárias nas instituições escolares exigem ao professor, cada vez mais, múltiplas vertentes de formação, para além de um adequado desempenho profissional.

Segundo Nóvoa (1995, p. 26) “a formação de professores é, provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no sector educativo: aqui não se formam apenas profissionais; aqui produz-se uma profissão”.

A inovação pedagógica implica empenho, riscos e dificuldades de adaptação por todos aqueles que a acolhem. Inovar as escolas, inovar as práticas educativas e encontrar as respostas mais adequadas a cada contexto são aspectos que pressupõem a consideração do professor enquanto agente educativo.

Segundo Sacristán (1995, p. 78) “é necessário incentivar a aquisição de uma consciência progressiva sobre a prática, sem desvalorizar a importância dos contributos teóricos. Neste sentido, a consciência sobre a prática surge como a ideia-força condutora da formação inicial e permanente dos professores”.

A investigação, a autonomia e a qualidade surgem como ideias associadas aos processos e práticas de inovação curricular, pelo que é essencial promover uma concepção profissional do professor e uma aposta na formação e desenvolvimento do mesmo.

Assim, tal como nos diz Silva (2000, p.104),

“(…) pensámos pertinente orientar as práticas de formação contínua de professores, as quais deverão integrar não só a racionalidade técnica, mas também a racionalidade prática e crítica que permitam aos formandos – aos professores – a sua actualização contínua, não exclusivamente numa perspectiva de aquisição (de conhecimentos, de qualificações), mas fundamentalmente de desenvolvimento pessoal e profissional.”

A formação de professores deve incidir e valorizar o desenvolvimento dos mesmos, permitindo-lhes ir além da aplicação das técnicas e teorias aprendidas e favorecendo a reflexão na e sobre a acção, numa perspectiva de mobilização de conhecimentos, possível através da partilha.

Devemos ter em conta a importância da teoria mas também da prática, pois só a partir das situações concretas é que o conhecimento adquirido pode assumir-se como essencial.

Cabe ao professor reflectir sobre as suas acções, experimentar estratégias e descobrir caminhos de acção. Ao reflectir sobre a sua acção descobrirá novas formas de enfrentar a realidade construindo o seu próprio conhecimento.

Nos dias de hoje, o professor não se pode cingir aos conhecimentos adquiridos aquando da sua formação inicial, até porque estes não poderão dar resposta à complexidade e diversidade de contextos educativos que encontrará nas variadas instituições escolares. A sua conduta profissional deverá assumir uma perspectiva crítica, estimulando o seu pensamento e a sua capacidade de adoptar estratégias para intervir nos diferentes contextos, perpetuando-se, assim, a formação continuada pela vida pessoal e profissional do mesmo.

Da mesma opinião é Flores (2003, p.129) quando afirma que se espera que os docentes “pensem sobre a sua prática, que mudem e se desenvolvam profissionalmente enquanto aprendentes ao longo da vida, mas também se lhes exige que envolvam todos os alunos na aprendizagem, promovendo o seu bem-estar e o seu desenvolvimento numa perspectiva holística”

O processo de formação dos professores pode assim considerar-se como uma dinâmica que favorece a investigação-acção; é uma construção que tem por base as práticas desenvolvidas, as experiências realizadas e as opções tomadas. O cerne do processo educativo reside nas escolhas que o professor faz e na sua atitude reflexiva, pois está nas suas mãos a capacidade de inovar e intervir na realidade.

Segundo Gómez (1992, p. 112)

“(…) ao criar uma nova realidade a prática abre um novo espaço ao conhecimento e à experiência, à descoberta, à invenção, à reflexão e à diferença. O pensamento prático do professor não pode ser ensinado, mas pode ser aprendido. Aprende-se fazendo e reflectindo na e sobre a acção.”

A supervisão educativa é uma prática dinâmica e tem como objectivos principais o controlo, a orientação, a reflexão, a modificação, a avaliação, o apoio, a dinamização e a colaboração. Assim sendo, poderá ser feita, não somente por elementos externos às escolas, mas também pelos agentes internos de cada escola (Órgãos de Gestão e Estruturas de Orientação Educativa), apelando sempre à melhoria da qualidade de ensino.

A supervisão possibilita o desenvolvimento de uma postura reflexiva, condição esta essencial para proporcionar nos futuros docentes a capacidade de reflectirem sobre a prática, de forma a intervirem e inovarem nas realidades que encontrarão pela frente. Valoriza-se, deste modo, a reflexão na acção, sobre a acção e sobre a reflexão na acção, incentivando o professor a assumir, igualmente, um papel de investigador.

Segundo Mintzberg (cit. por Alarcão & Tavares, 2007, p. 45)

“(…) a supervisão implica uma visão de qualidade, inteligente, responsável, livre, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente de quem vê o que se passou antes, o que se passa durante e o que se passará depois, ou seja, de quem entra no processo para o compreender por fora e por dentro, para o atravessar com o seu olhar e ver para além dele numa visão prospectiva baseada num pensamento estratégico.”

Ao interagirem, os professores experienciam relações de colaboração e experimentação, favorecendo o aumento de capacidade “no sentido de resolverem problemas, aprenderem mais acerca do ensino e da aprendizagem e aumentarem a eficácia organizacional do contexto em que decorre a aprendizagem” (Formosinho, 2002, p. 113).

Segundo Schön (cit. por Formosinho, idem p. 167) “é dada 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 de cada um”.

De igual modo Santiago (2000, p. 39) defende que a supervisão escolar

“(…) pode ser considerada como um processo facilitador de trocas intersubjectivas, no qual, através da mediação do grupo, conhecimentos e atitudes individuais interagem uns com os outros. O objectivo é desenvolver competências de comunicação, de participação, de realização de tarefas comuns e de concretização de soluções na resolução dos problemas da escola.”

Pelo exposto, constatamos que a supervisão direccionada unicamente para a formação inicial de professores será uma perspectiva bastante redutora do conceito de formação, pois a necessidade dessa alarga-se à colaboração em projectos, à participação na gestão de currículos, à resolução de problemas e à avaliação dos processos e resultados que ocorrem ao longo da actividade profissional. Indirectamente, permitirá a melhoria da aprendizagem dos alunos e do trabalho realizado nas escolas, sendo, ao mesmo tempo um forte impulsionador no aperfeiçoamento das práticas dos professores.

Tal como afirma Nóvoa (1995, p. 119) “a inovação educativa está sempre ligada à existência de equipas de trabalho que abordam os problemas em comum, reflectindo sobre os sucessos e as dificuldades, adaptando e melhorando as práticas de intervenção”. Estas equipas de trabalho têm como função dinamizar e apoiar condições de resolução de problemas concretos, numa atitude de investigação-acção.

Esta é, no entender de Smyth (cit por Alarcão & Tavares, 2007, p. 123) “levada a cabo no âmbito da formação contínua e constitui um verdadeiro projecto de investigação dos professores sobre o seu próprio ensino através de um caminho metodológico que inclui experiência, conceptualização, acção, observação, reflexão e avaliação”.

Todo este processo permite o desenvolvimento do professor, melhorando-o e aumentando as suas capacidades, de forma a tomar decisões mais adequadas para a relação pedagógica dos seus alunos.

Moita (2000, p. 115) diz-nos que “ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interacções sociais, aprendizagens, um sem fim de relações”.

Podemos concluir que a prática reflexiva é imprescindível no processo de aprendizagem e evolução do professor. Ao envolverem-se reflexivamente nas práticas de ensino, os professores visam resolver problemas reais que ocorrem na sua realidade, e assim, a escola passou a ser um “local onde os professores exercem a sua influência e não apenas como local que influencia os professores” (Alarcão & Tavares, 2007, p. 153).

3.2– Dimensões do Conhecimento Profissional

Como resultado das diversas áreas específicas de formação, nomeadamente, conhecimentos, competências e atitudes, o professor é portador de um conhecimento profissional de natureza complexa. Este conhecimento engloba três dimensões fundamentais que se articulam entre si e desempenham um papel determinante para a melhoria do ensino (Oliveira, 1997, p.96): as áreas do saber pedagógico (conhecimentos teóricos e conceptuais), as áreas do saber-fazer (esquemas práticos de ensino) e as áreas de saber ser e saber tornar-se (justificação da prática).

O conhecimento não deve apenas referir-se aos resultados das investigações, mas deve estar ligado à aquisição e construção do saber de um modo sistemático e metodológico, partindo da análise das experiências e dos trabalhos dos alunos, de observação e diálogo com outros professores e das reflexões sobre a sua própria prática.

Vários estudos tentaram indagar qual era a contribuição dos programas de formação na aquisição dos conhecimentos. Assim, Grossman (1990, cit. por Garcia, 1999, p. 86) estabeleceu os seguintes quatro componentes do conhecimento profissional dos professores:

- conhecimento psicopedagógico
- conhecimento do conteúdo;
- conhecimento didático do conteúdo;
- conhecimento do contexto.

O primeiro está directamente relacionado com o ensino: a aprendizagem, os alunos, o conhecimento sobre as técnicas didáticas, as turmas, as planificações, a avaliação, a cultura social, entre outros.

O conhecimento do conteúdo é um complemento do primeiro, e está relacionado com o domínio que o professor tem sobre a matéria das diversas disciplinas. Inclui diferentes componentes do conhecimento, salientando-se duas mais representativas:

- conhecimento substantivo: inclui os conceitos específicos, as definições, as ideias e os tópicos a desenvolver;

- conhecimento sintáctico: considera o anterior e segundo Garcia (1999, p. 87) “tem a ver com o domínio que o professor tem dos paradigmas da investigação em cada disciplina, o conhecimento em relação a questões como validade, tendências, perspectivas, no campo de especialidade, assim como de investigação.”

O conhecimento didático do conteúdo, no modelo de Grossman, aparece como modelo central do conhecimento central do professor, representando a combinação entre o conhecimento da matéria a ensinar e o conhecimento pedagógico e didático de como a ensinar.

Cohen e outros (1993, cit. por Garcia, 1999, p.88) afirmam é necessária a aquisição de conhecimento especializado do conteúdo a ensinar, por parte dos professores em formação, de forma a desenvolverem um ensino que proporcione a compreensão dos alunos.

De igual modo, Shulman (1992), referido pelo mesmo autor, defende a construção de pontes entre o significado do conteúdo curricular e a construção desse significado por parte dos alunos. Será um conhecimento que não é

exclusivamente técnico, nem apenas reflexivo; será um conhecimento que envolve conteúdo e conhecimento pedagógico.

O conhecimento do contexto diz respeito ao local onde se ensina e a quem se ensina. Há necessidade de adaptação, por parte dos professores, do seu conhecimento geral da matéria às condições da escola e dos alunos que a frequentam. Será indispensável que os docentes conheçam as características socioeconómicas e culturais do meio, as expectativas dos alunos, a cultura da escola, entre outros, sabendo que este conhecimento se adquire através do contacto com as escolas, alunos e restante comunidade escolar. Será fundamental desenvolver nos professores em formação uma disposição favorável para ter em conta todos estes aspectos. Contudo, de acordo com Liston e Zeichner (1990, cit. por Garcia, 1999, p.91) “a maior parte dos programas de formação de professores presta pouca atenção ao contexto social, político e cultural da escola”.

Para além da formação inicial, este processo de desenvolvimento profissional deverá ser contínuo, ao longo de toda a carreira, implicando crescimento, aprendizagem, renovação e aperfeiçoamento, de forma a acompanhar a mudança e a evolução social. Para tal, Berliner (1988, cit. por Kagan, 1992, p.160) considera cinco fases de desenvolvimento profissional dos professores:

1.^a - *Novice* (Principiante Absoluto) – nesta fase inicial do desenvolvimento, o professor debate-se com as tarefas de sala de aula e com um conjunto de regras a cumprir. O seu desempenho é racional, concentrado e rígido;

2.^a - *Advanced Beginner* (Principiante) – nesta altura do desenvolvimento, correspondente a dois, três anos de experiência, o professor já se socorre de um conjunto de experiências vividas, reconhecendo as semelhanças entre os diferentes contextos. O seu comportamento orienta-se estrategicamente, com compreensão dos processos em que se encontra envolvido;

3.^a - *Competent* (Eficiente) – o professor é capaz de escolher conscientemente as suas opções e de estabelecer prioridades, seleccionando o fundamental das suas experiências anteriores; não sendo ainda flexível, já identifica muitos

aspectos da gestão da sala de aula e do processo de ensino-aprendizagem, o que facilita o seu desempenho.

4.^a - *Proficient* (Profissional) – neste momento do desenvolvimento, que corresponde aos últimos cinco anos da carreira docente, o professor orienta o seu desempenho pelo saber-fazer e pela sua intuição, apoiado por uma visão global dos contextos em que se insere;

5.^a - *Expert* (Especialista) – esta fase caracteriza-se por uma compreensão intuitiva dos processos e pelo sentido dos comportamentos apropriados, de forma espontânea, que nem todos os professores atingem.

Também Huberman (1995) afirma que o desenvolvimento do professor se processa por diferentes fases. São elas:

- Entrada na carreira g sobrevivência e descoberta (1-3 anos de ensino);
- Estabilização g (4-6 anos de ensino);
- Experimentação / Diversificação/ Interrogação (7-18 anos de ensino);
- Serenidade / Conservantismo/ Realização (19-30 anos de ensino);
- Quebra de Envolvimento (30 - ... anos de ensino).

Pelo exposto, podemos concluir que o conhecimento profissional do professor se caracteriza pela sua natureza complexa e que integra uma variedade de formas e categorias. Será, então, necessário que os professores desenvolvam, nos programas de formação, conhecimentos, atitudes e competências de forma a estimular posturas de reflexão, abertura, tolerância e aceitação das diferenças sociais.

3.3- Orientações Conceptuais na Formação de Professores

Tal como referimos anteriormente, a formação inicial deverá basear-se na aquisição de atitudes humanas e sociais, no conhecimento do sistema escolar e seu funcionamento, no domínio das disciplinas e compreensão das matérias escolares. Já a formação contínua será determinante para a melhoria da qualidade do ensino, pelo que deve basear-se na investigação e na reflexão.

Deste modo, “as concepções sobre um professor variam em função das diferentes abordagens, paradigmas ou orientações. Assim, podemos observar numerosas (...) imagens do professor: eficaz, competente, técnico, pessoa, profissional, investigador, sujeito que reflecte, etc” (Garcia, 1999, p.30).

No âmbito da formação de professores, muitos investigadores adoptaram o termo “paradigma” ao sistema de pesquisas e/ou intervenção educacionais subjacentes à preparação dos professores. Zeichner (1983, cit por Simões, 1995, p.69) identificou quatro paradigmas da formação de professores:

- Tradicional;
- Comportamentalista;
- Personalista;
- Orientado para a indagação.

Estes consideram os pressupostos e os programas utilizados, sendo importantes para a compreensão das características específicas à formação de professores.

Na perspectiva do paradigma tradicional (ou tradição académica), o objectivo fundamental é o domínio do conteúdo, tornando-se o professor num especialista numa ou várias áreas disciplinares. A formação de professores deverá basear-se no processo de transmissão de conhecimentos científicos e culturais, de modo a dotar os docentes de uma formação especializada, centrada no domínio dos conceitos e conteúdos da disciplina.

Já Simões (1995, p. 70) afirma que, segundo este paradigma, a formação de professores assenta numa relação mestre-aprendiz, chegando-se a bom professor através do ensaio e do erro, acumulando, assim, ao longo da carreira, sabedoria em resultado da experiência.

O paradigma comportamentalista dá importância ao desenvolvimento de capacidades de ensino específicas, pré-definidas e observáveis de que depende a aprendizagem dos alunos.

Segundo o mesmo autor, (p. 71) “os seus mentores pretendem incentivar nos professores, os conhecimentos, as capacidades e as competências que se consideram relevantes para um eficaz exercício do seu papel profissional”.

A capacidade de reflexão crítica, as consequências da própria acção e a relação professor-aluno, os objectivos do processo e o contexto em que a acção se insere não são tidos em conta. O professor é um mero executor de leis e de princípios de eficácia do processo de ensino-aprendizagem. É segundo Pérez Gómez (1992, cit. por Garcia, 1999, p. 34) “um técnico que domina as aplicações do conhecimento científico produzido por outros e transformado em regras de acção” necessárias para o desempenho da função.

Apesar de ter em comum com o paradigma anterior a procura de meios mais eficazes para formar um professor o mais competente possível, estamos perante um modelo que estimula o conformismo. O respeito pela individualidade da pessoa é colocado em segundo plano, uma vez que são privilegiados os valores comunitários em detrimento da criatividade, da reflexão e da inovação.

O paradigma personalista baseia-se na psicologia da percepção, do humanismo e da fenomenologia, colocando a pessoa em lugar central do processo de desenvolvimento, sendo que a formação de professores deverá constituir uma forma de desenvolvimento pessoal do adulto ao longo da vida.

Esta abordagem pretende promover a maturidade psicológica, procurando que cada professor descubra o seu estilo próprio de ensinar e que tome consciência de si próprio, através de organização de experiências, tornando-se, assim, um agente activo do seu desenvolvimento pessoal e profissional. Nesta perspectiva, “aprender a ensinar constrói-se como um processo de aprender a compreender, desenvolver e utilizar-se a si mesmo de forma eficaz. O desenvolvimento pessoal do professor é o eixo central da Formação de Professores” (Feiman, 1990, cit. por Garcia, 1999, p.38).

O paradigma orientado para a indagação (ou social-reconstrucionista) valoriza a aquisição das capacidades técnicas da profissão, desenvolvendo a investigação e a reflexão acerca dos contextos em que a aprendizagem decorre,

da prática e das questões éticas, morais e políticas. A formação de professores baseada nesta corrente pretende preparar professores com capacidades que lhes permitam analisar a sua própria acção de acordo com os efeitos que a escola e a sociedade têm sobre os alunos.

Kemmis (1985, cit. por Garcia, 1999, p.44) caracteriza a reflexão sobre esta perspectiva nos seguintes termos:

“1. A reflexão não é determinada biológica ou psicologicamente, nem é mero pensamento, expressa uma orientação para a acção e refere-se às relações entre pensamento e acção nas situações históricas em que nos encontramos.

2. A reflexão não é uma forma individualista de trabalho mental, quer seja mecânica ou especulativa, mas pressupõe e prefigura relações sociais.

3. A reflexão não é nem independente dos valores nem neutral; expressa e serve interesses humanos, políticos, culturais e sociais particulares.

4. a reflexão não é nem indiferente nem passiva perante a ordem social, nem se limita a propagar valores sociais consensuais, mas reproduz ou transforma activamente as práticas ideológicas, que estão na base da ordem social.

5. A reflexão não é um processo mecânico, nem é simplesmente um exercício criativo na construção de novas ideias; é uma prática que expressa o nosso poder para reconstruir a vida social, ao participar na comunicação, na tomada de decisões e na acção social.”

Pelo exposto, o professor possui um papel activo no seu percurso de formação, fazendo as alterações à sua prática, sempre que considere necessário, aplicando os princípios que regem o ensino e a aprendizagem e analisando o contexto onde a mesma decorreu.

Em suma, podemos concluir, que na formação de professores estes paradigmas não são estanques e que as funções do professor estarão sempre condicionadas pelas questões sociais em constante mudança.

Neste terceiro capítulo focámos o novo conceito de escola e a importância do professor reflexivo para o desenvolvimento do conhecimento e expusemos os diversos paradigmas das orientações conceptuais na formação de professores.

Seguidamente, iremos apresentar a revisão da literatura de dissertações apresentadas à Universidade Portucalense Infante D. Henrique e à Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia.

3.4- Revisão da Literatura

Neste ponto procedemos à revisão da literatura de dissertações de mestrado apresentadas à Universidade Portucalense Infante D. Henrique e à Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia. Estes trabalhos por se aproximarem da área de estudo da nossa dissertação, permitiu-nos reunir informação sobre a investigação empírica, nomeadamente a metodologia de investigação, os resultados apresentados e as conclusões dos diferentes autores.

no	Tema	Autor	Desenho do Estudo	Conclusões
2006	“Atitude dos Docentes Face à Formação Contínua”	Chaves, M.	Estudo de caso com abordagem quantitativa com recurso do questionário. A população alvo é constituída por duzentos e onze docentes de diferentes níveis de ensino em formação no Centro de Formação João de Deus. A autora pretende averiguar as atitudes dos docentes perante a formação contínua da época visando obter informações sobre quatro dimensões essenciais: a opinião dos professores sobre a formação contínua, motivações para a frequência da formação contínua, influência da formação contínua na prática docente e desenvolvimento profissional docente e expectativas dos professores face à formação contínua para os próximos tempos.	A autora conclui que a formação contínua enriquece a função pedagógica e o desenvolvimento da escola com actualização permanente de conhecimento, aquisição de conhecimentos teórico-práticos para o desenvolvimento profissional, reflexão das práticas, mudança de atitudes e formação centrada na escola. Afirma, ainda, que para melhorar a concepção e o desenvolvimento da formação contínua há necessidade de maior interacção entre os Centros de Formação de Associações de Escolas e as escolas associadas.

Quadro n.º 4

Ano	Tema	Autor	Desenho do Estudo	Conclusões
2005	“Formação Continuada de Professores: O Curso TV na Escola e os Desafios de Hoje e seus Reflexos no Ensino e Aprendizagem de Ciências em Fortaleza-Ceará”	Almeida, H.	<p>Estudo efectuado em Fortaleza – Brasil. Abordagem híbrida. O questionário foi aplicado a sessenta e dois professores da área de Matemática e Ciências que frequentaram a formação contínua sobre a utilização a utilização da TV na escola. As entrevistas foram feitas aos dois coordenadores da mesma formação e foram assistidas aulas de dois professores que a concluíram. A autora pretende avaliar a formação contínua criada, em 2000, denominada <i>TV na Escola e os Desafios de Hoje</i>, a fim de averiguar a satisfação dos docentes com o curso e as repercussões que tem na sala de aula. Esta formação utiliza TV e vídeo como objecto de estudo e reflexão, como ferramenta de apoio aos processos de ensino-aprendizagem e visa capacitar os professores do ensino público brasileiro para o adequado uso das tecnologias audiovisuais.</p>	<p>A autora conclui que o uso da TV e vídeo como ferramentas auxiliares ao processo de ensino-aprendizagem é muito residual ou não se aplica. Porém, concluiu que os professores consideraram a formação recebida com boa qualidade e que surgiram melhorias consideráveis no trabalho dos mesmos. A autora ainda acrescentou que se forem fornecidas mais acções de formação inovadoras e apelativas aos professores, será possível mudar a situação em que estes pouco investem na sua formação contínua, conseguindo melhorar, assim, a qualidade do ensino.</p>

Quadro n.º 5

Ano	Tema	Autor	Desenho do Estudo	Conclusões
2004	“A Formação dos Professores na Perspectiva do Ensino Secundário Tecnológico de Electrotecnia/ Electrónica – Análise das Necessidades Formativas	Pinto, A.	Estudo de carácter exploratório, efectuado em duas Escolas Secundárias dos arredores do Porto. Recurso a uma abordagem híbrida. O questionário foi aplicado aos docentes do Curso Tecnológico do Ensino Secundário de Electrotecnia/ Electrónica das duas escolas e as entrevistas aos alunos do 10.º, 11.º e 12.º e aos directores dos centros de formação em que se encontram inseridas as escolas em estudo. Pretende-se averiguar o tipo de necessidades formativas sentidas pelos professores, dado o elevado insucesso escolar dos alunos nesta área, conhecer as modalidades de formação destes docentes, identificar as formas utilizadas e desenvolvidas pelos professores na aquisição de novos conhecimentos técnicos e competências práticas à leccionação da disciplina e conhecer os critérios que determinamos princípios para a formação dos professores. As entrevistas aos directores dos Centros de Formação incidiram sobre o processo de levantamento de necessidades de formação e se estas respondem ou não apenas à obtenção de créditos para a progressão na carreira e os tipos de modalidades de formação presentes nos planos de formação dos respectivos centros.	O autor conclui que globalmente a formação que é oferecida aos docentes desta área não vai ao encontro das suas reais necessidades e que os centros de formação poderão ser entidades formadoras singulares a dar respostas a estas mesmas necessidades.

Quadro n.º 6

Ano	Tema	Autor	Desenho do Estudo	Conclusões
2005	“Identidade Profissional e Formação Contínua – Um Estudo de Caso no Concelho de Gondomar”	Flores, P.	Estudo de caso qualitativo feito a docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico, formadores, pais, representantes do Conselho Executivo e director do Centro de Formação. Pretende-se constatar o modo como vivem os professores a profissão, os vectores que influenciam as decisões e sentimentos dos professores e a forma como o sistema de formação contínua tem contribuído para o seu desenvolvimento.	A autora conclui afirmando que o sistema educativo caminhará para a excelência quando todos os seus participantes trabalharem em conjunto. Este trabalho poderá minorar o mal-estar sentido pelos professores e melhorar a motivação e a satisfação, articulando com a formação. Esta deverá ajudar o professor a reflectir na acção e proporcionar um ambiente de cooperação. Deverá haver mais autonomia nas escolas, mais dinâmica da gestão executiva, bem como um equilíbrio entre a formação centrada na escola e a formação procurada individualmente, de forma a satisfazer os desejos e necessidades individuais dos docentes.

Quadro n.º 7

Ano	Tema	Autor	Desenho do Estudo	Conclusões
2006	“O impacto da Formação no Desenvolvimento Profissional do Trabalhador”	Ramos, E.	Estudo qualitativo. O inquérito foi aplicado aos trabalhadores de um hipermercado, de um Agrupamento Vertical de Escolas do grande Porto e de uma Câmara Municipal, tendo todos o mesmo nível de escolaridade (curso superior). Pretende-se averiguar qual o impacto da formação contínua recebida relativamente às expectativas profissionais dos colaboradores das várias instituições.	A autora conclui que tanto os trabalhadores do hipermercado, como os do Agrupamento Vertical de Escolas estão muito satisfeitos com a formação contínua recebida e que esta contribui para que desenvolvam a prática adquirindo novos saberes profissionais, contribuindo, assim, para o respectivo desenvolvimento profissional, melhorando e aumentando a qualidade do trabalho e a produtividade. Já os trabalhadores da Câmara Municipal avaliam negativamente a formação contínua recebida, mencionando que os cursos não lhes superam as carências profissionais. A autora ainda acrescenta que esta avaliação negativa se deve à má concepção dos cursos de formação e que não houve preocupação em resolver os problemas dos trabalhadores, mobilizando experiências, saberes e ideias. A formação só ganhará credibilidade quando o formando e a organização reconhecerem que os conhecimentos adquiridos contribuem para o sucesso da actividade.

Quadro n.º 8

Foi nossa intenção, com a revisão da literatura, analisar estudos efectuados sobre a formação contínua de professores, estudos estes com interesses próximos do nosso e que nos ajudassem a traçar uma linha orientadora para a nossa investigação.

Verificámos, após análise dos diferentes trabalhos, que tal como no nosso, a formação contínua de professores é uma característica que assume um carácter transversal entre todos eles e que apenas o trabalho de Ramos (2006, quadro n.º 8) foca, também, trabalhadores de outros sectores.

O estudo de Chaves (2006, quadro n.º 4) suscitou-nos interesse, dado que apresenta mais semelhanças com o nosso. Apesar da amostra ser diferente da nossa, a autora estudou as atitudes dos docentes perante a formação contínua da época e concluiu que apesar desta enriquecer e desenvolver a função pedagógica, permite aquisição de conhecimentos, desenvolve a reflexão das práticas e mudança de atitudes e sugere que será necessário existir maior interacção entre as escolas e os Centros de Formação. Para nós, esta conclusão teve bastante importância, uma vez que pretendemos estudar, no actual sistema de formação contínua, os benefícios dessa interacção.

O estudo de Almeida (2005, quadro n.º 5), apresentado à Universidade do Minho, é bastante interessante, uma vez que investiga o impacto de uma formação contínua de professores de Matemática e Ciências que decorreu no Brasil. A autora refere que dada a grande dimensão do país, é muito difícil realizar acções de formação que cheguem a todos os docentes, acabando estes por apenas se basearem na formação inicial que receberam. A autora concluiu que apesar dos docentes que participaram no estudo terem considerado de boa qualidade a formação que receberam, ainda não fazem muito uso das tecnologias audiovisuais. Isto salienta ainda mais a grande relutância dos professores em inovar e tornar mais apelativo para os alunos o processo ensino-aprendizagem.

Já o estudo de Pinto (2004, quadro n.º 6) despertou-nos interesse pela metodologia utilizada (quantitativa e qualitativa). Com este estudo, o autor concluiu que a formação contínua oferecida aos docentes do Ensino Secundário e Tecnológico de Electrotecnia/Electrónica não vai ao encontro das suas necessidades. Este aspecto é algo que pretendemos também explorar no nosso

estudo, envolvendo apenas os docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico de um Agrupamento Vertical.

A investigação desenvolvida por Flores (2005, quadro n.º 7) é um estudo de caso que engloba, entre outros, os docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Entre vários objectivos a atingir, a autora pretende averiguar se o sistema de formação contínua tem contribuído para o desenvolvimento profissional dos professores. Na sua conclusão, sobressai a necessidade de existir uma harmonia entre a formação centrada na escola e a formação procurada pelos professores, de modo a satisfazer as reais necessidades dos mesmos. Este ponto, também é algo que iremos aprofundar no nosso estudo, perante o actual sistema de formação consagrado no Regime Jurídico da Formação Contínua do Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro).

Tal como o nosso, todos os estudos apresentados focam a importância da formação contínua para um melhor desenvolvimento profissional, contudo dirigimo-nos apenas ao grupo de docência do 1.º Ciclo do Ensino Básico de um Agrupamento Vertical de Escolas.

PARTE II
INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

CAPÍTULO 4

Investigação Empírica

Em concordância com o enquadramento teórico realizado na primeira parte deste trabalho, parece-nos evidente que, no nosso país, a sociedade se apresenta em permanente mudança e que os docentes sentem a impossibilidade de apresentar uma descrição acabada do seu papel, visto que, terminada a formação inicial sentem-se, desde logo, com necessidade de uma formação continuada capaz de os preparar para os novos desafios.

“Esta mudança rápida e contínua é, sem dúvida, uma das responsáveis por novas exigências, tanto da educação como da formação, esta última como resposta à impossibilidade de uma «educação para toda a vida»” (Silva, 2000, p. 89).

Reconhece-se, assim, a necessidade de uma formação contínua contextualizada na e pela escola, em que esta deve dar respostas ao processo de formação profissional e desenvolvimento pessoal dos docentes.

Pretende-se professores mais participativos e envolvidos no “seu próprio trabalho, clarificando os objectivos, as metas e os valores educativos prioritários, bem como o modo de se adaptarem às mudanças que a sociedade exige” (Esteve, 1995, p. 95).

Face ao exposto, a formação contínua surge como um dever e um direito dos professores, tal como vem expresso no Capítulo III, artigo 15.º e Capítulo VII, artigo 37.º do Estatuto da Carreira Docente. Um direito, na medida em que a escola de trabalho deve propiciar as condições fundamentais para que o professor exerça adequadamente o seu papel, tornando-se, assim, imprescindível uma permanente formação e actualização profissional. Um dever, porque as exigências do cumprimento do Estatuto da Carreira Docente implicam uma actualização permanente e frequência de módulos de formação contínua de vinte e cinco horas anuais, visando ainda objectivos de progressão e mobilidade na carreira.

Com a mudança de escola e o contacto com variadíssimas realidades, temos sentido a necessidade, os interesses, as angústias, as preocupações e o descontentamento dos docentes e parece-nos que faz algum sentido questionar a prática da formação contínua, bem como a sua aplicabilidade na acção pedagógica e profissional dos professores do 1º Ciclo.

Tendo como suporte estas reflexões, poderemos formular a seguinte questão:

Quais são as necessidades de formação contínua dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico de um determinado Agrupamento?

Face a isto, para além do enquadramento legal, histórico e conceptual que desenvolvemos anteriormente, pretendemos, nesta segunda fase, conhecer as percepções sobre as necessidades de formação contínua dos professores do 1º Ciclo, visando obter informações sobre quatro dimensões essenciais: a opinião dos docentes do 1º Ciclo sobre a formação contínua em geral; a formação proporcionada pelo centro de formação da área geográfica em questão; as repercussões que as acções de formação frequentadas tiveram na prática pedagógica docente e sobre as necessidades de formação contínua dos mesmos professores.

Como já foi mencionado nos pontos 1.2 e 1.3 do enquadramento teórico houve mudanças no quadro legal no que diz respeito à Formação Contínua. Com o Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro surgiram os Centros de Formação das Associações de Escolas. Segundo o artigo 19.º, eram objectivos dos centros de formação:

- a) Contribuir para a promoção da formação contínua;
- b) Fomentar o intercâmbio e a divulgação de experiências pedagógicas;
- c) Promover a identificação das necessidades de formação;
- d) Adequar a oferta à procura de formação.

O artigo 20.º refere como competências:

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

Como pudemos ver, competia ao Centro de Formação elaborar e comunicar à respectiva Direcção Regional de Educação, o plano de formação. Recentemente, com o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, houve um reforço da participação das famílias e comunidades na direcção das escolas e na liderança e autonomia das escolas. Neste novo quadro legal, é reforçada a autonomia das escolas no levantamento das necessidades de formação do pessoal docente e não-docente, bem como para elaborar o plano de formação dos mesmos.

Com os Despachos n.º 18038/2008 e n.º 18039/2008, de 4 de Julho foram decretadas novas regras para a constituição dos Centros de Formação de Associações de Escolas, como já referimos anteriormente. É reforçado de que os Centros de Formação de Associações de Escolas devem, sempre que necessário, apoiar as escolas associadas na elaboração dos seus planos de acção, que devem conter as necessidades de formação existentes, os objectivos a atingir, a identificação das áreas de formação a desenvolver e das modalidades mais adequadas a utilizar, bem como o público-alvo a atingir e que estes planos deverão ser organizados para dois anos lectivos, sendo que o primeiro deverá incluir o ano lectivo de 2008/2009.

Como este trabalho teve início antes da alteração do quadro legal era nosso objectivo, como já foi referido, elaborar um estudo sobre as Necessidades

de Formação Contínua dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico de um Agrupamento no contexto da legislação que vigorava na altura. Com estas mudanças, achamos pertinente continuar com o mesmo estudo, para que futuramente possa ser feita uma comparação com as opiniões dos docentes do mesmo ciclo sobre a formação contínua de professores, ao abrigo da nova legislação.

Pelo exposto formulamos a seguinte hipótese:

A formação contínua realizada pelos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico de um Agrupamento vai ao encontro das suas necessidades.

A dimensão abrangida por este estudo representará uma pequena parcela da realidade educativa, uma vez que optámos, por uma questão pragmática, maior exequibilidade e motivação pessoal, por inquirir apenas os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico do Agrupamento Vertical de Escolas, onde trabalhamos, associado ao Centro de Formação da área geográfica a que pertence.

4.1- Metodologia

Este estudo visa, essencialmente, conhecer as percepções sobre as necessidades de formação contínua dos professores do 1º Ciclo de um Agrupamento, ao abrigo da legislação anterior à que está em vigor, e pensamos que os resultados poderão permitir:

Aferir as percepções sobre a formação contínua dos professores do 1º Ciclo em exercício de funções num Agrupamento;

Constatar se os professores estão motivados para frequentar as acções de formação no Centro de formação da sua área;

Averiguar os motivos pelos quais os professores frequentam as acções de formação para além da obrigatoriedade;

Verificar se o Centros de Formação, da área do agrupamento de escolas em estudo, concebe planos de formação adequados aos interesses dos professores.

Para tentar encontrar as opiniões que orientam a realização da nossa investigação, optámos por uma abordagem assente no método quantitativo

O método quantitativo, tal como afirmam Quivy e Campenhoudt (2005, p. 165) “ é um conjunto de perguntas que cobrem todos os indicadores de todos os conceitos implicados pelas hipóteses. Cada pergunta corresponde a um indicador e tem como função produzir, com a sua resposta, a informação necessária.” Assim, o questionário por inquérito oferece-nos a possibilidade de conhecer melhor a população em questão, de abranger um maior número de indivíduos inquiridos e desenvolver uma pesquisa descritiva de uma série de fenómenos, estabelecendo, assim, relações entre variáveis.

4.1.1 – O Questionário

Dentro dos instrumentos de investigação mais frequentemente usados nas Ciências Sociais, os questionários têm sido dos mais utilizados, pela maior facilidade e adequação demonstrada tanto para atingir os objectivos específicos, como para validar os dados disponibilizados. Entre outras vantagens, permite ainda analisar um conjunto alargado de respostas, sem que haja uma relação directa entre investigador e sujeito inquirido e garante o anonimato.

Assim, o questionário elaborado (anexo n.º ...) apresenta uma nota introdutória esclarecendo os inquiridos sobre o propósito do estudo e é constituído por um conjunto de questões que se consideram relevantes para determinar as características do objecto da investigação. Apresenta-se assim dividido em duas partes, da seguinte forma:

- I- Dados de Identificação (sexo, idade, tempo de serviço docente, habilitações académicas) – questões 1, 2, 3 e 4;
- II- A opinião dos professores sobre a formação contínua – questão 5;
Motivações para a frequência da formação contínua – questão 6;
Influência da formação contínua na prática docente – questão 7;
Expectativas dos docentes face à formação contínua – questão 8;
Necessidades de formação contínua – questão 9.

As questões pertencentes à parte II são fechadas e diversas e abrangem variáveis que consideramos influentes na recolha da informação pretendida. Para além destas, colocámos uma de carácter aberto no final, onde os inquiridos poderão registar o seu parecer sobre necessidades de formação contínua em outras áreas que não estivessem já contempladas na questão nove.

As questões apresentam, na sua opção de resposta, a escala de Lickert com quatro níveis: CT – concordo totalmente, C- concordo, D – discordo e DT – discordo totalmente. Não foi aplicado o nível “não sei” dado que, como iremos referir, a amostra é muito pequena e as questões são dirigidas expressamente aos docentes do Agrupamento.

Após a sua elaboração, o questionário foi analisado por um painel de juízes, no sentido de reformular eventuais questões que suscitassem dúvidas de interpretação.

Foi feito um pré-teste a indivíduos que não fazem parte da amostra, mas que se encontram dentro das características dos docentes inquiridos.

Para aplicar o instrumento de estudo elaborado, consideramos como amostra o conjunto integral dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico de cinco escolas EB1 de um Agrupamento. Esta amostra pretende incluir todos os professores em serviço (com turma, apoio educativo, Biblioteca Escolar, contratados e afectos), no ano lectivo 2007/2008, num total de trinta e quatro docentes, distribuídos pelas referidas escolas.

A aplicação do questionário foi feita a todos os professores no início de Maio de 2008, numa reunião de Conselho de Docentes. O retorno dos mesmos foi de 100%, algo que considerámos muito positivo.

Tal como já foi mencionado, aquando da aplicação do questionário aos docentes inquiridos, a legislação ainda não tinha sido alterada e as questões foram elaboradas tendo em conta o quadro legal da época.

4.2 - O contexto do estudo

4.2.1 - Caracterização do Agrupamento

O elemento que nos serviu de base de dados para a elaboração da caracterização do contexto foi o Projecto Educativo do agrupamento de escolas em estudo. Recorremos a este documento dado o seu rigor e fiabilidade e por apresentar um conjunto de informações muito abrangente. Assim:

O Agrupamento Vertical de Escolas em estudo fica situado a quinze quilómetros da cidade do Porto, numa freguesia com cerca de dez mil habitantes. Contudo, nos últimos anos tem-se verificado um considerável aumento populacional, dada a proximidade da grande capital de distrito e de existir um aumento do comércio, da indústria e da construção civil, neste caso, com a prática de preços mais económicos. Apesar do crescimento da freguesia nos últimos tempos, o nível sócio-económico das famílias continua a ser baixo.

Esta freguesia ainda apresenta algumas características rurais e pouca oferta de postos de trabalho, o que implica a deslocação diária de pessoas para outras localidades, nomeadamente o Porto, para exercerem a sua actividade profissional.

O agrupamento é constituído por dez estabelecimentos de ensino distribuídos por quatro níveis de escolaridade: quatro jardins-de-infância, cinco escolas básicas do 1º Ciclo e a escola sede do agrupamento com o 2º e 3º Ciclos.

Tal como nos informa o Projecto Educativo (2005/2008)

“Entre a população estudantil do Agrupamento, há crianças e adolescentes de um bairro social [...] com graves problemas familiares e sociais. Para além disso, as escolas situam-se numa zona suburbana, onde a droga e o álcool são problemas que tendem a alastrar-se e a atingir de forma preocupante os nossos alunos (casos há de familiares próximos que são toxicodependentes), associados frequentemente à violência familiar. [...] Apesar de todos estes problemas, descritos com mais pormenor no Projecto Educativo, a taxa de insucesso não é elevada.”

Tendo em conta as características desta comunidade seria pertinente e esperado que o plano de formação dos respectivos docentes contemplasse

medidas de combate e prevenção do insucesso e abandono escolar. Deveria talvez trabalhar as questões relacionadas com indisciplina, adolescência, psicologia infanto/juvenil, entre outras.

4.3 – Caracterização da Amostra

Neste estudo de caso consideramos como amostra o conjunto dos docentes do 1º Ciclo que leccionam em cinco Escolas Básicas do 1º Ciclo de um agrupamento vertical. Esta amostra pretende incluir todos os professores em serviço nas cinco escolas, perfazendo um total de trinta e quatro.

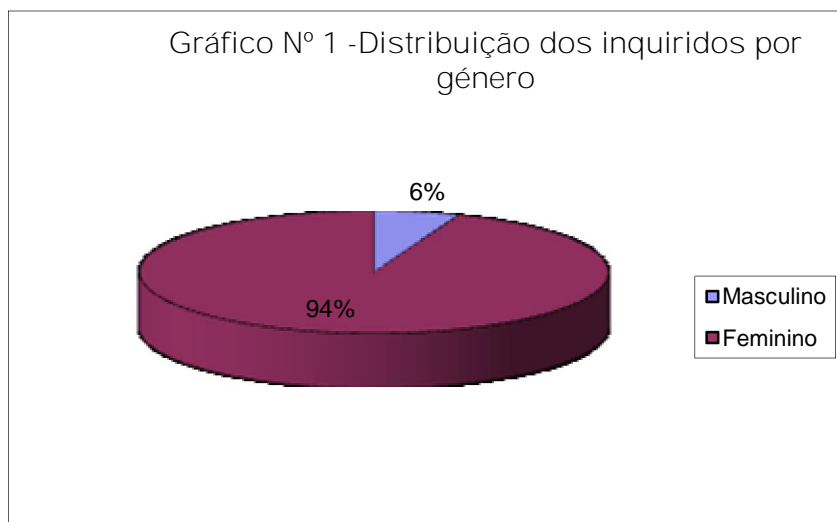
Colocando desde logo a conjectura que as opiniões dos docentes pudessem variar de acordo com factores pessoais e profissionais, quisemos saber dos nossos inquiridos o sexo e a idade através das questões 1 e 2 e com as perguntas 3 e 4 o tempo de serviço docente e as habilitações académicas.

Os níveis considerados para cada uma das variáveis desta investigação foram os seguintes:

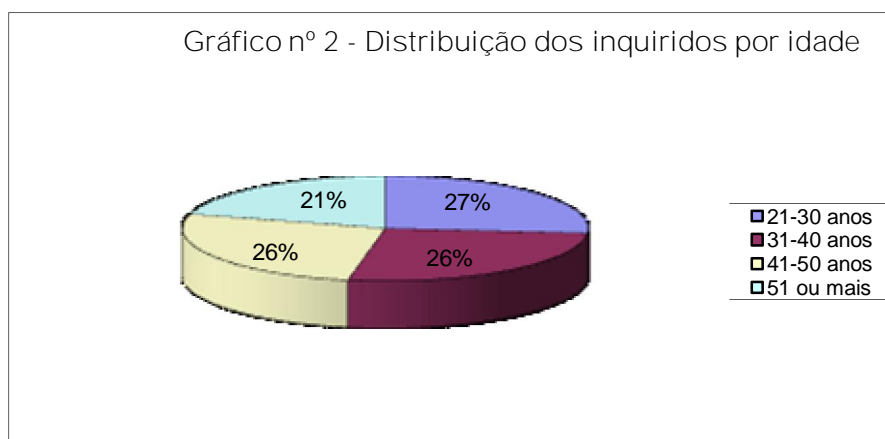
- *Sexo*: Masculino e Feminino;
- *Idade*: 21-30 anos; 31-40 anos; 41-50 anos ou mais de 51;
- *Tempo de serviço docente*: 0-5 anos; 5-10 anos; 10-15 anos; 15-20 anos; 20 a 25 anos; 25-30 anos; 30-35 anos ou 35-40 anos;
- *Habilitações académicas*: Curso do Magistério Primário; Bacharelato; Licenciatura; Pós-Graduação; Mestrado ou Doutoramento.

A apresentação dos resultados é feita nos pontos seguintes. Exibiremos gráficos, onde registámos todas as respostas, de forma a permitir leituras rápidas e conforme forem sendo apresentados, os resultados serão comentados.

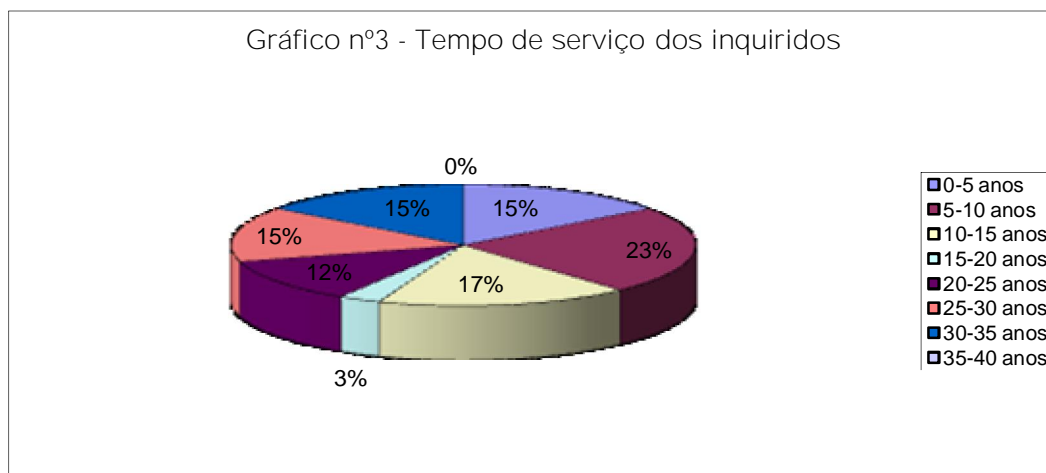
4.3.1- Factores pessoais e profissionais



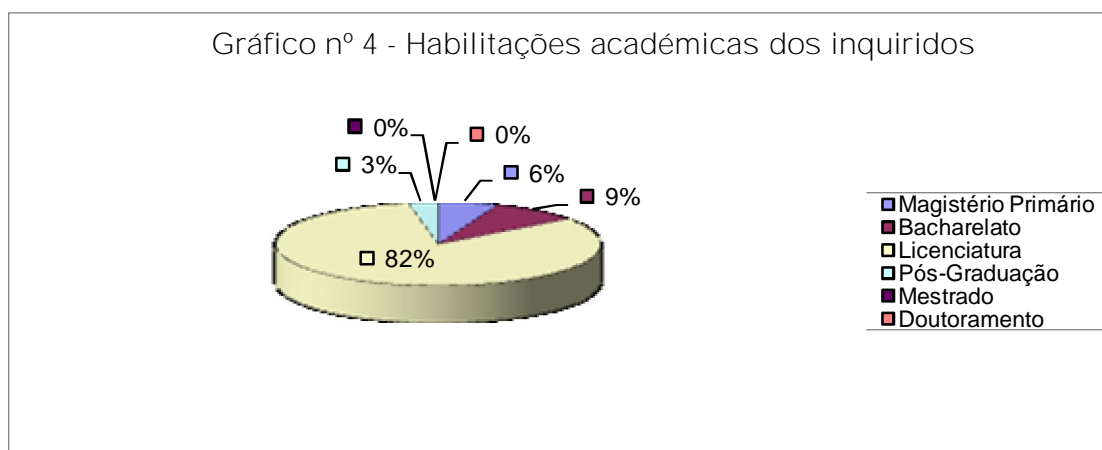
Como podemos verificar no gráfico nº1, o sexo feminino é dominante no corpo docente do 1ºCiclo deste agrupamento: 94% de mulheres (32 elementos) e 6% de homens (2 elementos).



De acordo com o Gráfico nº 2, os professores da nossa amostra distribuem-se em quatro níveis: os que têm entre 21 e 30 anos (27%), sendo esta a maioria; os que se situam no intervalo compreendido entre os 31 e os 40 anos (26%); os que têm entre 41 e 50 anos de idade (26%) e apenas 21% são aqueles que têm 51 ou mais anos.



Observando o Gráfico nº 3, constatamos que 15% dos inquiridos têm menos de 5 anos de serviço, 23% têm entre 5 e 10 anos de docência, 17% 10 a 15 anos, entre 15 e 20 anos apenas 3%, de 20 a 25 12%, 15% de 25 a 30 anos e de 30 a 35 e nenhum dos inquiridos tem 35 a 40 anos de actividade docente.



Os dados referentes às habilitações académicas dos inquiridos, presentes no Gráfico nº 4, permitem-nos concluir que a grande maioria dos professores do 1º Ciclo deste agrupamento (82%) possuem Licenciatura. Agregando os valores dos diplomados pelo Magistério Primário e Bacharéis verificamos que, ainda, 15% não são licenciados e que o valor dos que possuem Pós-Graduação é muito residual (3%). Igualmente podemos concluir que nenhum docente do 1º Ciclo do Agrupamento possui Mestrado ou Doutoramento.

4.4 - Análise e discussão dos resultados obtidos

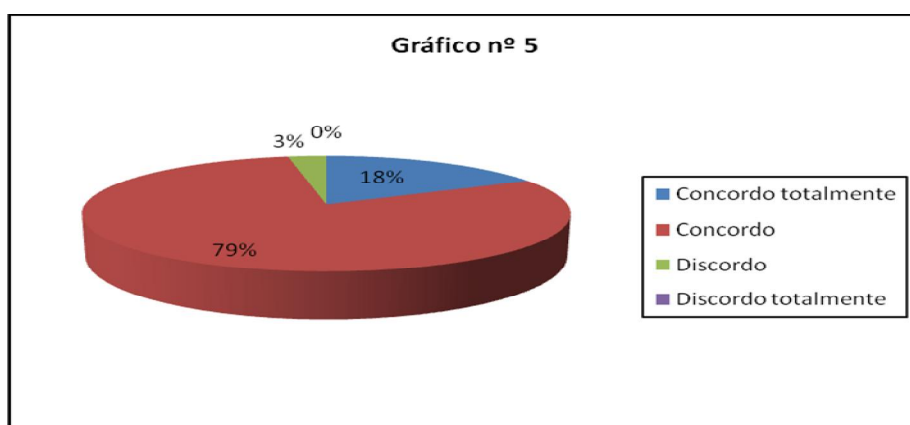
Para a análise dos resultados obtidos, utilizaremos a estatística descritiva. Incidiremos, individualmente, sobre cada uma das variáveis do nosso questionário:

- Opinião sobre a formação contínua;
- Frequência de acções de formação contínua;
- Contributos da formação contínua;
- Deveres da formação contínua;
- Necessidades de formação contínua.

4.4.1 - Opinião dos docentes face à Formação Contínua de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico

Pretendemos conhecer a opinião dos professores face à Formação Contínua de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico e para tal foram-lhes apresentadas algumas questões sobre esta temática.

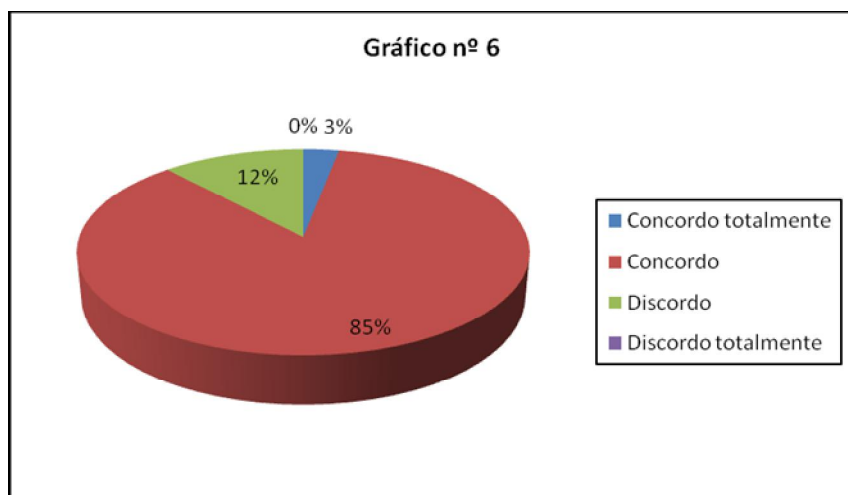
Q. 5. – A Formação Contínua de professores do 1.º Ciclo...



Q. 5.1 - ...dá-me acesso a materiais que podem ajudar a tornar-me um(a) melhor professor(a).

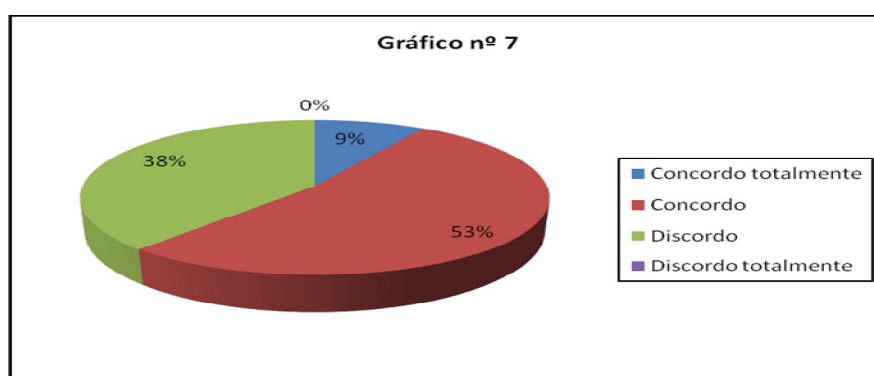
De acordo com a leitura do gráfico n.º 5, podemos verificar que, relativamente à questão 5.1, a maioria dos docentes inquiridos (79%) concorda

que a formação contínua de professores lhes dá acesso a materiais que os ajudam a ser melhores professores, bem como 18% concorda totalmente com esta afirmação. É muito residual a percentagem de docentes que discorda (3%).



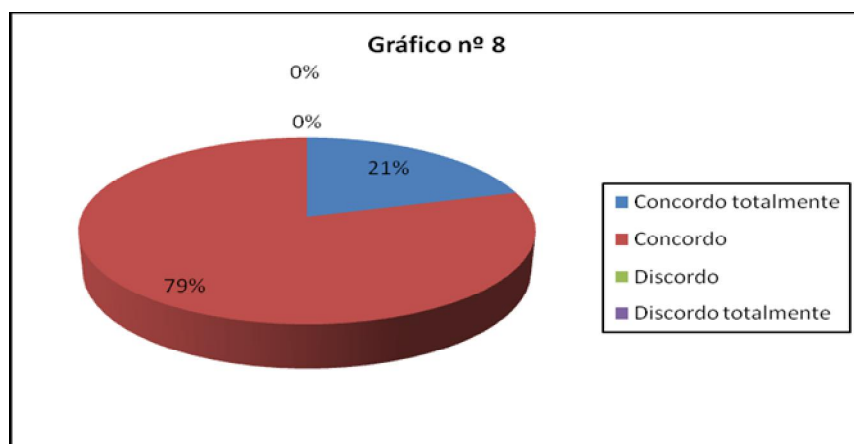
Q. 5.2 - ...tem em conta as minhas necessidades individuais de formação.

No que diz respeito à questão 5.2, 85% dos docentes concordam que a formação contínua de professores do 1.º ciclo tem em conta as necessidades individuais de formação de cada um, porém 12% dos inquiridos são de opinião oposta (gráfico n.º 6).



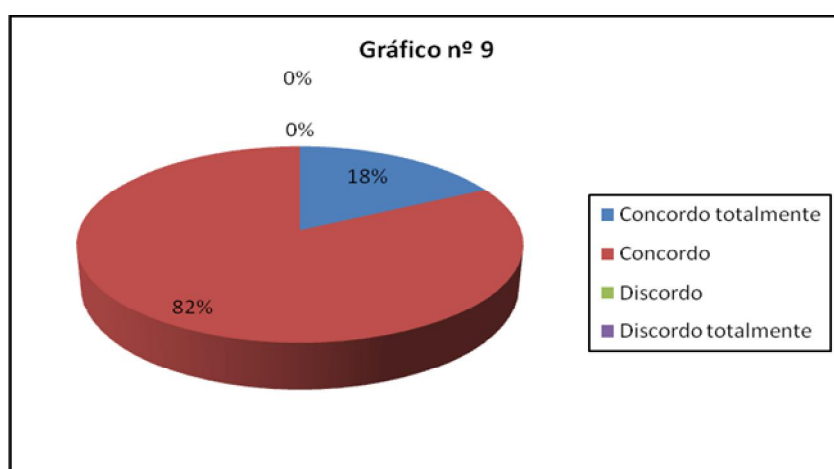
Q. 5.3 ...tem em conta as necessidades da escola onde lecciono na elaboração do seu plano de formação.

Como podemos verificar no gráfico n.º 7, os professores dividem-se no que concerne à elaboração do plano de formação, tendo em conta as necessidades da escola onde leccionam. 9% concordam totalmente, 53% concordam e 38 % discordam.



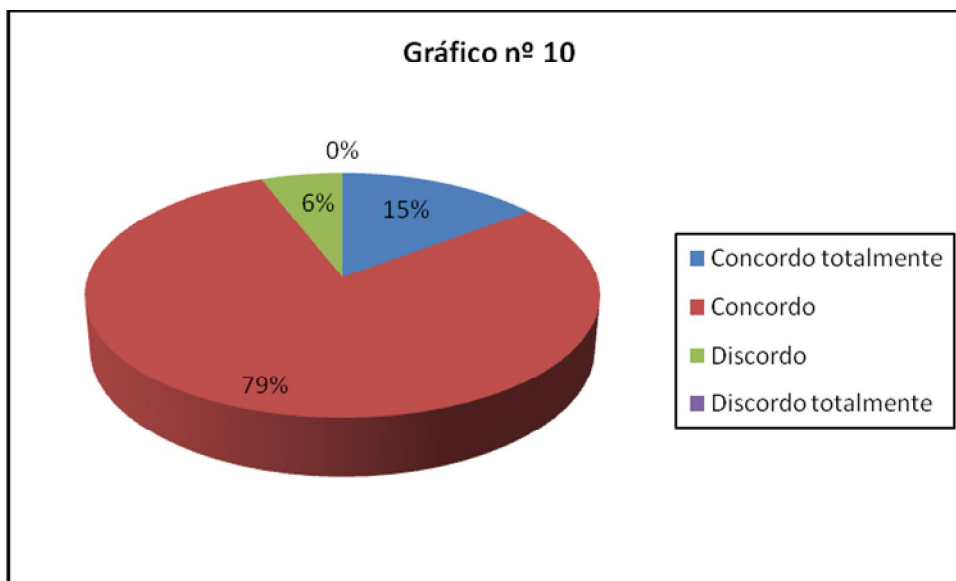
Q. 5.4 - ...contribui para melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Relativamente ao contributo da formação contínua de professores para melhorar o processo de ensino-aprendizagem, verificamos que todos concordam (100%).



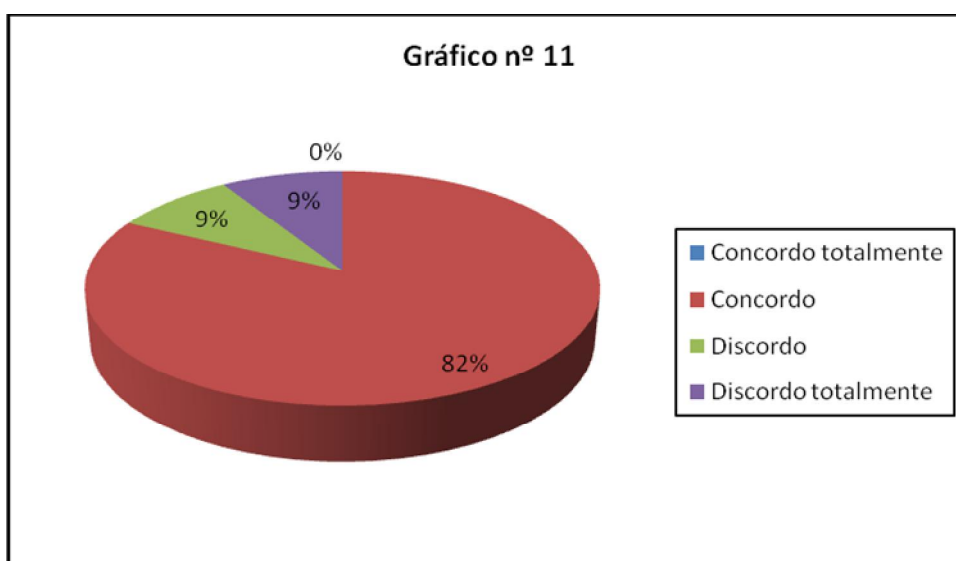
Q. 5.5 - ... permite o aprofundamento de conhecimento nas vertentes teórica e prática.

Mais uma vez os professores estão de acordo (82% concordam e 18% concordam totalmente) acerca do aprofundamento de conhecimento nas vertentes teórica e prática, que a formação contínua permite (gráfico n.º 9).



Q. 5.6 - ...incentiva à auto-formação.

Quanto ao incentivo à auto-formação dado pela formação contínua, apenas 6% se manifestou de forma negativa (gráfico n.º 10).



Q. 5.7 - ...no centro de formação da minha área é contemplada por uma diversidade satisfatória de modalidades de formação (ciclo de estudos, oficinas de formação e projecto, cursos de formação).

Tal como o gráfico n.º 11 nos mostra, a maioria dos docentes (82%) está de acordo quando se lhes pergunta se formação contínua de professores do 1º Ciclo no centro de formação da sua área é contemplada por uma diversidade satisfatória de modalidades de formação (ciclo de estudos, oficinas de formação e projecto, cursos de formação) e 18% discorda.

Diante da realidade que se vive nas escolas de hoje e a tomada de consciência de que o conhecimento está em permanente mudança, acentua-se a necessidade de uma formação de qualidade. Perante a significativa percentagem de respostas positivas que a maioria dos inquiridos atribuiu a este bloco de questões, podemos concluir que de uma forma geral, os professores acham que a formação contínua de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico permite o aprofundamento das vertentes teórica e prática (questão 5.5) e melhora a qualidade do processo de ensino-aprendizagem (questão 5.4), dando acesso a novos materiais (questão 5.1). Já que se vivem políticas centradas nos resultados dos alunos e na qualidade da educação, a formação contínua de professores será um meio capaz de promover práticas mais eficazes de ensino.

É na busca constante de resultados cada vez melhores, que surge o incentivo à auto-formação (questão 5.6), à aquisição de novas competências e à experimentação de novas práticas. Cada vez mais, os professores sentem que não podem estagnar e apoiarem-se apenas na formação inicial recebida. Há que partir em busca de novas respostas, de novos métodos e novas práticas. Porém, a formação não se pode alhear da própria comunidade escolar. As escolas não conseguem mudar sem o empenho dos professores e vice-versa. O desenvolvimento dos professores tem que estar articulado com as escolas, os seus projectos e a comunidade envolvente. Esta mudança de escola depende dos professores, da sua formação e da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula. Tal como nos diz McBride (1989, cit. por Nóvoa, 1991, p. 15) “a formação contínua deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projectos profissionais e organizacionais”.

No que concerne à importância da formação contínua de professores relativamente às necessidades individuais de formação (questão 5.2), podemos depreender, pela percentagem de respostas positivas, que as acções de formação contínua frequentadas pelos inquiridos vão ao encontro das suas necessidades pessoais e profissionais, proporcionando-lhes novas descobertas nas áreas específicas de interesse. “Um bom ensino exige que os professores

(re)analise e revejam regularmente a forma como aplicam princípios de diferenciação, coerência, progressão, continuidade e equilíbrio, não só no «que» e no «como» ensinar, mas também no «porquê» (...)» (Day, 2001, p.25).

Quanto à opinião dos respondentes, relativamente à diversidade satisfatória de modalidades de formação oferecida pelo Centro de Formação da área (questão 5.7), esta é bastante positiva. Na altura da entrega deste inquérito, estávamos no final do ano lectivo 2007/2008 e o novo modelo de concepção e implementação dos planos de formação contínua (Decreto –Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril e Despachos n.º 18038/ 2008 e n.º 18039/ 2008), apenas teve início no ano lectivo 2008/2009. Como já foi mencionado na parte teórica, com estes decretos, é reforçada a autonomia das escolas no levantamento das necessidades de formação contínua do pessoal docente e não docente, bem como para elaborar o Plano de Formação dos mesmos. Porém, pelo gráfico n.º 11 é perceptível a satisfação dos docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico deste agrupamento perante as modalidades de formação oferecidas na altura pelo Centro de Formação da área. Isso leva-nos a crer que já haveria, por parte dos agentes pertencentes ao Centro, uma preocupação com o desenvolvimento profissional dos docentes, levando-os à reflexão e à partilha de experiências, de forma a dar resposta às suas necessidades e às das respectivas escolas.

No entanto, na questão 5.3 (gráfico n.º 7) surgiu uma divisão de opiniões, quando foi perguntado aos professores em estudo se o plano de formação tinha em conta as necessidades das escolas (9% concordam totalmente, 53% concordam e 38 % discordam). Isto leva-nos a crer que este Agrupamento, e dadas as características que já mencionamos no ponto 5.2, não tem em conta a comunidade educativa, uma vez que os professores em causa ainda manifestam muitas dificuldades em combater a indisciplina e o insucesso escolar, fruto talvez do modelo familiar da comunidade onde a escola se insere.

De igual forma, também é da nossa opinião que esta divisão de respostas se deve ao facto de que apesar de muitas acções de formação apelarem ao trabalho em equipa e à partilha de experiências e saberes e de proporcionarem aos professores momentos de reflexão sobre o papel de cada um na escola e no sistema educativo, procurando obter respostas para os problemas de cada um e das próprias instituições, muitos ainda entendem que as acções de formação

oferecidas apenas dão resposta à progressão na carreira, em vez de produzir inovações nos contextos em que trabalham (questões 6.1 e 6.2 do questionário).

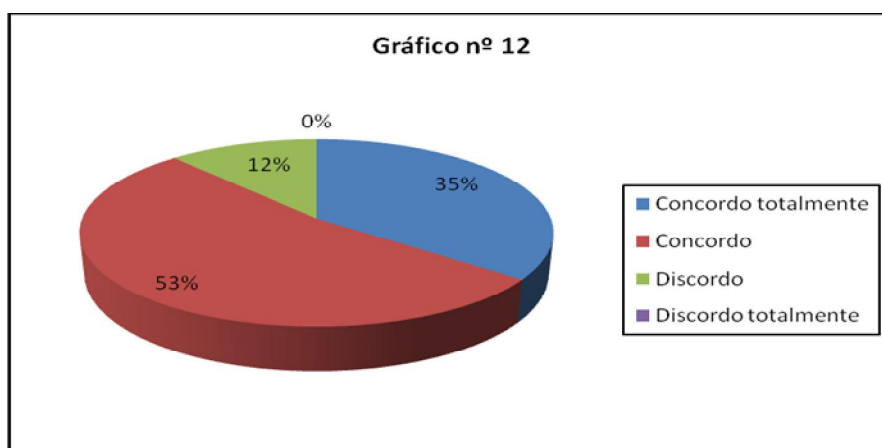
A escola é uma instituição que mantém interacções com o contexto em que se insere, e tudo o que ocorre externamente a influencia internamente. Esta tem forçosamente que dar respostas às constantes solicitações a que está sujeita e para isso há que adaptar-se à mudança. Com o novo quadro legal, as escolas estão a aprender a olhar a formação contínua como uma possível resposta aos seus problemas, ao elaborar os planos de formação do pessoal docente e não docente inseridos nos seus próprios projectos. Com a formação centrada no estabelecimento de ensino, será mais fácil promover uma aprendizagem partilhada, enriquecedora e transformadora, permitindo assim o acesso a novos conhecimentos, ao desenvolvimento de atitudes positivas e à melhoria das práticas pedagógicas.

Corroboramos a opinião de Schön (cit por Formosinho, 2002, p. 167) quando afirma que “é dada 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 de cada um” e também com Nóvoa (1995, p. 119) que nos diz que “a inovação educativa está sempre ligada à existência de equipas de trabalho que abordam os problemas em comum, reflectindo sobre os sucessos e as dificuldades, adaptando e melhorando as práticas de intervenção”.

4.4.2 – Opinião dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico quanto à frequência de acções de Formação Contínua

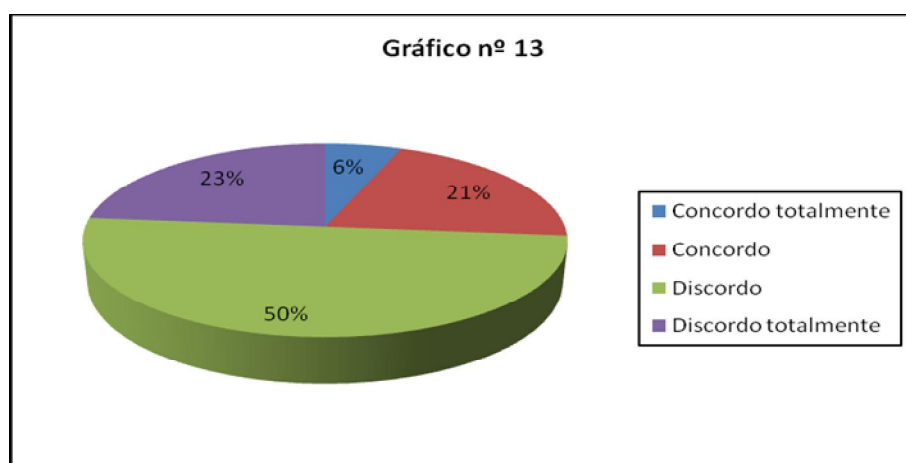
Com este bloco de questões, foi nossa intenção conhecer porque é que os professores do 1.º Ciclo frequentam acções de formação contínua.

Q. 6. – Frequento acções de formação contínua...



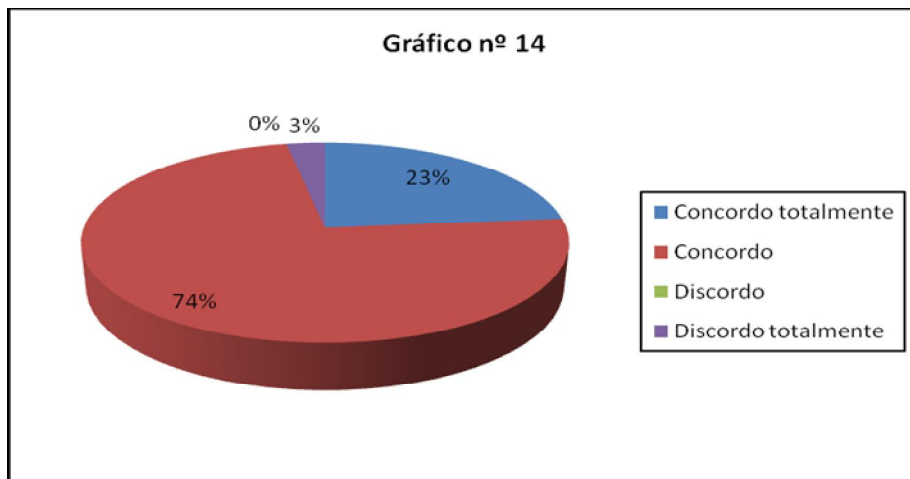
Q. 6.1 - ...independentemente de precisar ou não de créditos.

Após a análise do gráfico n.º 12, concluímos que a maioria dos docentes inquiridos afirma que frequenta acções de formação contínua independentemente de precisar ou não de créditos (88% contra os 12% que discordam).



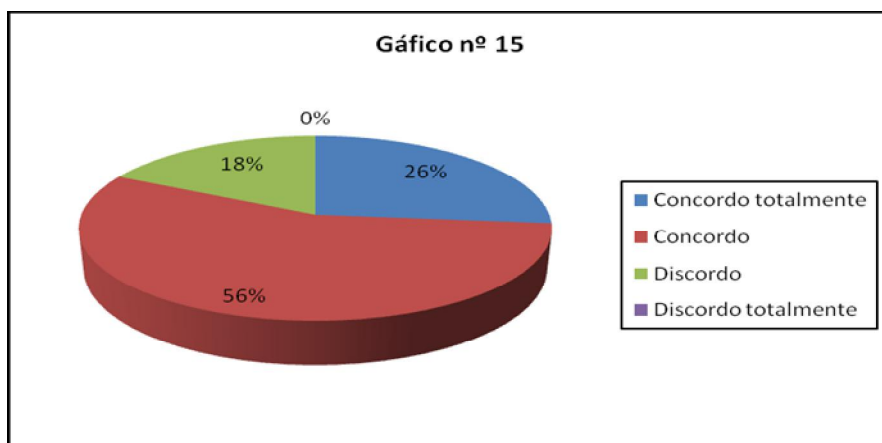
Q. 6.2 - ...só quando necessito de créditos para progressão na carreira.

Em relação à frequência das acções de formação apenas porque necessitam de créditos para progressão na carreira, é grande a percentagem de opinião negativa – 50% afirma discordar e 23% discorda totalmente. Apenas 27% concorda com a afirmação.



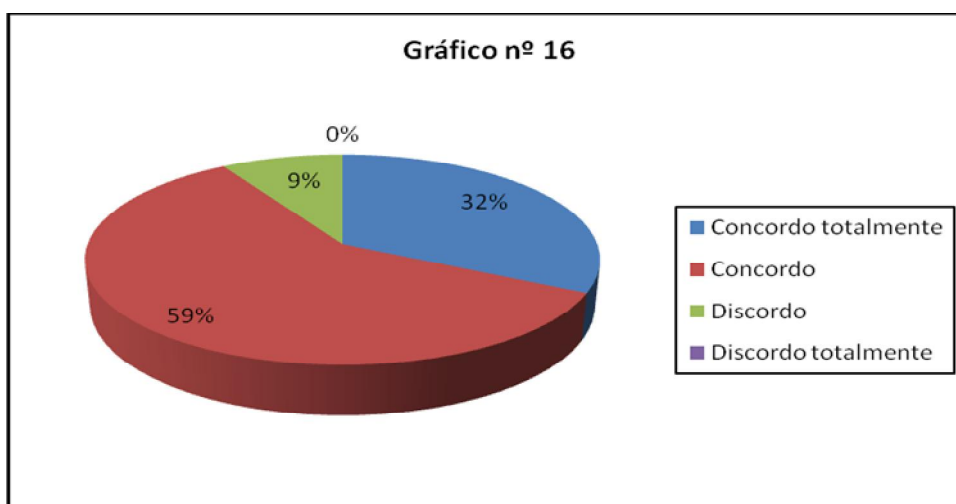
Q. 6.3 - ...porque sinto necessidade de formação ao nível dos conteúdos específicos das áreas curriculares disciplinares que lecciono.

Relativamente às áreas curriculares disciplinares os professores mostram que sentem falta de formação específica. Assim, é notório pelo gráfico n.º 14 que a esmagadora maioria dos docentes do 1.º ciclo em estudo (97%) afirma que frequenta acções de formação contínua nesse campo. Apenas 3% afirma que não necessita dessa formação.



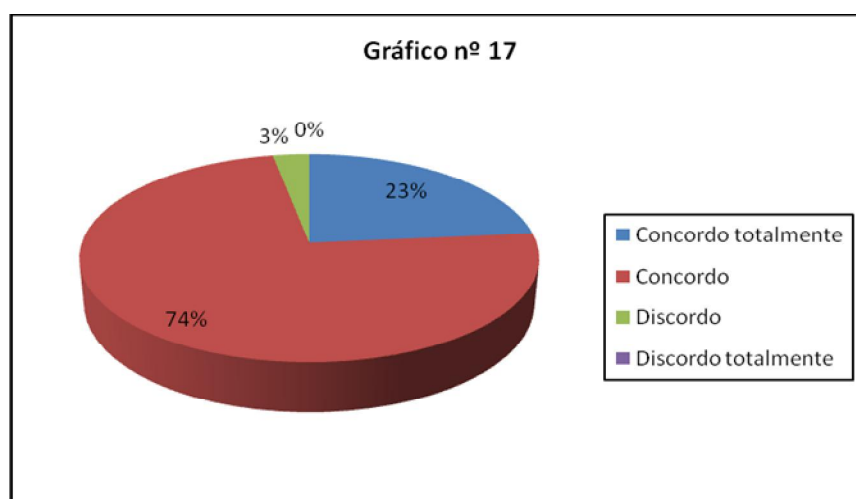
Q. 6.4 - ...porque sinto necessidade de formação ao nível dos conteúdos específicos das áreas curriculares não disciplinares que lecciono.

No que concerne às áreas curriculares não disciplinares, 18 % dos docentes afirmam que não necessitam de formação contínua nessa área em oposição aos 82% que manifestam necessitar.



Q. 6.5 - ...porque sinto necessidade de formação em outras áreas.

Perante a análise do gráfico n.º 16, concluímos que para além das áreas curriculares disciplinares e das não disciplinares os professores sentem necessidade de frequentar acções de formação contínua noutras áreas (91%).



Q. 6.6 - ... para melhorar a prática da interdisciplinaridade.

Para finalizar este bloco de questões, perguntámos aos professores do 1.º Ciclo em estudo se frequentavam acções de formação contínua para melhorar a prática da interdisciplinaridade. A esmagadora maioria (97%) respondeu positivamente.

Os resultados deste segundo bloco de questões revelam que as motivações dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico para a frequência de acções de formação contínua centram-se nas suas necessidades de formação e na melhoria da prática educativa. Assim, é nossa convicção que a maioria dos docentes inquiridos parecem estar sensibilizados para a importância da frequência de acções de formação contínua no seu percurso profissional.

No gráfico n.º 3 – Tempo de serviço dos inquiridos – podemos ver que uma grande percentagem (38%) tem até dez anos de docência. Este, também poderá ser um factor importante na busca de formação contínua. Os professores recém licenciados, por vezes, consideram que a formação inicial recebida foi insuficiente, muito teórica e pouco prática. Segundo um Estudo Qualitativo das Representações de Professoras sobre a Formação Inicial e o seu Processo de Socialização e Integração Profissional de Ana Maria Santos e Emília Maria Russo, da Universidade de Coimbra (s/d), os professores em início de carreira sentem falta de conhecimentos nas áreas que leccionam, dificuldades na planificação, dificuldades na integração de alunos com dificuldades de aprendizagem e com Necessidades Educativas Especiais, no relacionamento com os pais e na socialização com os seus pares.

Tal como vimos no capítulo 1, ponto 1.1 do enquadramento teórico, a formação contínua começa onde a formação inicial acaba e insere-se na educação permanente e para toda a vida, existindo laços indissolúveis que unem as duas. A formação será a solução para as angústias, dúvidas e interrogações dos formandos, numa sociedade em permanente mudança.

Corroboramos a opinião de Raimundo (1991, p.269) quando diz que “a formação contínua deverá, então ter como objectivo ajudar os professores a vencer e ultrapassar as dificuldades decorrentes do progresso científico e tecnológico, e das transformações sociais e culturais na sociedade”.

Embora alguns docentes inquiridos frequentem as acções de formação contínua só quando necessitam de créditos para progressão na carreira (questão 6.2 - 6% concorda totalmente e 21% concorda), muitos outros frequentam-nas independentemente de precisar ou não de créditos (questão 6.1 – 35% concorda totalmente e 53% concorda). No ano lectivo em questão (2007/2008), os

professores sentem necessidades de formação ao nível dos conteúdos específicos das áreas curriculares disciplinares e não disciplinares que leccionam (questão 6.3 e 6.4), noutras áreas (questão 6.5) e para melhorar a prática de interdisciplinaridade. Perante estes resultados podemos concluir, face às características da comunidade escolar (indisciplina, famílias destruturadas, problemas de álcool e droga, ...), provavelmente, os docentes sentem necessidade de realizar acções de formação contínua nesse campo. Mais uma vez referimos, que será necessário que o Agrupamento tenha em conta essas características na elaboração do seu Plano de Formação, de forma a contornar esse obstáculos e o sucesso ensino-aprendizagem seja uma realidade. No final do questionário foi colocada uma questão aberta sobre possíveis necessidade de formação contínua que não tinham sido mencionadas, porém ninguém respondeu.

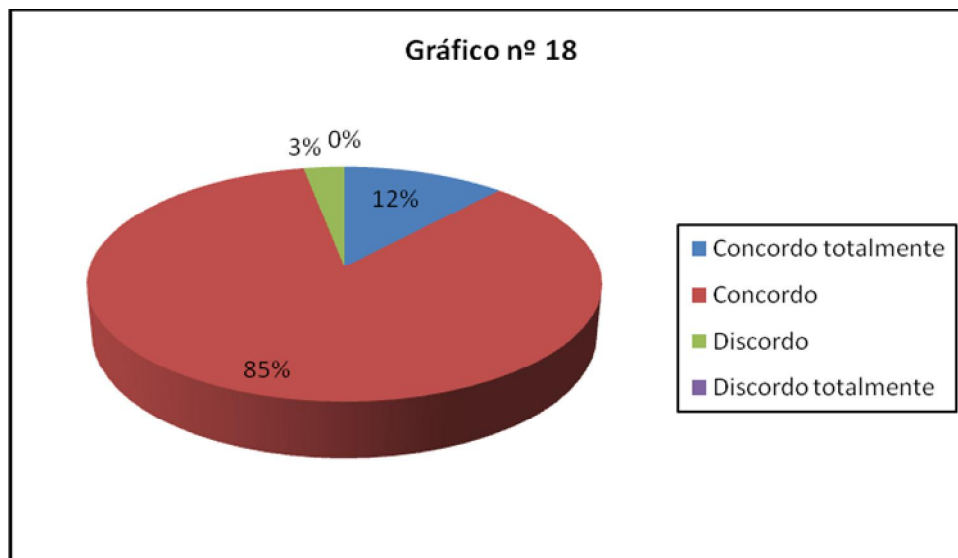
Deste modo, a formação contínua é “um processo destinado a aperfeiçoar o desenvolvimento profissional do professor nas suas mais variadas vertentes e dimensões” (Pacheco & Flores, 1999, p. 126-127).

É de referir que os resultados da análise de dados do questionário aplicado aos docentes foi importante na elaboração do Plano de Formação Contínua dos docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico deste Agrupamento (anexo). Foi-nos pedido, no início do ano lectivo 2008/2009 esses mesmos resultados para que esse Plano fosse elaborado de acordo com reais necessidades evidenciadas pelos docentes envolvidos na amostra do estudo. Para nós este pedido foi sinónimo de mudança. Houve um debruçar sobre as reais necessidades de formação contínua do corpo docente em questão, de forma a aperfeiçoar o desenvolvimento profissional dos mesmos o que implica o desenvolvimento dos contextos onde estão inseridos.

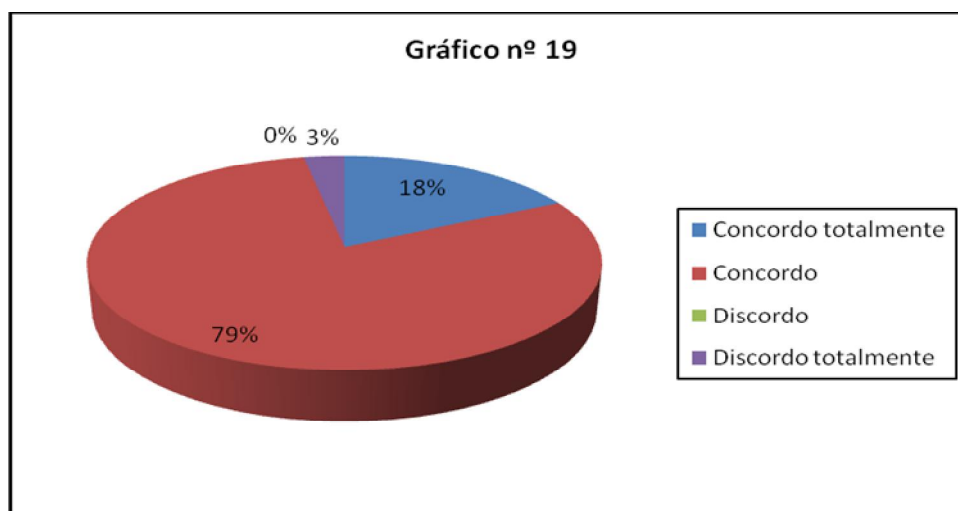
4.4.3 – Opinião dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico quanto aos contributos da Formação Contínua

Neste ponto, pretendemos conhecer, na opinião dos docentes inquiridos, quais os contributos da formação contínua de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico para a prática diária com os alunos. Assim:

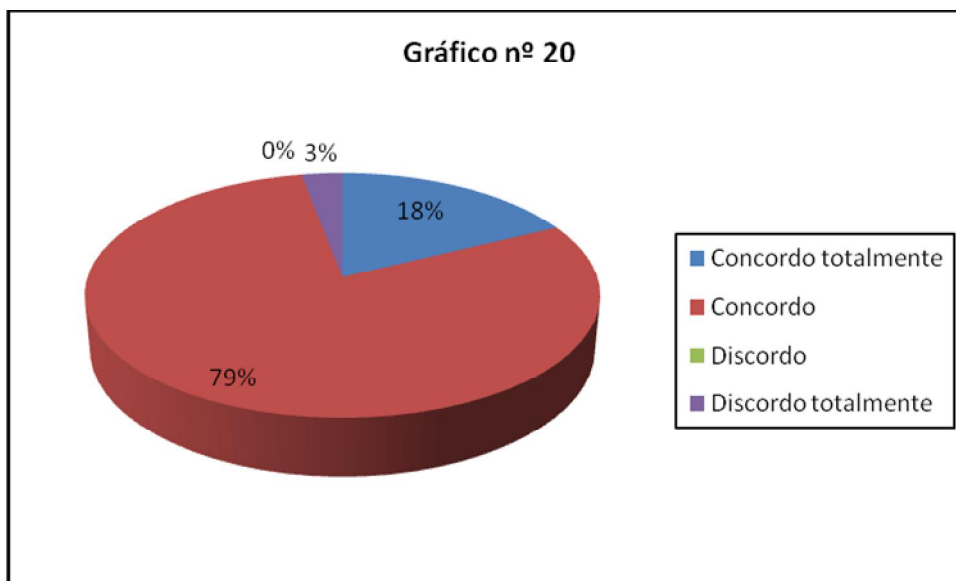
Q. 7. - A Formação Contínua contribui para ...



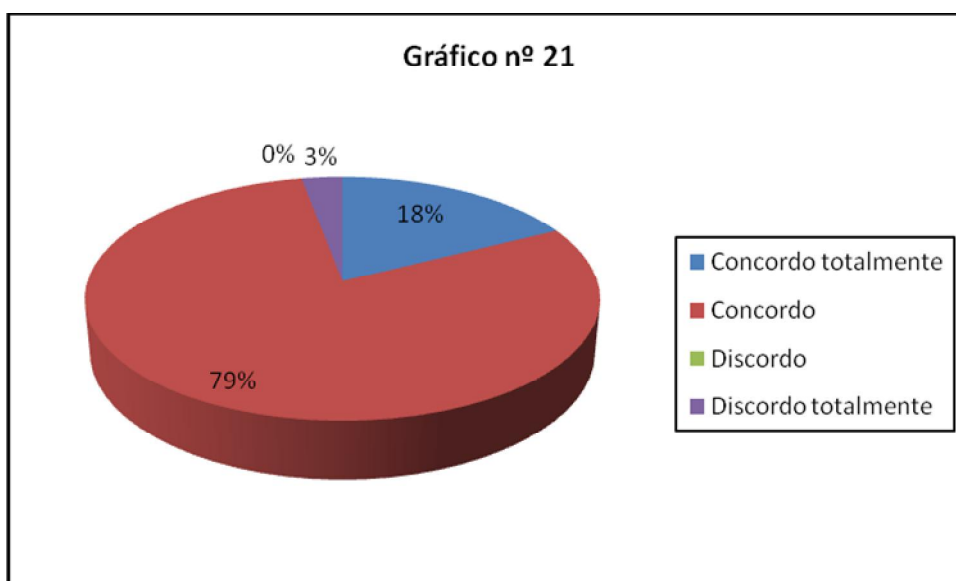
Q. 7.1 - ... a construção de saberes orientados para a resolução de problemas específicos.



Q. 7.2 - ... a inovação educacional.



Q. 7.3 - ...o intercâmbio de experiências entre formandos.



Q. 7.4 - ...a reflexão crítica individual dos docentes sobre as suas práticas pedagógicas.

Perante a análise destes últimos quatro gráficos, podemos concluir que é unânime a opinião dos professores inquiridos acerca dos contributos da Formação Contínua de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico para a prática diária com os alunos. A grande maioria (97%) considera que esta formação contribui para a construção de saberes orientados para a resolução de problemas

específicos, para a inovação educacional, o intercâmbio de experiências entre formandos e para a reflexão crítica individual dos docentes sobre as suas práticas pedagógicas. Apenas um professor (3%) discorda destas afirmações (gráficos n.º 18, 19, 20 e 21).

Segundo o ponto 3.1 do capítulo 3 do enquadramento teórico da nossa investigação, observámos que o papel da escola, ao longo dos tempos, foi-se alterando. As transformações sociais, culturais, económicas e políticas tiveram repercussões nos sistemas educativos em todo o mundo. Do sistema fechado, elitista e rotineiro, em que o professor trabalhava isolado, passa-se ao conceito de comunidade educativa, sendo a escola um local de interação social e de intervenção comunitária.

“Ao nível da escola, passou a assumir-se esta como um local onde os professores exercem a sua influência e não apenas como local que influencia os professores” (Alarcão & Tavares, 2007, p. 153).

A formação contínua surge, assim, como resposta às mudanças ocorridas no sistema educativo e na sociedade em geral, dando aos professores a oportunidade de obter as respostas para enfrentar o novo conceito de escola e as novas exigências do saber.

Tal como afirmam os mesmos autores (idem) “assiste-se a um movimento de formação profissional que, ao invés de uma perspectiva meramente funcionalista se aproxima de uma perspectiva crítica, interveniente, emancipatória, baseada na concepção dos professores como intelectuais e como parte de um colectivo social e profissionalmente responsável.”

Nesta óptica, e de acordo com a percepção dos nossos inquiridos, verificamos que foi muito valorizada a contribuição da formação contínua para a construção de saberes orientados para a resolução de problemas específicos (questão 7.1 – 97% de respostas positivas).

Surge, assim, o reconhecimento do importante papel dos professores perante a acelerada mutação das tecnologias e das novas estruturas organizacionais. São-lhes concedidos novos cargos, novas funções, novas exigências, dado a necessária e rápida resposta destes profissionais perante a diversidade de alunos provenientes de vários estratos sociais. Há que fomentar

uma variedade de situações de aprendizagem e demonstrar conhecimento pedagógico e didático. Deste modo, a aquisição destes níveis de qualidade pressupõe a frequência de acções de formação, capazes de dar respostas às angústias e dúvidas dos docentes e aperfeiçoar as potencialidades que os mesmos já possuem. “Concedeu-se aos professores e funcionários o mesmo direito e o mesmo dever que se atribui aos alunos: o de aprenderem e se desenvolverem na multidimensionalidade das condições e das potencialidades da existência humana” (Alarcão & Tavares, 2007, p. 153).

Quanto ao contributo da formação contínua para o intercâmbio de experiências entre formandos (questão 7.3) e para a reflexão crítica e individual dos docentes sobre as suas práticas pedagógicas (questão 7.4) constatámos que foi reconhecida grande importância pela esmagadora maioria dos professores inquiridos.

Com estes resultados, depreendemos que os docentes consideram que a formação contínua de professores deve valorizar a evolução dos mesmos, apelar à reflexão na e sobre a acção e estimular a partilha de experiências e o trabalho em equipa. Esta deve propiciar espaços que permitam a socialização, o diálogo, o debate e a discussão e não apenas colocar os docentes numa posição passiva.

No que concerne ao contributo da formação contínua para a inovação educacional (questão 7.2), os docentes inquiridos mantêm a mesma postura 18% concorda totalmente e 79% concorda. Desta leitura, deduzimos que os docentes inquiridos, através da formação contínua, têm alterado as suas práticas pedagógicas, procurando assim melhorar o seu trabalho e os resultados dos seus alunos.

À escola dos nossos dias é pedido muito mais do que a mera transmissão de conhecimentos. Há que reconhecer a autonomia das escolas, de forma a fomentar relações com os diferentes contextos e com a singularidade da comunidade em que se insere. Será fundamental desenvolver nos professores em formação contínua a visão necessária a ter em conta perante as características socioeconómicas da comunidade e dos seus alunos e as suas expectativas, de modo a implementar as estratégias adequadas à inovação educacional.

Pelo exposto, corroboramos a opinião de Garcia (1999, p. 91) quando afirma que

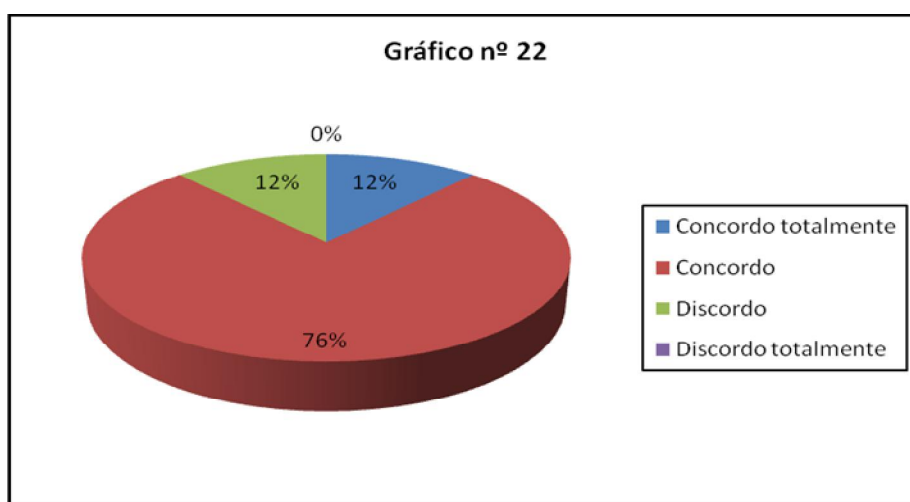
“Cada vez mais se vem afirmando a necessidade de incorporar nos programas de formação de professores conhecimentos, competências e atitudes que permitam aos professores em formação compreender as complexas situações de ensino. Enfatiza-se especialmente o estimular nos professores atitudes de abertura, reflexão, tolerância, aceitação e protecção das diferenças individuais e grupais: de género, raça, classe social, ideologia, etc.”

Parece-nos claro que a formação contínua deverá ser um desafio para os formandos e para as respectivas escolas, pois dado o reconhecimento positivo que os nossos inquiridos fazem dos seus contributos, implica uma nova visão e mudança de atitudes nas práticas educativas através das aprendizagens realizadas. De novo, achamos pertinente referir que os docentes deste Agrupamento deverão ter em conta as características da comunidade descrita no Projecto Educativo, aquando da realização do seu Plano de Formação. Talvez as áreas de formação contínua que focámos atrás (indisciplina, psicologia infante/juvenil, ...) sejam fulcrais para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes e conseqüentemente para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

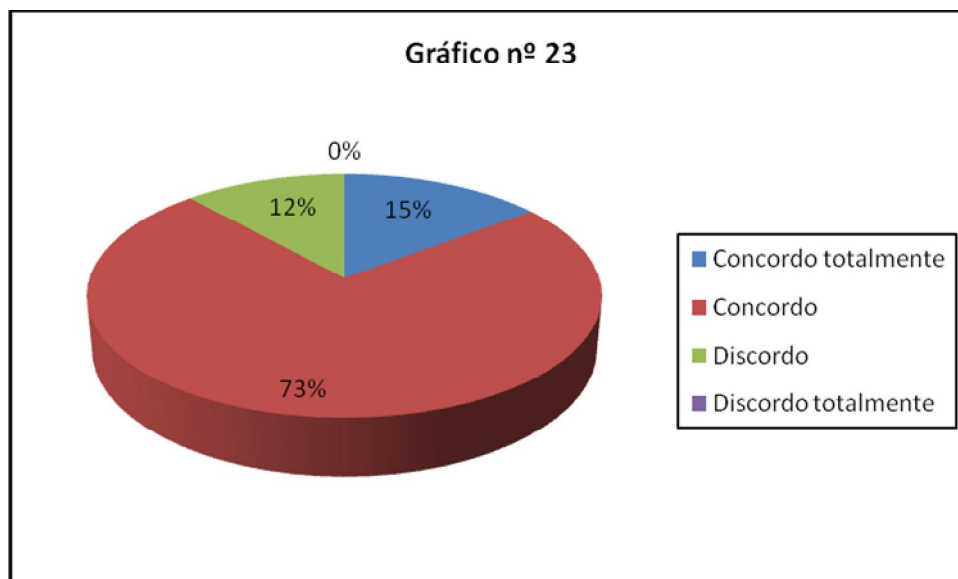
4.4.4 – Opinião dos professores do 1.º Ciclo do ensino Básico quanto aos deveres da Formação Contínua

Com este bloco de questões, foi nossa intenção conhecer as expectativas dos docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico face à formação contínua.

Q. 8. - A Formação contínua deve:



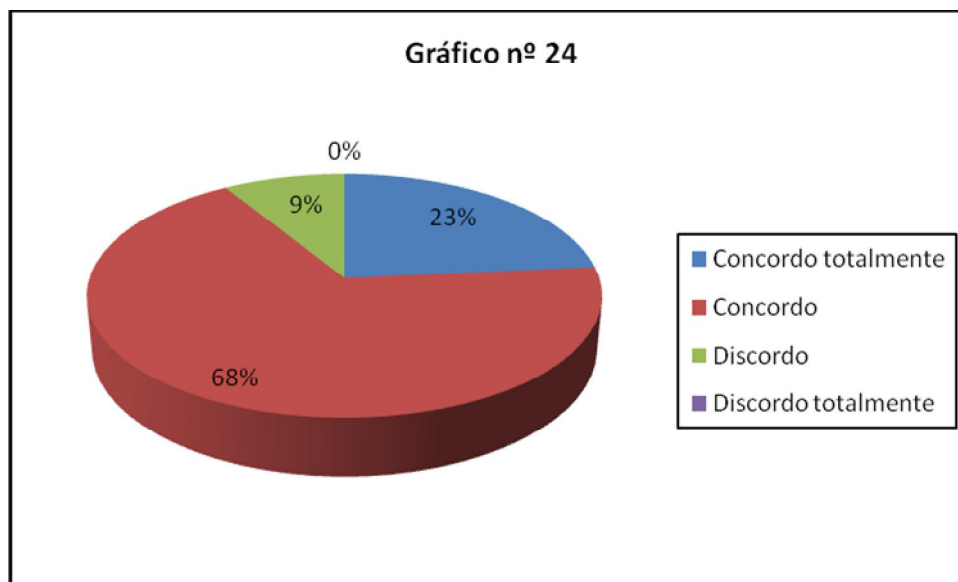
Q. 8.1- ... promover a abertura da escola às parcerias sociais.



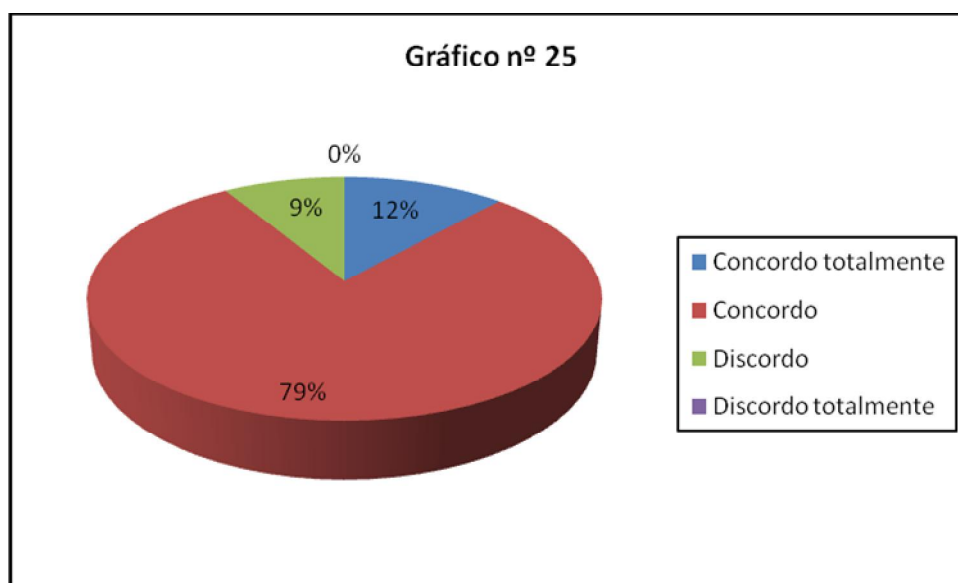
Q. 8.2 - ... promover a abertura da escola à comunidade envolvente.

Perante a análise do gráfico nº22, os resultados revelam que 76% concorda e 12% concorda totalmente que a formação deve promover a abertura

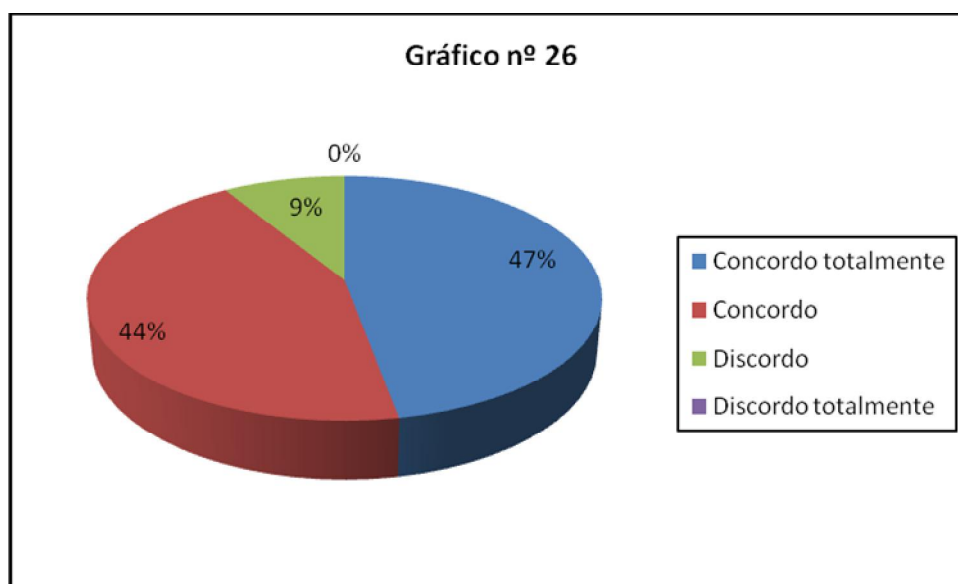
da escola às parcerias sociais e simultaneamente à comunidade envolvente (questão 8.2, gráfico nº 23: 73% concorda e 15% concorda totalmente). Em ambas as questões, 12% dos docentes inquiridos discorda.



Q. 8.3 - ... ter como objectivo a melhoria das práticas do professor enquanto especialista em didácticas específicas.



Q. 8.4 - ... incidir mais na modalidade de oficina de formação, sempre numa perspectiva teórico prática.



Q. 8.5 - ... ter como objectivo a melhoria da qualidade das aprendizagens.

Também uma significativa percentagem de concordância (68% concorda e 23% concorda totalmente) indica que a formação contínua de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico deve ter como objectivo a melhoria das práticas do professor enquanto especialista em didácticas específicas, incidindo esta mais na modalidade de oficina de formação, sempre numa perspectiva teórico prática (questão 8.4. - 79% concorda e 12% concorda totalmente), tendo como objectivo a melhoria das aprendizagens, tal como podemos ver na análise do gráfico relativo à questão 8.5 (44% concorda e 47% concorda totalmente). Apenas 9% discorda.

Pela leitura dos dados registados nos gráficos n.º 24 e n.º 26, a maioria dos inquiridos (23% concorda totalmente e 68% concorda e 44% concorda e 47% concorda totalmente, respectivamente) referem que a formação contínua deve ter como objectivos a melhoria das práticas dos professores enquanto especialistas em didácticas específicas (questão 8.3) e a melhoria das qualidades das aprendizagens (questão 8.5). Estes resultados são indicadores de que os docentes que frequentam acções de formação acreditam na mudança e no desenvolvimento pessoal e profissional (Capítulo 3), como principais elementos no combate ao insucesso e ao abandono escolar.

Como já foi referido anteriormente, perante a constante mudança da sociedade em que vivemos, cada vez mais se torna fundamental uma permanente actualização de conhecimentos quer dos professores, quer dos alunos. A criação de competências será a chave fundamental para a integração dos jovens no mundo do trabalho, sendo a escola a porta de entrada. Esta perspectiva torna-se ainda mais essencial no contexto em que a comunidade educativa deste Agrupamento se insere. Há que apostar na formação em áreas relacionadas com os reais problemas dos alunos (famílias monoparentais, desestruturadas, com problemas de álcool e droga, entre outros), de forma a chama-los à escola e a desenvolverem por esta uma visão mais positiva e auxiliadora.

Assim, a formação contínua de professores poderá contribuir para processos de investigação/acção, onde os docentes possam aprender, reflectir, inovar, partilhar ideias e experiências, apostando sempre na actualização de conhecimentos e na melhoria das suas práticas e atitudes.

Também uma significativa percentagem de concordância (12% concorda totalmente e 79% concorda) indica que a formação contínua deve incidir mais na modalidade de oficina de formação, sempre numa perspectiva teórico-prática (questão 8.4).

Segundo o Regulamento de uma Oficina de Formação pelo Conselho Científico da Formação Contínua (s/d), a oficina de formação é uma modalidade de formação contínua predominantemente realizada segundo componentes do saber-fazer prático ou processual, orientada para os seguintes objectivos:

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

Através desta modalidade de formação há um trabalho centrado na investigação, na resolução de problemas, na socialização e na reflexão crítica das práticas pedagógicas. Mais uma vez, referimos a importância da partilha de

experiências e da reflexão, com vista o alcance da inovação e da mudança e, principalmente, a melhoria da qualidade do ensino.

Deste modo, na opinião de muitos formandos, a formação contínua deve promover a abertura às parcerias sociais (questão 8.1) e, simultaneamente, à comunidade envolvente (questão 8.2), já que esta, como já referimos, possui características específicas.

Tal como já mencionado anteriormente, à escola de hoje é pedido muito mais que a mera transmissão de conhecimentos num pequeno espaço fechado. Jobert (1988, cit. por Amiguinho, 1992, p. 41) sugere que “o espaço no qual se inscreve a acção educativa não é mais o professor-indivíduo-na-sua-classe mas o estabelecimento na sua totalidade, todas as suas funções e todas as dimensões que aí se interpenetram”.

Há que fomentar uma boa relação com a comunidade envolvente (pais, autarquias e comunidades locais), envolvendo-a na própria vida escolar e praticar uma gestão orientada para a resolução de problemas. A escola, através dos seus projectos, necessita de unir esforços e integrar todos os intervenientes na acção educativa, implicando assim a procura conjunta de soluções e completando a actividade do professor.

É nesta perspectiva que a formação contínua de professores, centrada nas escolas pode surgir como apoio às mesmas na elaboração dos seus projectos e respectivo plano de formação, ajudando-as a melhorar as suas competências, o seu funcionamento e no diagnóstico e resolução de problemas.

Partilhamos da opinião de Amiguinho (1992, p. 47) quando diz que

“o carácter cooperativo da deliberação prática, o facto de se tratar de uma reflexão na prática e sobre a prática, não individualizada, que não dispensa a troca e o contraste, ou seja, um trabalho colectivo com outros companheiros de trabalho, conduziu a que se privilegiasse a escola como lugar de formação (co-formação), espaço de investigação-acção”.

O mesmo autor (idem) ainda noz diz que não “é possível mudar o profissional sem modificar e transformar de maneira articulada os contextos em que os professores trabalham”.

A mudança de atitudes de todos os intervenientes no sistema de formação contínua de professores é essencial no sentido de se adoptar uma postura activa e transformadora no processo de desenvolvimento pessoal e profissional. Tal

como vimos na questão 5.3, os docentes inquiridos vão ao encontro desta perspectiva. Há que ter em conta a especificidade da comunidade envolvente para a mudança e a adopção de posturas que contornem essas mesmas características.

4.4.5 – Necessidades de Formação Contínua dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Na última parte do questionário, os docentes puderam indicar as suas necessidades de Formação Contínua.

Tal como podemos constatar pelo quadro n.º 9, é muito significativa a percentagem de professores que afirma necessitar de formação contínua em diversas áreas. Perante estes resultados, podemos inferir que a grande maioria dos inquiridos pensa na actualização de conhecimentos, no seu desenvolvimento pessoal e profissional e nos avanços tecnológicos e científicos. Desta forma, a formação contínua permitirá aos professores estar minimamente preparados para as inovações e mudanças constantes.

Assim, a formação contínua de professores parece-nos ser um factor importante ao enriquecimento da função pedagógica e “aparece como o instrumento mais potente para democratizar o acesso das pessoas à cultura, à informação e ao trabalho” (Garcia, 1999, p. 11).

Face à realidade que se vive nos estabelecimentos de ensino, onde interagem múltiplos fenómenos a nível social, psicológico, económico e cultural, a formação contínua surge para que os professores possam alargar e melhorar conhecimentos, adquirir capacidades e aumentar competências.

O desenvolvimento de projectos que apostem no envolvimento da comunidade escolar, constitui um elemento importante para o reforço da autonomia e da partilha. “Se queremos mudar a escola, temos de a assumir como organismo vivo, dinâmico, capaz de actuar em situação, de interagir e desenvolver-se ecologicamente, e de, nesse processo, aprender e construir conhecimento sobre si própria” (Alarcão, 2000, p. 17).

Assim, inovar as escolas, inovar as práticas educativas e encontrar as respostas mais adequadas a cada contexto são aspectos que pressupõem a consideração do professor como agente curricular.

Neste sentido, o impacto real de uma inovação verifica-se na prática da escola e dos professores e depende da sua capacidade de organização e análise. Desta ideia, decorre a visão da escola como palco de intervenção dos professores que deve ser considerada como espaço central de todo o processo de transformação do currículo e das práticas.

A investigação, a autonomia e a qualidade surgem como ideias associadas aos processos e práticas de inovação curricular, pelo que é essencial promover uma concepção profissional do professor e uma aposta na formação e desenvolvimento do mesmo.

É nesta perspectiva que a formação contínua deve ser encarada: como um trabalho colectivo e de troca de experiências entre os diversos actores educativos, com vista ao enriquecimento da função pedagógica e ao desenvolvimento da mesma, permitindo aos docentes esclarecer situações ou problemas a resolver e melhorar e estimulando os processos de reflexão, com vista ao desenvolvimento de estratégias de acção.

Necessidades de Formação Contínua dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Q. 9. Necessito de Formação Contínua em...	Total 34 – 100%
- Didáctica da Língua Portuguesa (9.1)	20% Concordo Totalmente 59% Concordo 18% Discordo 3% Discordo Totalmente
- Terminologia Linguística (9.2)	38% Concordo Totalmente 44% Concordo 18% Discordo 0% Discordo Totalmente
- Biblioteca Escolar (9.3)	3% Concordo Totalmente 71% Concordo 23% Discordo 3% Discordo Totalmente
- Plano Nacional de Leitura (9.4)	9% Concordo Totalmente 73% Concordo 15% Discordo 3% Discordo Totalmente
	38% Concordo Totalmente

- Didáctica da Matemática (9.5)	47% Concordo 12% Discordo 3% Discordo Totalmente
- Ensino das Ciências (9.6)	29% Concordo Totalmente 56% Concordo 15% Discordo 0% Discordo Totalmente
- Ensino Experimental das Ciências (9.7)	35% Concordo Totalmente 53% Concordo 12% Discordo 0% Discordo Totalmente
- Didáctica do Estudo do Meio (9.8)	6% Concordo Totalmente 76% Concordo 15% Discordo 3% Discordo Totalmente
- Tecnologias de Informação e Comunicação em contexto de sala de aula (9.9)	35% Concordo Totalmente 56% Concordo 9% Discordo 0% Discordo Totalmente
- Expressão Físico-Motora (9.10)	12% Concordo Totalmente 65% Concordo 20% Discordo 3% Discordo Totalmente
- Expressão Plástica (9.11)	15% Concordo Totalmente 50% Concordo 32% Discordo 3% Discordo Totalmente
- Expressão Musical (9.12)	15% Concordo Totalmente 50% Concordo 32% Discordo 3% Discordo Totalmente
- Expressão Dramática (9.13)	12% Concordo Totalmente 53% Concordo 32% Discordo 3% Discordo Totalmente
- Áreas Curriculares não Disciplinares (9.14)	27% Concordo Totalmente 41% Concordo 29% Discordo 3% Discordo Totalmente
- Necessidades Educativas Especiais: estratégias curriculares a desenvolver na sala de aula (9.15)	47% Concordo Totalmente 50% Concordo 3% Discordo 0% Discordo Totalmente
- Dificuldades de Aprendizagem: estratégias a desenvolver na sala de aula (9.16)	47% Concordo Totalmente 47% Concordo 6% Discordo 0% Discordo Totalmente

Quadro n.º 9

Conclusão

Apesar de termos avançado com algumas sínteses de carácter conclusivo ao longo da análise de dados da nossa investigação, propomo-nos, neste momento, à apresentação das conclusões do nosso estudo em articulação com a questão de partida e fundamentada pela pesquisa bibliográfica e pela revisão da literatura efectuada.

Este trabalho procurou analisar as Necessidades de Formação Contínua dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico de um Agrupamento Vertical de Escolas em articulação com o Centro de Formação da área geográfica. Este contexto representa apenas uma pequena parcela da realidade educativa, por uma questão de maior exequibilidade. Sendo assim, os resultados obtidos não poderão generalizar-se a outros agrupamentos de escolas, uma vez que as atitudes e percepções dos docentes inquiridos poderão estar relacionadas com as dinâmicas do centro de formação a que o respectivo agrupamento pertence.

Focalizámos a nossa investigação na formação contínua de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, por ser esta a nossa formação de base e por termos sentido as angústias e as preocupações destes docentes quando, em conversas informais, focavam as questões de desconforto perante as alterações substanciais que vão ocorrendo na sociedade e que exige, por parte destes profissionais, uma busca constante pela actualização de conhecimentos.

Neste enquadramento, para nós, este estudo foi bastante pertinente, na medida em que pudemos averiguar se as dinâmicas da formação contínua estavam a ser eficientes para o desenvolvimento pessoal e profissional destes docentes, numa altura em que surgiram significativas alterações ao Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro) e, conseqüentemente, ao Regime Jurídico da Formação Contínua.

Dada a limitação da nossa amostra (trinta e quatro docentes), a metodologia quantitativa utilizada neste estudo permitiu-nos abranger um maior número de indivíduos e obter assim dados mais exequíveis para a nossa investigação. Tendo em conta que diversas opiniões registadas iam ao encontro das convicções de vários autores focados no enquadramento teórico, acreditamos

que obtivemos resultados válidos e com alguma representatividade. Também achamos importante referir que o nosso questionário serviu de base para a elaboração do Plano de Formação dos docentes do 1.º Ciclo do referido Agrupamento Vertical de Escolas para os anos lectivos 2008/2009, 2009/2010 e 2010/2011. (em anexo).

Neste âmbito, consideramos oportuno recordar que o nosso estudo pretendia obter informações sobre quatro dimensões essenciais: a opinião dos docentes do 1º Ciclo sobre a formação contínua em geral; a formação proporcionada pelo centro de formação da área geográfica em questão; as repercussões que as acções de formação frequentadas tiveram na prática pedagógica docente e sobre as necessidades de formação contínua dos mesmos professores.

Assim, os indicadores fornecidos pelos dados recolhidos revelam que:

- São os docentes com mais tempo de serviço que se fecham à mudança, tornando-se renitentes quanto à formação contínua e manifestam a não necessidade da frequência da mesma. Tal como pudemos ver no ponto 3.2 do Enquadramento Teórico, este comportamento poderá enquadrar-se na fase *Expert* - Especialista. Para Berliner (1988, cit. por Kagan, 1992, p.160), esta caracteriza-se por uma compreensão intuitiva dos processos e pelo sentido dos comportamentos apropriados, de forma espontânea. Para Huberman (1995) esta fase poderá corresponder a uma Quebra de Envolvimento, que acontece quando os professores atingem 30 ou mais anos de serviço.

- Os professores mais jovens são os que manifestam maior vontade de frequentar as acções de formação, talvez, e segundo relatos de alguns docentes, devido à pouca exploração em diversas áreas aquando da formação inicial;

- Os professores manifestam interesse na formação em áreas directamente ligadas aos conteúdos que leccionam, nomeadamente as didácticas das áreas curriculares disciplinares;

- A maioria dos inquiridos frequenta acções de formação contínua independente de precisar ou não de créditos para progressão na carreira. Faz-nos acreditar que os docentes a procuraram desde que a mesma satisfaça as suas necessidades independentemente dos requisitos necessários à progressão;

- Os professores procuram formação contínua impulsionados pela curiosidade, pela necessidade de actualização, pela inovação e pela mudança;
- A frequência de acções de formação contínua contribui para melhorar a qualidade do ensino e a prática da interdisciplinaridade;
- As acções de formação contínua contribuem para a resolução de problemas específicos e característicos de cada comunidade;
- As acções de formação contínua apelam à troca de experiências, à reflexão individual e colectiva sobre as suas práticas pedagógicas, à discussão conjunta de ideias, de experiências e de saberes;
- Na opinião dos inquiridos, as acções de formação deverão contemplar vertente teórica e prática, com incidência na modalidade de oficina de formação;
- A formação contínua deve promover a abertura da escola às parcerias sociais e à comunidade envolvente, perspectivando a junção de esforços na resolução de problemas de cada comunidade e na elaboração de projectos comuns.
- Os professores inquiridos estão satisfeitos com as acções de formação contínua promovidas pelo Centro de Formação da área geográfica a que pertencem, uma vez que este tem em conta as necessidades de formação individuais e as necessidades da escola, onde os mesmos leccionam, na elaboração do seu plano de formação.

Perante a leitura destes resultados, parece poder deduzir-se que os professores estão confiantes perante a formação contínua. Esta tenta ir ao encontro das suas necessidades, uma vez que são os Agrupamentos a elaborar o Plano de Formação, enquanto que no passado, os professores se limitavam a escolher de entre o que lhes era oferecido.

Esta atitude será vantajosa não só para o professor, mas também para a própria instituição escolar onde o mesmo está integrado, com repercussões na comunidade educativa. A formação centrada nos problemas reais da escola é aquela que busca reduzir a taxa de abandono escolar precoce e que aposta na inovação para alcançar a melhoria dos resultados escolares.

A partilha de experiências e a reflexão na acção em oficinas de formação teórico-práticas é uma mais valia para a inovação educacional, algo necessário ao enriquecimento da função pedagógica e ao desenvolvimento pessoal.

É importante que haja um equilíbrio entre a formação centrada na escola e a formação procurada individualmente, a fim de satisfazer as necessidades individuais dos docentes. Pelos resultados apresentados, essa articulação está presente no Agrupamento de Escolas e o respectivo Centro de Formação sobre o qual o nosso estudo incidiu, uma vez que o nosso questionário foi considerado de grande utilidade, para o Conselho de Docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico fazer o levantamento das necessidades de Formação Contínua dos respectivos docentes, para o período entre 2008/2011. Como podemos verificar no próprio Plano de Formação apresentado em anexo, foram propostas ao Centro de Formação que se realizassem acções centradas nos conteúdos das áreas curriculares disciplinares, como é o caso da Matemática, Língua Portuguesa e Expressões e na área das Tecnologias de Informação e Comunicação. Durante o ano lectivo de 2008/2009 realizaram-se as acções: *Formação Contínua em Matemática* e *A Utilização das Tic nos Processos de Ensino/Aprendizagem*, ambas na modalidade de Oficina de Formação.

A realização destas duas acções de formação centradas nas reais necessidades dos docentes significa reflexão e mudança. Porém, como pudemos observar no respectivo Plano de Formação ainda não estão contempladas áreas que ajudem os docentes a trabalhar com alunos e respectivas famílias com as características já descritas. Tal como já mencionámos, no nosso entender, esta será uma das áreas de Formação Contínua de docentes em que o Agrupamento terá de “apostar” para atingir o sucesso educativo, trabalhando sempre em parceria com outras entidades.

A realização deste trabalho permitiu-nos conhecer melhor a opinião dos docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico face à formação contínua de professores, seus contributos, deveres e expectativas. Podemos ainda constatar que esta dá a possibilidade aos docentes de aperfeiçoarem e adquirirem competências, qualificações e comportamentos necessários ao desempenho de funções, através das diferentes modalidades de formação: centradas nos conteúdos (cursos, módulos e seminários) e centradas nos contextos escolares e nas práticas profissionais (círculos de estudos, oficinas de formação, projectos e estágios).

Pelo exposto, podemos concluir que a nossa hipótese formulada no início do trabalho,

A Formação Contínua realizada pelos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico de um Agrupamento vai ao encontro das suas necessidades.

que estava enquadrada com a anterior legislação, é corroborada pelos envolvidos no estudo.

No futuro achamos que seria pertinente a elaboração de estudos que verificassem se os Planos de Formação contemplam as necessidades de formação dos docentes tendo em conta os diferentes contextos, se são direccionados para o combate ao abandono escolar, à indisciplina e à heterogeneidade da comunidade educativa.

Pelo exposto deixamos uma questão no ar:

Será que os os docentes do 1.º Ciclo, com o novo quadro legal, irão confiar mais na Formação Contínua como um recurso a ter em conta perante as incertezas e as angústias da caminhada educativa?

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2000). “Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem”. In I. Alarcão (org.). *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. (pp.13-24). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2007). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. 2ª ed. Coimbra: Livraria Almedina.
- Amiguiño, A. (1992). *Viver a Formação, Construir a Mudança*. Lisboa: Educa-Professores.
- Barroso, J. (1997). “Formação, Projecto e Desenvolvimento Organizacional”. In Rui Canário (Org.). *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora.
- Barroso, J. & Canário, R. (1999). *Centros de Formação das Associações de Escolas: Das Expectativas às Realidades*. Lisboa: Ministério da Educação-Instituto de Inovação Educacional.
- Basílio, A. e Nugal, J. (2007). *O Novo Estatuto da Carreira Docente: Respostas para uma profissão em mudança*. Porto: Edições ASA.
- Canário, R. (1994). “Centros de Formação das associações de Escolas: Que Futuro?”. In A. Amiguiño e R. Canário. *Escolas e Mudanças: O Papel dos Centros de Formação*. (pp.13-58). Lisboa: Educa-Professores.
- Carvalho, R. (2001). *História do Ensino em Portugal*. 3ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Caspar, P. (2001). “Conclusão”. In P. Carré & P. Caspar. *Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação*. (pp. 493-523). Lisboa: Instituto Piaget.
- Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. (2001).

- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os Desafios da Aprendizagem Permanente*. Porto: Porto Editora.
- Dubar, C. (2001). “Sociologia da Formação Pós-Escolar”. In P. Carré & P. Caspar. *Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação*. (pp. 143-160). Lisboa: Instituto Piaget.
- Emídio, T., Fernandes, G. & Alçada, I. (1992). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Ministério da Educação/G.E.P.
- Esteve, J. (1999). “Mudanças Sociais e Função Docente”. In A. Nóvoa (org.). *Profissão Professor*. 2ªed. (pp.93-124). Porto: Porto Editora.
- Esteves, A. (1993). *A Análise de Necessidades na Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, M. (2000). *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade – Perspectivas Curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Flores, M. (2003). “Dilemas e Desafios na Formação de Professores”. In M. Moraes & J. Pacheco & M. Evangelista (org.). *Formação de Professores – Perspectivas Educacionais e Curriculares*. (pp.127-160). Porto: Porto Editora.
- Fontes, C. (s/d, a). *Formação Contínua de Professores. Últimas Décadas*. [Consulta 28 de Julho de 2008]. Disponível em: <<http://www.educar.no.sapo.pt/formcontinua.htm>>.
- Fontes, C. (s/d, b). *Formação de Professores. Cronologia de 1901 a 2000*. [Consulta 30 de Junho de 2008]. Disponível em: <<http://www.educar.no.sapo.pt/formprofes.htm>>.
- Fontes, C. (s/d, c). *Modelos de Formação de Professores*. [Consulta 30 de Junho de 2008]. Disponível em: <<http://www.educar.no.sapo.pt/modelos.htm>>.
- Formosinho, J. (1991). “Modelos Organizacionais de Formação Contínua de Professores”. In *Formação Contínua de Professores, Realidades e Perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Formosinho, J. (1999). "Currículo e Cultura Escolar". In Machado, F. & Gonçalves, M. *Currículo – Problemas e Perspectivas*. 2.^a ed. Lisboa: Edições Asa.
- Formosinho, J. (2002). *A Supervisão na Formação de Professores II – da Organização à Pessoa*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Gal, R. (1993). *História da Educação*. Lisboa: Veja.
- Garcia, C. (1999). *Formação de Professores: Para uma Mudança Educativa*. Porto: Porto Editora.
- GEPE- *Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação*. [Consulta 01 de Outubro de 2008]. Disponível em: <<http://www.gepe.min-edu.pt.htm>>
- Gómez, A.P. (1992). "O Pensamento Prático do Professor. A Formação do Professor como Profissional Reflexivo". In A. Nóvoa (org.). *Os Professores e a sua Formação*. (pp.96-114). Lisboa: Publicações Dom Quixote. Instituto da Inovação Educacional.
- Gonçalves, J. (2000). "A Carreira das Professoras do Ensino Primário". In A. Nóvoa (org.). *Vidas de Professores*. 2^aed. (pp. 141-170). Porto: Porto Editora.
- Kagan, D. (1992). *Professional Growth among Preservice and Beginning Teachers*. *Review of Educational Reserch*. Vol. 62. (p. 142-169).
- Mialaret, G. (1981). *A Formação dos Professores*. Coimbra:Livraria Almedina.
- Modalidades de Formação Contínua. (s/d). [Consulta 23 de Abril de 2008]. Disponível em: <<http://www.cfpa.pt/cfppa/MODALIDADES.htm>>
- Moita, M.C. (2000). " Percursos de Formação e de Trans-Formação". In A. Nóvoa (org.). *Vidas de Professores*. 2^a ed. (pp.111-140). Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. (2000). *A (des)construção da autonomia curricular*. Lisboa: Edições ASA.
- Nóvoa, A. (1991). *Formação Contínua de Professores: Realidades e Perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Nóvoa, A. (1995). “O Passado e o Presente dos Professores”. In A. Nóvoa (org.). *Profissão Professor*. 2ª ed. (pp.13-34). Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A. (2000). “Os Professores e as Histórias da sua Vida”. In A. Nóvoa (org.). *Vidas de Professores*. 2ª ed. (pp.11-30). Porto: Porto Editora.

Oliveira, L. (1997). “A Acção Investigação e o Desenvolvimento Profissional dos Professores: Um Estudo no âmbito da Formação Contínua”. In Sá-Chaves (org.). *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. (pp.91-106). Porto: Porto Editora.

Organização Curricular e Programas - Ensino Básico — 1.ºCiclo (2004). 4.ª ed. Mem Martins: Departamento da Educação Básica.

Pacheco, J. (1996). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J & Flores, M. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.

Ponte, J. (1995). *Perspectivas de desenvolvimento profissional de professores de Matemática*. CIEFCUL: Universidade de Lisboa. [Consulta 23 de Agosto de 2008]. Disponível em: <[http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/95-Ponte\(Luso\).rtf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/95-Ponte(Luso).rtf)>.

Portugal. Declaração de Rectificação n.º 10 – BH/99, de 31 de Julho. D.R.

Portugal. Decreto-Lei n.º 287/88, de 19 de Agosto.

Portugal. Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro.

Portugal. Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril.

Portugal. Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro.

Portugal. Decreto-Lei n.º 274/94, de 28 de Outubro.

Portugal. Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de Novembro.

Portugal. Decreto-Lei n.º 105/97, de 29 de Abril.

Portugal. Decreto-Lei n.º 95/97, de 23 de Abril.

Portugal. Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de Janeiro.

Portugal. Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio.

Portugal. Decreto-Lei n.º 155/99, de 10 de Maio.

Portugal. Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro.

Portugal. Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de Outubro.

Portugal. Decreto-Lei n.º 121/2005, de 26 de Julho.

Portugal. Decreto-Lei n.º 229/2005, de 29 de Dezembro.

Portugal. Decreto-Lei n.º 224/2006, de 13 de Novembro.

Portugal. Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro.

Portugal. Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril.

Portugal. Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de Julho.

Portugal. Decreto Regulamentar n.º 25/2007, de 29 de Março.

Portugal. Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro.

Portugal. Decreto Regulamentar n.º 4/2008, de 5 de Fevereiro.

Portugal. Decreto Regulamentar n.º 11/2008, de 23 de Maio.

Portugal. Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009, de 5 de Janeiro.

Portugal. Decreto Regulamentar n.º 14/2009, de 21 de Agosto.

Portugal. Despacho Conjunto n.º 31996/2008, de 16 de Dezembro.

Portugal. Despacho 38/ME/95.

Portugal. Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de Janeiro.

Portugal. Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de Novembro.

Portugal. Despacho n.º 6753/2008, de 7 de Março.

Portugal. Despacho n.º 7465/2008, de 13 de Março.

Portugal. Despacho n.º 13459/2008, de 14 de Maio.

Portugal. Despacho n.º 16872/2008, de 23 de Junho.

Portugal. Decreto-Lei n.º 104/2008, de 24 de Junho.

Portugal. Despacho n.º 18038/2008, de 4 de Julho.

Portugal. Despacho n.º 18039/2008, de 4 de Julho.

Portugal. Despacho n.º 20131/2008, de 30 de Julho.

Portugal. Despacho n.º 27136/2008, de 24 de Outubro.

Portugal. Despacho n.º 32047/2008, de 16 de Dezembro.

Portugal. Despacho n.º 32048/2008, de 16 de Dezembro.

Portugal. Despacho n.º 3006/2009, de 23 de Janeiro.

Portugal. Despacho n.º 15772/2009, de 10 de Julho.

Portugal. Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro.

Portugal. Lei n.º 60/93, de 20 de Agosto.

Portugal. Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto.

Portugal. Portaria 350/2008, de 5 de Maio.

Raimundo, J. (1991). *Formação Contínua de Professores: Realidades e Perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Regulamento de uma Oficina de Formação. (s/d). [Consulta 23 de Abril de 2008].

Disponível em: <http://www.prof2000.pt/users/folhalcino/formar/sie/reg_ofic.htm>

Ribeiro, A. (1993). *Formar Professores: elementos para uma teoria e prática da formação*. 4ª Edição. Lisboa: Texto Editora.

Sacristán, J.G. (1995). "Consciência e Acção Sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores". In A. Nóvoa (org.). *Profissão Professor*. 2ª ed. (pp.63-92). Porto: Porto Editora.

- Santiago, R.A. (2000). "A Escola também é um Sistema de Aprendizagem Organizacional". In I. Alarcão (org.). *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. (pp.25-41). Porto: Porto Editora.
- Santos, A. & Russo, E. (s/d). *Estudo Qualitativo das Representações de Professoras sobre a Formação Inicial e o seu Processo de Socialização e Integração Profissional*.
- Silva, A. (2000). "A formação contínua de professores: Uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação". In *Revista Educação e Sociedade*. (Agosto). ano XXI. nº72. 89-109.
- Simões, H. (1995). *Dimensões Pessoal e Profissional na Formação de Professores*. Porto: Porto Editora
- Teodoro, A. (2006). *Professores, Para Quê? Mudanças e Desafios na Profissão Docente*. Porto: Editora Profedições.
- Vilar, A. (1994). *Currículo e Ensino para uma Prática Teórica*. Rio Tinto: Asa.

ANEXOS