

ELSA PAULA MATEUS COSTA CORREIA

# LÓGICAS DE PARTICIPAÇÃO DOS DOCENTES NA FORMAÇÃO CONTÍNUA NUMA PERSPETIVA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Tese de Doutoramento em Educação

Área de Especialização em Supervisão Pedagógica

Trabalho realizado sob orientação do

Professor Doutor Eusébio André da Costa Machado



UNIVERSIDADE PORTUCALENSE

Julho, 2015

## DECLARAÇÃO

**Nome:** Elsa Paula Mateus Costa Correia

**N.º do B. I:** 5516901      **Tel./Tlm.:** 96 555 86 21

**Correio electrónico:** elsacostacorreia@sapo.pt

**Curso de Pós-Graduação:**

Doutoramento

**Área do doutoramento:** Educação

Especialidade em Supervisão Pedagógica

Ano de conclusão: 2015

**Título da tese / dissertação**

Lógicas de Participação dos Docentes na Formação Contínua numa Perspetiva de Desenvolvimento Profissional

**Orientador:** Professor Doutor Eusébio André da Costa Machado

Declaro, para os devidos efeitos, que concedo, gratuitamente, à Universidade Portucalense Infante D. Henrique, para além da livre utilização do título e do resumo por mim disponibilizados, autorização, para esta arquivar nos respetivos ficheiros e tornar acessível aos interessados, nomeadamente através do seu repositório institucional, o trabalho supra identificado, nas condições abaixo indicadas:

[Assinalar as opções aplicáveis em 1 e 2]

**1. Tipo de Divulgação:**

Total

Parcial

**2. Âmbito de Divulgação:**

Mundial (Internet aberta)

Intranet da Universidade Portucalense.

Internet, apenas a partir de  1 ano  2 anos  3 anos – até lá, apenas Intranet da UPT

**Advertência:** O direito de autor da obra pertence ao criador intelectual, pelo que a subscrição desta declaração não implica a renúncia de propriedade dos respetivos direitos de autor ou o direito de a usar em trabalhos futuros, os quais são pertença do subscritor desta declaração.

Assinatura: Elsa Paula Mateus Costa Correia

Porto, 06/07/2015

## **Agradecimentos**

Ao meu Orientador, Professor Doutor Eusébio André Machado, pelos ensinamentos, por todo o apoio e pela confiança que depositou em mim.

Aos meus professores da parte curricular do doutoramento, particularmente à Professora Doutora Palmira Alves, à Professora Doutora Manuela Barreto Nunes e ao Professor Doutor Eusébio André Machado, pela orientação e conselhos.

Ao João Pedro e ao Jorge, pelo apoio incondicional e pela colaboração a nível técnico.

Aos Diretores, elementos das equipas de direção e docentes das escolas e agrupamentos associados do CFAE Marco Cinfães que colaboraram na distribuição, preenchimento e recolha dos inquéritos por questionário, pela sua disponibilidade.

Aos professores que aceitaram integrar o grupo de focagem, pela sua disponibilidade, empenhamento e espírito crítico.

A todas as pessoas que comigo têm colaborado desde que iniciei funções de Diretora do CFAE MarcoCinfães, pelo muito que me têm permitido aprender.

## **Dedicatória**

Ao Jorge, João Pedro e Manuel Tiago,  
minhas grandes certezas na vida.

## **Resumo**

O objetivo principal deste estudo é compreender as lógicas de participação dos docentes na formação contínua como fator de desenvolvimento profissional. Pretende-se, ainda, conhecer a disponibilidade dos professores para participarem ativamente na conceção e implementação da formação contínua e o modo como os docentes percecionam a valorização que as lideranças escolares fazem da formação por eles realizada.

Trata-se de um estudo de natureza interpretativa que se pode incluir na categoria de estudos de caso educacionais e de estudos etnográficos e que foi levado a cabo em cinco escolas associadas do CFAE Marco Cinfães. Como observadora participante, a investigadora teve oportunidade de compreender todo o contexto, os elementos que influenciaram o comportamento dos participantes e de os articular entre si. As técnicas de recolha e análise de dados são alvo de uma descrição detalhada com o objetivo de garantir a validade interna e externa dos resultados obtidos.

A informação necessária para a elaboração deste estudo foi recolhida através da aplicação de um inquérito por questionário a 450 docentes (n=450) das cinco escolas selecionadas e através da análise dos dados previamente obtidos com recurso aos inquéritos de opinião para avaliação pelos formandos das ações de formação do CFAE Marco Cinfães aplicados a 218 docentes (n=218).

As principais conclusões do estudo foram as seguintes: apesar das condições de trabalho nas escolas estarem significativamente piores do que há três ou quatro anos atrás, os docentes ainda estão disponíveis para investir razoavelmente na sua formação contínua, quer a nível material, que a nível de

dispêndio de tempo e energia. Grande parte dos participantes considera que participa bastante no levantamento de necessidades de formação das suas escolas e na elaboração do respetivo plano de formação. A maior parte deles acredita que a sua prática profissional melhora após a frequência de formação contínua, que eles consideram de elevada importância para a qualidade do seu desempenho profissional. O desenvolvimento profissional é indicado, por quase todos os participantes, como o principal fator de motivação para a frequência de formação contínua. A grande maioria dos docentes acredita que a Direção da sua escola valoriza a formação por eles realizada.

O estudo apresenta como elemento inovador a articulação da investigação sobre formação contínua de professores e dos respetivos referentes teóricos por uma diretora de um Centro de Formação em exercício de funções que, pela sua diversidade permitem conhecer a realidade das escolas onde a formação não corresponde às necessidades identificadas e, por outro lado, a realidade de um sistema que, em teoria, valoriza a formação contínua e o desenvolvimento profissional, mas não age em consonância, nomeadamente a nível orçamental. Essas funções são desempenhadas, muito especificamente, numa época de crise, com todas as restrições que tal implica a nível financeiro para as pessoas e para as instituições e, não de somenos importância, com as profundas alterações que se têm vindo a sentir a nível dos valores que norteiam as posturas pessoais e profissionais e, conseqüentemente, os relacionamentos em sociedade.

O estudo inclui sugestões de formação para docentes e lideranças escolares a nível de trabalho colaborativo e participação ativa em projetos, de forma a fazer da escola um lugar de efetivo desenvolvimentos profissional e organizacional. Inclui, igualmente, sugestões de investigação futura nesta área de estudo, nomeadamente a nível do impacto da formação na alteração das práticas na sala de aula, a médio e a longo prazo, e a nível da motivação dos docentes para participarem em iniciativas de formação contínua.

**Palavras-chave:** desenvolvimento profissional, formação contínua de professores, condições de trabalho docente

## **Abstract**

The main purpose of this study is to understand the reasons why teachers undertake in-service teachers training as a factor of professional development (PD).

At a background level, it also aims at understanding teacher's availability to take part in designing and implementing their own training courses and at defining the kind of impact that the current working conditions and types of leaderships in Portuguese schools may have on teachers' availability for training.

It is an interpretative study belonging to the category of educational case studies and ethnographic studies. As a participant observer, the researcher had the opportunity to understand the entire context, the elements that influenced the participants' behaviour and to articulate them. The study was carried out in five schools which are associated to the Marco de Canaveses and Cinfães In-service Teachers Training Centre (ISTTC). The data collection and analysis techniques are the object of a detailed description in order to ensure both internal and external validity of the results obtained.

The information in this study was collected in two different ways: by applying an enquiry to 450 teachers (n=450) in the five schools selected and by analysing the data previously collected within the process of asking teachers to evaluate teachers training courses organized by the ISTTC (218 enquiries analysed) (n=218).

The main conclusions drawn from the study are that although the working conditions at schools are by far worse than 3 or 4 years ago, teachers are still available to invest on their professional training to a certain extent both when it means spending money and when it means spending time and energy. Also a

large majority of participants consider themselves active participants in the needs analyses process and then in the course planning process that take place in their schools. Most of them believe that their classroom practice improves after in-service training courses, which they consider to be of the utmost importance for the quality of their professional performance. Professional development is designated by almost all teachers enquired as the main motivating factor for joining teachers training courses. A large majority of teachers believes that the leaders of their schools recognise the in-service training they attend.

The innovating element of this study is the articulation of the practical investigation on teachers' in-service training and the literature review made by the Director of an In-service Teachers Training Centre (ISTTC) during the Portuguese crisis years. She has the double perspective of the schools where the in-service training doesn't match the needs analysis results concerning in-service training and of the Ministry of Education policy, which theoretically values professional development and in-service training highly but doesn't act accordingly in what concerns financing teachers training. Besides, the implications of the crisis are felt both at financial level, by people and by institutions, and, not least, at the level of the values that guide personal and professional attitudes and, consequently, social interaction.

Suggestions are made concerning training in schools for teachers and school leaders about co-operative work and active participation in projects, in order to turn schools into places of effective professional and organisational development. Suggestions were also made concerning further investigation on this area of study namely about the impact of in-service training on classroom daily practice change, in the medium and long term and also about teachers motivation for attending in-service training.

**Keywords:** professional development, teachers in-service training and teachers working conditions

## ÍNDICE

ABREVIATURAS E SIGLAS .....	16
LISTA DE FIGURAS .....	17
LISTA DE TABELAS .....	18
INTRODUÇÃO .....	22
PRIMEIRA PARTE - A PROFISSÃO DOCENTE, A FORMAÇÃO CONTÍNUA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NO INÍCIO DA SEGUNDA DÉCADA DO SÉCULO XXI .....	30
CAPÍTULO 1 - Contextos de Desempenho de uma Profissão .....	32
1.1 Mudança e tensões na classe docente .....	33
1.2 Conflitos e conflitualidade na escola .....	38
1.3 – A voz dos professores .....	39
CAPÍTULO 2 - Conceitos no Percorso da Profissão Docente .....	43
2.1 Desenvolvimento profissional, identidade docente e profissionalidade docente .....	44
2.2 Da teoria à prática.....	48
2.3 Lideranças escolares e Profissionalidade docente .....	52
CAPÍTULO 3 - Formação ao Longo da Profissão .....	56
3.1 Os CFAE entre 1992 e 2015: <i>os castelos e as redes</i> .....	57
3.2 Os docentes, a formação contínua e a mudança.....	65
SEGUNDA PARTE - ESTUDO EMPÍRICO .....	75
CAPÍTULO 1- Objetivos do Estudo e Quadro Concetual .....	81
1.1 Tipo de estudo .....	82
1.2 Generalização dos resultados.....	87
1.3 Validade do estudo .....	88
CAPÍTULO 2 - Posicionamento Paradigmático .....	92
CAPÍTULO 3 - Procedimentos Metodológicos .....	99
3.1 O inquérito por questionário.....	100
3.1.1 Pressupostos teóricos subjacentes à elaboração do questionário .....	100

3.1.2 Princípios metodológicos adotados na construção do inquérito por questionário e na sua aplicação .....	103
3.2 Utilização dos dados dos inquéritos de avaliação de ações de formação do CFAE MarcoCinfães realizadas entre 2012 e 2015 – Fundamentação e procedimentos metodológicos.....	107
3.3 Questões éticas .....	110
CAPÍTULO 4 .....	112
ANÁLISE DA INFORMAÇÃO RECOLHIDA .....	112
4.1 Inquérito por questionário .....	115
4.1.1 Análise e interpretação da informação recolhida .....	115
4.1.2 Síntese dos resultados .....	140
4.2 Inquéritos de avaliação de ações de formação do CFAE Marco Cinfães.....	141
4.2.1 Perguntas de resposta fechada .....	141
4.2.1.1 Síntese de resultados.....	149
4.2.2 Perguntas de resposta aberta.....	150
4.2.2.1 Procedimentos de análise da informação .....	150
4.2.2.2 Análise da informação.....	152
4.2.2.3 Síntese de resultados.....	169
CONCLUSÕES .....	172
1 – A formação contínua e o desenvolvimento profissional .....	174
2 – A formação contínua e a participação dos docentes na sua conceção e implementação.....	174
3 – Formação contínua e condições de trabalho docente .....	175
4 – A formação contínua e as lideranças escolares.....	177
5 – Limitações do estudo .....	177
6 – Resultados inesperados .....	178
7 – Aspetos inovadores .....	178
8 – Implicações do estudo .....	179
BIBLIOGRAFIA .....	182
ANEXOS .....	190

## **ABREVIATURAS E SIGLAS**

**AAE** – Auto Avaliação de Escola (usada num dos inquéritos ao abrigo do antigo acordo ortográfico)

**ADD** – Avaliação de desempenho docente

**AE** – Agrupamento de escolas

**BAE** – Bolsa de Avaliadores Externos

**BFI** – Bolsa de Formadores Internos

**CCPFC** – Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua de Professores

**CET** – Cursos de especialização tecnológica

**DGAE** – Direção Geral de Administração Escolar

**FCP** – Formação contínua de professores

**MEC** – Ministério da Educação e Ciência

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

**TEIP** – Territórios educativos de intervenção prioritária

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Entre a reprodução e a transformação: o espaço re (ide)alista da possibilidade (in Vieira, 2015, p. 108) .....	73
Figura 2 – Lógica indutiva na investigação qualitativa, observações, descrições e conceitos (McMillan & Schumacher, 1993, p. 92) .....	97

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Características das escolas e agrupamentos associados do CFAE Marco Cinfães nas quais o inquérito por questionário foi aplicado.....	105
Tabela 2 - Número de docentes envolvidos na aplicação do inquérito por questionário e taxa de retorno.....	106
Tabela 3 – Ações de formação do CFAE Marco-Cinfães cujo tratamento da avaliação pelos formandos (inquérito de opinião) foi analisado .....	108
Tabela 4 – Caracterização do perfil dos participantes: idade e género.....	115
Tabela 5 – Caracterização do perfil dos participantes: Departamento curricular .....	116
Tabela 6 – Caracterização do perfil dos participantes: Departamento curricular .....	117
Tabela 7 – Caracterização do perfil dos participantes: tempo de serviço e situação profissional.....	118
Tabela 8 – Caracterização do perfil dos participantes: tempo de serviço e situação profissional.....	119
Tabela 9 – Caracterização do perfil dos participantes: habilitações académicas .....	120
Tabela 10 – Caracterização do perfil dos participantes: habilitações académicas .....	121
Tabela 11 - Caracterização do perfil dos participantes: frequência pelos formandos de ações de formação contínua creditada nos últimos três anos e tipologia dominante das mesmas quanto à duração .....	122
Tabela 12 - Caracterização do perfil dos participantes: frequência pelos formandos de ações de formação contínua creditada nos últimos três anos e tipologia dominante das mesmas quanto à duração .....	123
Tabela 13 - Caracterização do perfil dos participantes: Modalidade predominante nas ações de formação contínua frequentadas pelos participantes nos últimos três anos.....	124

Tabela 14 - Caracterização do perfil dos participantes: Modalidade predominante nas ações de formação contínua frequentadas pelos participantes nos últimos três anos.....	125
Tabela 15 - Caracterização do perfil dos participantes: Instituições através quais frequentou ações de formação contínua creditada nos últimos 3 anos.....	127
Tabela 16 - Caracterização do perfil dos participantes: Instituições através quais frequentou ações de formação contínua creditada nos últimos 3 anos.....	128
Tabela 17 – Caracterização do perfil dos participantes: Tipo de ações de formação contínua creditadas frequentadas, no que respeita ao seu custo para o formando .....	130
Tabela 18 – Caracterização do perfil dos participantes: tipo de ação frequentada/distância do local de trabalho .....	131
Tabela 19 - Participo ativamente na construção do Plano de Formação da minha escola /agrupamento .....	133
Tabela 20 – Participo ativamente no diagnóstico das necessidades de formação .....	134
Tabela 21 - A organização e implementação da formação deve ser da responsabilidade exclusiva do Centro de Formação de Associação de Escolas (CFAE) .....	136
Tabela 22 - A formação contínua é fundamental para a qualidade da prática profissional .....	137
Tabela 23 - A minha principal motivação para frequentar ações de formação é o desenvolvimento profissional .....	138
Tabela 24 - A Direção da escola/agrupamento valoriza a formação contínua dos docentes. Tempo de serviço em 31 de agosto de 2014 .....	139
Tabela 25 – Os objetivos propostos foram cumpridos .....	142
Tabela 26 – A ação de formação veio ao encontro das minhas necessidades de formação .....	144
Tabela 27 – As competências adquiridas vão ter impacto na minha atividade profissional .....	146
Tabela 28 – Após esta formação sinto-me mais capacitado para trabalhar nesta área específica .....	148
Tabela 29 – Relaciona a formação com a prática .....	152

Tabela 30 – Atribui à formação o papel de ativadora e transmissora de conhecimento.....	153
Tabela 31 – Considera a formação uma forma de crescimento pessoal e profissional.....	154
Tabela 32 – Relaciona a formação com as necessidades sentidas na prática .....	156
Tabela 33 – Propõe ações de formação em temáticas específicas .....	158
Tabela 34 – Identifica aspetos inovadores nas ações de formação .....	159
Tabela 35 – Exprime interesse e vontade de aprofundar temáticas surgidas na formação .....	160
Tabela 36 – Avalia o desempenho do formador a diversos níveis .....	161
Tabela 37 – Avalia a qualidade dos materiais entregues durante a ação de formação .....	163
Tabela 38 – Avalia a dinâmica da ação.....	164
Tabela 39 – Reconhece à formação um papel emancipador .....	166
Tabela 40 – Exprime opiniões genéricas e de carácter abrangente sobre formação contínua.....	168



## **INTRODUÇÃO**

A formação contínua de docentes é um direito e um dever, reconhecidos na lei e convocados à retórica diária dos protagonistas da educação, com objetivos variados, os quais podem passar por valorizar, aceitar, condescender, reclamar, reivindicar, punir, mas nunca ignorar. Para tal contribui a grande atenção que é dada a esta área por parte da investigação académica, sob diversas perspetivas, sendo a mais frequente a da articulação com o desenvolvimento profissional docente. Na perspetiva de Day, a formação contínua

é concebida, na maior parte das vezes para «encaixar» nas necessidades dos professores, em relação à sua experiência, à etapa de desenvolvimento da carreira, às exigências do sistema e às necessidades de aprendizagem ao longo da vida ou do sistema, daí que seja provável que a formação contínua resulte num crescimento acelerado, quer se trate de um crescimento aditivo (aquisição de conhecimentos, destrezas e compreensão mais profunda de determinados aspectos), quer se trate de um crescimento “transformativo” (resultante em mudanças significativas nas crenças, no conhecimento, nas destrezas e modos de compreensão). (2004, p. 67)

A legislação enquadra a formação contínua no processo de desenvolvimento profissional docente e, simultaneamente, considera-a indispensável à progressão na carreira. No entanto, nos últimos anos o Ministério da Educação e Ciência (MEC) não tem assegurado um plano de formação contínua nacional para docentes, nem financiado oferta formativa a nível regional ou local.

Os Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE) têm conseguido colmatar essa lacuna parcialmente, graças, precisamente, ao seu estatuto de centro de associação de escolas, com o que isso implica de harmonização e rentabilização de recursos, às bolsas de formadores internos e às parcerias com as entidades locais e regionais. É de lembrar, no entanto, que

as diferenças entre CFAE são significativas, devido aos contextos geográficos, socioeconómicos e de política educativa em que estão inseridos e que daí tem resultado um acesso muito diferenciado dos docentes à formação, a nível nacional.

É importante conhecer a perspetiva dos docentes relativamente à sua formação, particularmente numa altura em que as condições de trabalho nas escolas estão pior do que há 3 ou 4 anos atrás, em que as carreiras estão “congeladas” e em que a taxa de desemprego e precariedade laboral entre os docentes é elevada. Porque continuam os professores a querer formação, a inscrever-se nas ações e a reclamar quando não têm vagas nas turmas?

A resposta poderá seguir os caminhos sugeridos pelo conteúdo da citação que se segue:

Reconhecer e transformar a pedagogia significa, antes de mais, problematizá-la: questionar o tácito, interrogar certo, tornar estranho o que antes era familiar... Significa desaprendê-la para a conhecer de novo e introduzir mudanças: iluminar as suas zonas mais escuras, olhá-la de novos ângulos, imaginar alternativas, arriscar experimentar novos caminhos... (Vieira, 2014, p. 9)

Mas também poderá haver outras respostas. Este estudo pretende compreender as lógicas de participação dos professores e educadores portugueses na formação contínua como fator de desenvolvimento profissional e o impacto das suas atuais condições de trabalho e das lideranças das escolas e agrupamentos na sua participação na formação contínua.

A experiência da autora do estudo como diretora de um CFAE durante os últimos 8 anos foi o estudo de campo que conduziu à formulação das seguintes hipóteses de investigação:

H1- A maioria dos professores e educadores reconhecem à formação contínua um papel positivo na transformação das práticas, mas não a associam ao seu desenvolvimento profissional.

H2- A maioria dos professores e educadores aderem à formação contínua, mas estão pouco disponíveis para desempenhar um papel ativo na sua conceção e implementação.

H3- A maioria dos professores e educadores participam na formação contínua independentemente de condições de trabalho adversas.

H4- A perceção da maioria dos professores e educadores é a de que a formação contínua que realizam não é valorizada pela direção das suas escolas e agrupamentos.

O estudo está dividido em quatro partes:

A Primeira Parte do estudo – A Profissão Docente, a Formação Contínua e o Desenvolvimento Profissional no Início da Segunda Década do Século XXI – é constituída por três capítulos. No Capítulo 1, “Contextos de desempenho de uma profissão” reflete-se sobre as condições de trabalho dos docentes nos anos mais recentes e sobre as tensões que têm sido acrescentadas à sua vida, em consequência da crise socioeconómica que o país atravessa e das alterações profundas introduzidas no sistema educativo, em particular desde 2008. São entrelaçadas as temáticas da reorganização das unidades orgânicas e consequente aumento da despersonalização no relacionamento entre as várias estruturas existentes nos grupos de docentes, da avaliação do desempenho docente, dos desafios colocados por escolas multiculturais, da influência das novas tecnologias da informação e comunicação na vida dos alunos e dos professores, dos novos modelos de família e estilos de vida, da indisciplina e da conflitualidade nas escolas e da pressão colocada pelos meios de comunicação social. É ainda feita alusão à importância que a voz ativa e unida dos professores pode ter para um melhor funcionamento do sistema educativo.

Na Capítulo 2, “Conceitos no Percorso de uma Profissão”, é abordada a questão da atual relevância da temática do desenvolvimento profissional docente

no discurso académico, nas práticas e no enquadramento legal vigente. Alguns conceitos de desenvolvimento profissional são apresentados e articulados com os de identidade docente e profissionalidade docente e ilustrados por momentos da vida dos professores, a sua formação inicial ou profissionalização, até fases mais avançadas das suas carreiras. Trata-se a temática do tipo de conhecimento implícito e valorizado em cada etapa da vida profissional e o papel que é ou pode ser assumido pelos docentes dentro do sistema educativo. É analisada a forma como a legislação em vigor integra o fator “desenvolvimento profissional” e o modo como a maioria dos professores interpreta esse mesmo conceito e o integra na sua prática diária. Também é feita uma abordagem ao tipo de lideranças escolares identificadas e ao modo como estas lideranças podem condicionar as atuações docentes no seu percurso de consolidação e desenvolvimento profissional.

No terceiro capítulo, “Formação ao Longo da Profissão”, são abordados os estudos mais exaustivos feitos sobre formação contínua docente em Portugal, desde 1993 até à atualidade. Reflete-se sobre a importância que a formação contínua de docentes tem numa sociedade em permanente mudança e que, na atualidade, apresenta contornos que exigem que os professores sejam formados para ensinar a combater as injustiças sociais, a promover a paz, a solidariedade e a igualdade de oportunidades, a disseminar práticas de igualdade de género e de exercício de cidadania democrática.

É, igualmente, abordada a forma como a legislação enquadra a formação contínua e o estatuto que lhe atribui, sendo dado destaque ao paradoxo vivenciado, nos anos mais recentes, pelos docentes, pelos Diretores de CFAE e Diretores de Escola que são confrontados com uma situação que, a nível legal, atribui à formação contínua um papel de grande importância institucional, impedindo a progressão na carreira se ela não tiver lugar. Em paralelo com esta retórica repetida em documentos legais de vária ordem, articulados entre si, o MEC não disponibiliza um plano nacional financiado de formação docente nem verbas para financiar planos de formação locais.

É ainda incluída a temática do papel e da importância dos CFAE na sua multiplicidade de funções, entre as quais se destacam, sem dúvida, a de entidades promotoras do desenvolvimento profissional docente e de agregadoras de contributos locais, regionais e nacionais que conduzem à sua concretização. O seu carácter local e a flexibilidade da sua estrutura organizativa são enquadrados numa reflexão sobre a importância de que se tem revestido o contacto de proximidade e o recurso a agentes locais na implementação dos planos de formação dos CFAE por parte dos seus diretores nos anos de crise que Portugal tem vindo a atravessar.

A Segunda Parte do estudo, dedicada ao estudo empírico realizado, está dividida em cinco capítulos, apresentam-se os objetivos do estudo e as hipóteses de investigação, as características gerais do estudo, o seu enquadramento paradigmático e os procedimentos metodológicos seguidos.

No Capítulo1 – Objetivos do Estudo e Quadro Concetual - são apresentados os fundamentos para a categorização do estudo como estudo de caso educacional e estudo etnográfico, apresentando o seu contexto e o tipo de postura da autora face ao fenómeno estudado. É ainda abordada a questão da transferibilidade dos resultados do estudo à luz do paradigma de investigação naturalista, no qual ele se enquadra, e são descritos os procedimentos seguidos para assegurar a validade interna e externa do estudo. O assunto a estudar era a problemática da participação dos docentes na formação contínua numa perspetiva de desenvolvimento profissional em geral e não apenas o caso dos docentes das escolas associadas do CFAE Marco Cinfães. Estes foram selecionados como participantes no estudo por motivos que estão explicitados no Capítulo 3 e que se prendem com a diversidade das suas características. O objetivo era obter resultados que dessem garantia de transferibilidade para contextos semelhantes, numa perspetiva que Bassey (1999, pp. 59-62) designa por “*fuzzy generalization*”, a qual acarreta algum grau de incerteza que, de acordo com Bassey, está relacionado com as características de investigação em áreas como a educação, na qual a complexidade humana predomina.

O Capítulo 2 – Posicionamento Paradigmático – é dedicado à estruturação das características do estudo que se enquadram nos paradigmas de investigação qualitativo/naturalista e sócio-crítico, dando destaque ao papel da teoria e ao tipo de conhecimento utilizado.

No Capítulo 3 são apresentados os procedimentos metodológicos. Descrevem-se os pressupostos teóricos subjacentes à elaboração dos instrumentos de recolha de dados e os procedimentos seguidos na sua aplicação.

São ainda explicitadas os cuidados registados com vista a salvaguardar as questões de ética na investigação.

No Capítulo 4, “Análise da Informação Recolhida”, encontra-se dividido em duas partes, cada uma delas correspondendo à análise e interpretação dos dados recolhidos através dos métodos selecionados. A primeira parte é dedicada à informação recolhida através do inquérito por questionário aplicado aos participantes de 5 escolas e agrupamentos associados do CFAE Marco Cinfães.

No Capítulo 5 analisa-se a informação previamente recolhida nos inquéritos de opinião aplicados aos formandos de ações de formação realizadas em três modalidades diversas (curso, oficina e projeto) no CFAE Marco Cinfães, entre 2012 e 2015. Os dados desses inquéritos de opinião dividem-se entre os que foram obtidos através de pergunta de resposta fechada e os que foram obtidos através de perguntas de resposta aberta. Em relação a cada conjunto de dados são apresentadas as respetivas conclusões por referência ao enquadramento teórico geral do estudo, aos pressupostos teóricos do desenho dos instrumentos de recolha de dados e às hipóteses de estudo.

Nas Conclusões, são retomadas e desenvolvidas as conclusões parciais apresentadas no Capítulo 5. São, ainda, apresentadas algumas limitações do estudo e, em simultâneo, alguns traços inovadores e percursos em aberto para investigação mais aprofundada nesta área. Finalmente, tendo em conta a experiência profissional da autora, são referidas as possíveis implicações dos

resultados obtidos a nível da atuação dos CFAE, das escolas e agrupamentos e do sistema educativo em geral.

## **PRIMEIRA PARTE**

# **A PROFISSÃO DOCENTE, A FORMAÇÃO CONTÍNUA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NO INÍCIO DA SEGUNDA DÉCADA DO SÉCULO XXI**

(...) quando os professores experimentam práticas sustentadas em valores humanistas e democráticos, compreendem que esse é o caminho a construir nas escolas, embora sabendo que ele se situa sempre entre o que a educação é e o que deveria ser, implicando soluções de compromisso entre as visões reprodutora e transformadora. É aqui que a investigação pode constituir uma estratégia pedagógica, apoiando a problematização e a mudança da realidade.

(Vieira, 2015, p. 109)

# **CAPÍTULO 1**

## **Contextos de Desempenho de uma Profissão**

### **1.1. Mudança e tensões na classe docente**

No contexto atual de globalização, que Giddens (1990, p. 34, p. 64) classifica como um processo de “intensificação de relações sociais à escala mundial estabelecendo ligações entre localidades de maneira a fazer com que acontecimentos locais sejam moldados por eventos ocorrendo a muitas milhas de distância”, têm vindo a ocorrer mudanças profundas na vida das sociedades e, necessariamente, nas escolas, a nível, sobretudo, de referenciais de atuação e, conseqüentemente, de práticas diárias. Os professores começaram a experimentar vivências profissionais com tensões e exigências acrescidas, na sua interação com os órgãos de direção da escola, com os seus pares, com os alunos e com os encarregados de educação e a sua profissão apresenta-se marcada “ (...) pelo risco, pela incerteza e pela vulnerabilidade” (Day, 2014, p. 101).

Mais especificamente no sistema educativo português e a acrescentar a esse fenómeno geral, julga-se possível estabelecer aquilo que se poderá designar por *um ponto de não retorno* o ano em que decorreu o concurso para professores titulares (2007-2008), a partir do qual o relacionamento e cooperação entre docentes no interior das escolas foram seriamente afetados, pondo em causa efeitos potencialmente benéficos de medidas implementadas subsequentemente e a participação ativa dos docentes na sua implementação, como foi o caso das aulas de substituição, de alterações significativas à

organização do currículo ou dos vários modelos de avaliação de desempenho docente (ADD).

Morgado, a propósito dos contextos e as vivências dos docentes portugueses nos últimos anos, refere-se da seguinte forma às medidas tomadas no âmbito das reformas do sistema educativo:

(...) em vez de criarem condições para o reforço da sua (dos professores) identidade profissional e a melhoria da sua profissionalidade docente, (...) têm tido efeitos muito negativos – sobrecarga de trabalho, excesso de stress, perda de confiança, sensação de incompetência, resistência à mudança, erosão da própria profissão, recurso a estratégias dissimuladas e calculistas para obtenção de resultados, “corrida” às aposentações –, gerando um profundo mal-estar no seio da classe docente. (2011, p. 802)

Neste contexto, parece importante saber até que ponto o estado de espírito dos docentes descrito por Morgado afeta as suas práticas e o seu desempenho junto dos alunos e, mais diretamente no âmbito do presente estudo, a preservação e desenvolvimento da sua profissionalidade e da sua identidade docente e até que ponto este fator irá condicionar a sua participação na formação contínua.

Em simultâneo com as constantes alterações de carácter pedagógico e com a sobrecarga burocrática e após cerca de 30 anos de um modelo de gestão escolar colegial, com forte protagonismo dos docentes, foi adotado um novo modelo, no âmbito do qual a escola ou agrupamento de escolas passou a ter um órgão de administração e gestão unipessoal, o Diretor, e um Conselho Geral como órgão de direção estratégica, responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola (Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril). Este Conselho elege aquele mesmo Diretor e toma decisões fundamentais na vida da escola, contando com uma presença muito forte da comunidade educativa, nomeadamente da autarquia, de instituições ou organizações locais e de

encarregados de educação. Os professores constituem apenas um terço do total dos elementos deste órgão e a sua representatividade e até o seu estatuto são frequentemente postos em causa.

Entre 2011 e 2015, os docentes têm ainda passado pela experiência da criação de “mega agrupamentos”, com a componente de despersonalização do sistema que o processo acarreta e, particularmente desde 2012, pela antecipação de uma possível situação de desemprego para a quase totalidade dos professores contratados, a qual se concretiza num número significativo de casos, e da mobilidade para os docentes efetivos, para os quais não exista componente letiva nas escolas de origem, o que poderá, a médio prazo, conduzir à sua desvinculação dos quadros das escolas.

A acrescentar a estas tensões e servindo-lhes de pano de fundo, encontram-se políticas educativas e curriculares baseadas em *standards*, que atribuem aos docentes o papel de “produtores de identidades técnicas”, avaliando-os e responsabilizando-os em função dos resultados dos alunos e não por si próprios (Morgado, 2011, p. 803). Na mesma linha de pensamento, Alves, Flores e Machado (2011, p. 9) constataam que a profissão docente deixou de ter um valor intrínseco e tacitamente reconhecido e avançam uma explicação, citando Alves e Machado (2003):

(...) nos tempos que vivemos, e sem qualquer distinção em relação a outros campos profissionais, o trabalho docente é escrutinado, vigiado e avaliado, verificando-se a aplicação dos mesmos referenciais de performatividade que dominam as atuais sociedades globalizadas e informatizadas.

Neste âmbito, também os procedimentos de avaliação de desempenho docente (ADD) têm constituído um fator especial de constrangimento para os docentes. As suas funções tal como surgem previstas na lei, são, frequentemente, dominadas por abordagens mais controladoras que Pacheco descreve da seguinte forma:

Embora a Avaliação do Desempenho Docente (ADD) seja um procedimento que permite conhecer com rigor as potencialidades e limites dos professores e introduzir mudanças que viabilizem a melhoria da sua profissionalidade, a verdade é que tem sido implementada mais numa perspetiva de controlo e com um sentido implícito de punição, o que, em nosso entender, poucas melhorias proporciona. (2002, p. 162)

O modelo de ADD vigente até 2012 assentava na avaliação e supervisão da prática pedagógica dos docentes por outros docentes da mesma escola, muitas vezes com menos tempo de serviço e colocados em escalão inferior, o que conduziu a situações de grande instabilidade, revolta e agitação. Diogo descreve-as da seguinte forma:

(...) gerou-se uma situação de contestação generalizada no interior das escolas, mas também fora delas, resultante, em boa parte, das inconsistências de um modelo de ADD assente exclusivamente numa avaliação interna feita por pares de credibilidade científica e pedagógica muito discutível. Os avaliadores eram assim, muitas vezes docentes sem formação ou qualificações profissionais e académicas na matéria, posicionados em escalões da carreira docente inferiores aos dos avaliados, a que se associava um peso enorme de burocracia que lhe cerceava a operacionalidade. Em consequência, muitos foram os casos em quem as escolas “deixaram de ser locais de ensino e aprendizagem” para se converterem em centros de ADD, tal foi a preponderância que esta assumiu em alguns contextos, desviando a atenção para fatores marginais à atividade docente que essencialmente se relaciona com a pedagogia, o ensino e a aprendizagem dos alunos. (2013, p. 2)

O atual modelo de ADD (Decreto-Regulamentar n.º 26/2012 de 21 de fevereiro; Despacho normativo n.º 24/2012 de 26 de outubro; Despacho n.º 13981/2012 de 26 de outubro) inclui a observação de aulas para avaliação da

componente científica e pedagógica por parte de um avaliador externo, integrado numa Bolsa de Avaliadores Externos (BAE), cuja coordenação e gestão é da responsabilidade dos Diretores dos CFAE. Este modelo, que se encontra no final do seu quarto ano de aplicação, não foi avaliado mas, aparentemente, não tem gerado tanta contestação por parte dos docentes como o que o antecedeu.

Podem, ainda, ser acrescentados outros fatores geradores de tensões na vida diária dos docentes. Num estudo sobre as motivações dos professores em circunstâncias adversas (Ferreira *et al.*, 2014, pp. 131-134) são referidos, como circunstâncias agravantes dessas tensões, os contextos multiculturais em que eles têm que trabalhar, a crescente influência dos *media* e das tecnologias da informação e da comunicação na vida quotidiana dos alunos e fatores relacionados com a estrutura familiar dos alunos e dos seus estilos de vida. É ainda referido um outro aspeto, muito próprio dos docentes portugueses no momento atual e que em muito contribui para a sua moral no desempenho da profissão:

O trabalho dos professores tem sido afetado em vários contextos e, no caso português, a situação manifesta-se de modo mais complexo devido à crise económica, financeira e social que o país atravessa. As medidas de austeridade têm-se refletido no aumento do desemprego, na precariedade laboral na burocratização e intensificação do trabalho e no empobrecimento dos professores. (Ferreira *et. al.*, 2014, p. 132)

A diminuição do número de alunos por escola e o encerramento de escolas, aliados às mecânicas próprias dos concursos do pessoal docente, têm conduzido, à necessidade de deslocações cada vez longas entre local de residência e local de trabalho por parte dos docentes, o que, juntamente com significativos cortes salariais, tem criado situações financeiras problemáticas, particularmente nos casos de casais constituídos por dois professores. O mesmo se verifica nas situações em que, existindo uma residência fixa de família, com os respetivos encargos, numa determinada localidade, há necessidade de

arrendar uma segunda habitação, para alojar um dos cônjuges, com os filhos, durante o ano escolar.

## **1.2. Conflitos e conflitualidade na escola**

Um relatório recente da OCDE (2013) refere ainda que a grande maioria dos docentes portugueses se sente desvalorizada pela sociedade e que um fator de relevo para a sua desmotivação é a indisciplina. Devido aos fatores acima descritos, mais do que aquela indisciplina que se circunscreve aos alunos em sala de aula e no espaço da escola, o que se regista é conflitualidade e é possível afirmar, com algum grau de certeza, que nunca antes se viveu nas escolas um clima de tão grande conflitualidade como agora. O fenómeno regista-se a nível dos diversos agentes educativos envolvidos: alunos, professores, diretores, pessoal não docente, encarregados de educação, representantes da comunidade, sendo os professores o grupo mais exposto, não só devido às características inerentes à sua profissão mas também devido a outros fatores, externos à escola, entre os quais se destaca a pressão dos meios de comunicação social. Silva (2002, p. 72) refere-se aos conflitos que resultam de uma situação paradoxal, no âmbito da qual os mandatos da escola e os papéis atribuídos aos professores são inúmeros e extraordinariamente exigentes e o seu trabalho é desenvolvido em escolas modernas e mesmo pós-modernas; simultaneamente, têm de lidar com um mundo pós-moderno complexo, exterior à escola. Esta posição vai ao encontro da de Hargreaves:

À medida que o tempo passa, este hiato entre ao mundo da escola e o que existe para além dela está a tornar-se cada vez mais óbvio. A natureza anacrónica da escola é cada vez mais evidente. É essa disparidade que define grande parte da crise contemporânea da escolarização e do ensino. (1998, p. 27)

Identificando as “fontes de conflito” no interior da organização escolar como desafios que a esta são colocados, Silva (2002, p. 74), refere a “mercadorização” da escola, com o Estado a remeter-se apenas ao papel de regulador, financiador e avaliador, como um quadro exemplar desses desafios que as escolas e os professores estão já a enfrentar, antecipando esta situação para Portugal. Acrescenta, ainda, o desafio da “responsabilização” da escola e dos professores pelos resultados escolares. E, citando Nóvoa (1992), escreve “Os professores vivem tempos difíceis e paradoxais. Apesar das críticas e das desconfianças, exige-se-lhe quase tudo. (...)”

### **1.3 – A voz dos professores**

Hargreaves (1998, p. 282) realça a importância da voz dos professores, da sua escuta ativa por parte dos outros agentes educativos e da sua promoção no âmbito da organização escolar, particularmente das vozes dissidentes, as quais, frequentemente ameaçam os centros de poder e de controlo e que, por isso, tendem a ser ignoradas:

(...) no campo de educação, o ímpeto burocrático para guiar os processos de mudança e de desenvolvimento a partir do centro pode fazer com que as vozes dos professores que duvidam da mudança ou que dela discordam não sejam escutadas ou então sejam silenciadas ou rejeitadas como “meras” resistências. A este respeito, ao mesmo tempo que as forças do controlo burocrático e do desenvolvimento profissional conduzido pelos professores se confrontam, a orquestração da visão educacional representa um dos maiores desafios à emergência da voz dos docentes. (Hargreaves, 1998, p. 282)

A noção de “visão”, de uma visão comum, de empenhamento em atingir objetivos partilhados ou compreender claramente objetivos definidos por outros, são considerados essenciais para alicerçar a confiança e a consistência no seio

da comunidade de professores (Hargreaves, 1998). A este propósito, é levantada a questão da importância do papel dos líderes educativos no desenvolvimento de visões motivadoras e também a da pertença da visão (“de quem é a visão?”), concluindo-se que a responsabilidade pela construção da visão numa organização escolar deveria ser coletiva e não individual, deveria significar a criação conjunta de uma visão e não a aquiescência perante a visão da liderança escolar, seja qual for a forma que ela assume.

Esta opinião é partilhada por Dibbon *et al.* (2010) e Sheppard *et al.* (2009) no seu desenvolvimento dos conceitos de, respetivamente, “*distributed leadership*” e “*collaborative leadership*”, que Dibbon *et al.* (2010) considera equivalentes.

O que está a acontecer é que as escolas vivem num ambiente de competitividade permanente, de pressão para obtenção de resultados quantitativos, tal como afirma Kerchtermans:

(...) as escolas têm de ter um bom desempenho, têm de demonstrar a sua eficácia e de provar que o dinheiro nelas investido é usado de forma eficiente conduzindo a resultados apropriados. (2009, p. 63)

E, nestas circunstâncias adversas, os professores tendem a isolar-se e a desenvolver práticas individuais. Gera-se aquilo que Ferreira *et al.* (2014) consideram “uma forte orientação para um individualismo competitivo, em detrimento da colegialidade profissional e de uma cultura de trabalho colaborativo”. Torna-se, assim, difícil desenvolver ações concretas para transformar os atuais conflitos das escolas em práticas produtivas e promotoras de sucessos para todos.

E, se Hargreaves considera que um mundo de voz sem visão é um mundo reduzido a um falar ininteligível e caótico, o mesmo autor acrescenta que um mundo no qual as visões são desprovidas de voz é igualmente problemático. A seu ver,

(...) um desafio fundamental da reestruturação educativa consiste em combater esta tensão entre a visão e a voz e reconciliá-las, criando um coro a partir de uma cacofonia. (Hargreaves, 2008, p. 284)



## **CAPÍTULO 2**

### **Conceitos no Percurso da Profissão Docente**

## **2.1. Desenvolvimento profissional, identidade docente e profissionalidade docente**

Nos anos mais recentes, a questão do Desenvolvimento Profissional (DP) docente tem vindo a ganhar uma importância crescente, a nível internacional e nacional, por razões de várias ordens. Entre elas, destacam-se razões de ordem social e sociológica, económica e profissional, nas suas vertentes pedagógico-didática e de enquadramento legal, e ainda de ordem académica.

Rodrigues (2007) enumera quatro razões para o recente destaque dado à temática. A primeira, oriunda do campo da psicologia, radica nas teorias desenvolvimentistas de Piaget (1983, citado por Rodrigues, 2007, pp.24-25), que rejeitam influências unidirecionais do meio sobre o indivíduo e realçam a importância da interação entre a dinâmica interna do mesmo, os seus processos autorreguladores e adaptativos e o ambiente que o rodeia. Aplicadas inicialmente às fases de desenvolvimento da infância, estas teorias rapidamente se expandiram para as fases da vida adulta do indivíduo e para a sua vida profissional, constituindo enquadramento para o conceito de *life span development* (desenvolvimento ao longo da vida) (Lerner e Hultsch, 1983, citado por Rodrigues, 2007, p. 25).

Em articulação com este conceito surge um outro, mais ou menos evidente, mas sempre presente no nosso quotidiano: o da globalização, dos avanços tecnológicos, das permanentes alterações nos meios de produção, do entretenimento e das relações interpessoais (Lerner e Hultsch, 1983, citado por

Rodrigues, 2007, p. 25), o que faz com que a docência, tal como qualquer outra atividade profissional, necessite de estar constantemente a ser questionada e atualizada, de forma a conseguir dar resposta às exigências dos seus *consumidores*. De acordo com Machado,

A educação é confrontada com as exigências de referenciais de carácter global e transnacional e, ao mesmo tempo, com a fragmentação e a dispersão de referenciais de origem cada vez mais local e individual; (a educação) é desafiada pela afirmação de modos de aprendizagens informais e não-formais, em particular pela emergência de um paradigma de institucionalização da “vida” como experiência de aprendizagem; (a educação) é pressionada pela dupla exigência da performatividade e da equidade. (2006, p. 282)

A terceira razão apontada por Rodrigues é a que se relaciona com a necessidade de desfazer mitos que associam eventuais más práticas docentes a determinadas fases da carreira dos professores, quer iniciais, quer mais avançadas. Existem estudos que incluem modelos de desenvolvimento profissional de docentes, os quais têm por referência, entre outros fatores, a visão que esses mesmos professores têm do sistema, o tipo de relacionamento que desenvolvem com as regras do mesmo, as prioridades que estabelecem na sua atuação e outros. Alguns exemplos são o *modelo de expertise de Berliner* (1988), o *modelo de aquisição de destrezas de Dreyfus* (citado por Eraut, 1994, p.124) e o *modelo de Huberman* (1992) (citado por Flores, 2012).

A quarta e última razão que Rodrigues indica para o crescimento do interesse pela temática do DP docente é a existência de uma tendência para se avançar a hipótese de que é na prática que um professor se forma verdadeiramente, o que relegaria para segundo plano a importância da sua formação académica (Rodrigues, 2007, p. 26). Esta posição assenta em princípios como o do *conhecimento profissional implícito do professor* (Doyle, 1979, citado por Rodrigues, 2007, p. 26), o da possibilidade de descrever o conhecimento profissional dos professores através da explicitação do seu

conhecimento tácito (Elbaz, 1983, citado por Rodrigues, 2007, p.26), e o da utilização desse mesmo conhecimento como orientador da enunciação dos princípios de uma boa prática. (Carter *et al.*, 1988, citado por Rodrigues, 2007, p. 26).

No que toca ao desenvolvimento profissional dos docentes, trata-se de um conceito que, a par do da *identidade docente*, ainda surge algo difuso na mente da maior parte dos professores, sendo, frequentemente, confundido com o de formação contínua, assim como o de identidade docente corre o risco de ser confundido com direitos e deveres dos docentes. Day define-o da seguinte forma:

O desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as actividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício, directo ou indirecto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, revêem, renovam e ampliam, individual ou colectivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, os jovens e os seus colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais. (Day citado por Flores *et al.*, 2009, p. 71)

Este envolvimento muito direto dos professores na sua tarefa, esta postura de “comprometimento”, termo muito utilizado por Day (vd. Day et al, 2007; Day, 2014) encontra-se, também, embora não de forma tão acentuada, em Fullan, que define DP da seguinte forma: “qualquer actividade ou processo que procura melhorar competências, atitudes, compreensão ou actuação em papéis actuais ou futuros” (Fullan, 1995, citado por Flores *et al.*, 2011).

A literatura existente nesta área defende que a perceção que grande parte dos docentes tem da sua profissionalidade docente, é entendida como diretamente relacionada com a de desenvolvimento profissional, sendo que, com frequência não lhes atribuem essas designações. Essa perceção é, de um modo geral, muito influenciada pelas suas histórias de vida, pelos contextos em que trabalharam, pela cultura das escolas em que estiveram inseridos, pelos diferentes tipos de liderança que experimentaram, pelo grau de comprometimento com que se envolveram nos projetos para os quais foram convidados ou em que tomaram a iniciativa de participar e pela fase da carreira em que se encontraram. (Flores *et al.*, 2011).

Com base nestas perceções, os docentes poderão tomar decisões relativas à sua atuação no âmbito dos papéis que desempenham no sistema educativo, as quais poderão passar por procurar diversos tipos de formação de que sintam necessidade, para a consolidação e aprofundamento de conhecimentos. A fundamentar este tipo de decisões poderão estar os motivos que Alarcão apresenta:

O modelo de ensino reflexivo permite a interação harmoniosa entre a prática e os referentes teóricos. Uma prática reflexiva leva à (re) construção de saberes, atenua a separação entre teoria e prática e assenta na construção de uma circularidade em que a teoria ilumina a prática e a prática questiona a teoria. (1996, p. 64)

Outra opção, a qual surge para os docentes, frequentemente, interligada com a primeira, poderá ser a de intervirem no sistema com uma abordagem diferente da maioria, o que pode significar passarem de “*utilizadores de propostas curriculares* (Garcia, 1999, p. 34) a *agentes de desenvolvimento curricular*. (Bolívar, 1992, citado por Garcia, 1999, p. 34).

E, de acordo com Day,

O desenvolvimento curricular é desenvolvimento profissional quando contribui para melhorar o conhecimento e a profissionalidade dos professores, quando, através dele, os professores conseguem transformações e melhorias no âmbito do seu espaço de influências: as escolas, o currículo, o ensino. (1990, citado por Garcia, 1999, p. 33)

## **2.2. Da teoria à prática**

Morgado (2011, p. 796) também problematiza e explicita conceitos ligados à profissão de professor que, atualmente, são de utilização frequente entre os docentes tanto em contexto de formação como a nível de investigação. Inclui-se, aqui, a problemática da aquisição da identidade docente no momento da profissionalização. Relativamente a esta fase na vida dos futuros docentes, neste caso considerada formação inicial, Morgado descreve-a como “o processo de transformação de uma pessoa num profissional, habilitando-o a assumir funções profissionais complexas e variadas” (2011, p. 796). Segundo outros autores, a profissionalização, ou seja, o período de formação inicial, é apenas uma primeira etapa num processo contínuo de formação e aprendizagem ao longo da carreira docente, etapa essa que, para além do desenvolvimento de competências profissionais, deve promover, em simultâneo, a apropriação de uma dada cultura profissional, a qual favoreça a construção da sua identidade profissional (Day, 2001; Roldão, 2008, citados por Morgado, 2011, p. 796). Neste contexto e segundo Monteiro (2010, p. 49, citado por Morgado, 2011, p. 797), a formação profissional

é um processo tanto de especialização como de socialização, já que não envolve apenas a aprendizagem de conceitos e capacidades, mas também a apropriação de valores e atitudes, através da qual o candidato ao exercício da profissão aprende uma postura profissional (ethos).

É este processo que lhe permite encontrar a sua identidade profissional.

Da articulação entre o *saber* e a *identidade profissional* surge o conceito de *profissionalidade docente* que Sacristán (citado por Morgado, 2011, p. 798) define como “aquilo que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor.” De acordo com Morgado (2011, p. 797), a profissionalidade docente “constrói-se de forma progressiva e contínua, baseia-se no desenvolvimento de competências e da identidade profissional, inicia-se na profissionalização e prolonga-se ao longo de toda a carreira”, sendo, por isso, um processo que permite aos professores apropriarem-se “das práticas, da cultura e dos valores da profissão” (Tardif & Faucher citados por Morgado, 2011, p. 799).

Os conceitos de profissionalidade docente e de desenvolvimento profissional, pelo seu significado intrínseco e pelas implicações que acarretam a nível das práticas dos professores, aparecem frequentemente interligados, quer em textos de investigação académica, quer em ações de formação de docentes ou mesmo em discurso de carácter político.

A legislação que enquadra o funcionamento da carreira docente salvaguarda a importância dada ao desenvolvimento profissional docente a nível de discurso académico. Veja-se, por exemplo, o constante dos Objetivos do atual Regime Jurídico da Formação Contínua (Decreto-Lei n.º 22/2014 de 11 de fevereiro de 2014), nas suas alíneas c)

O desenvolvimento profissional dos docentes, na perspetiva do seu desempenho, do contínuo aperfeiçoamento e do seu contributo para a melhoria dos resultados escolares;

e e)

A partilha de conhecimentos e capacidades orientada para o desenvolvimento profissional dos docentes.

Também o Decreto Regulamentar que enuncia as regras para a avaliação docente (Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro de 2012), nos seus Objetivos, afirma:

A avaliação do desempenho do pessoal docente visa a melhoria da qualidade do serviço educativo e da aprendizagem dos alunos, bem como a valorização e o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes.

*Formação contínua e o desenvolvimento profissional* (alínea c) do artigo 4º do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro de 2012) é uma das dimensões do desempenho do pessoal docente sobre as quais a avaliação incide.

A este propósito, Flores, após destacar o reconhecimento que tem sido feito da importância da formação e do desenvolvimento profissional dos professores na elevação dos padrões de qualidade do ensino e dos resultados escolares dos alunos, conclui: “Argumenta-se, assim, em favor da necessidade de dotar as escolas de professores altamente qualificados e competentes, capazes de responderem aos desafios e às exigências com que se deparam nos seus contextos de trabalho” (2011, p. 8).

Dados empíricos permitem concluir que os conceitos de desenvolvimento profissional, identidade docente e profissionalidade docente, para além de não fazerem parte do léxico comum da grande maioria dos docentes, são confundidos entre si e esquecidos com frequência, até quando isso acarreta algum prejuízo para os próprios docentes. Esta situação está bem patente, por exemplo, nos relatórios individuais anuais de autoavaliação, previstos no Decreto Regulamentar nº 26/ 2012, de 21 de fevereiro, no qual se estabelece o novo regime de avaliação do desempenho docente, instituído na 11ª alteração

ao Estatuto da Carreira Docente. Assim, na alínea c) do artigo 4º do mesmo Decreto, está determinado que uma das dimensões do desempenho sobre as quais a avaliação incide é a formação contínua e o desenvolvimento profissional e a maioria dos docentes aborda este ponto, nos seus relatórios de autoavaliação, limitando-se a elencar as ações de formação contínua creditadas frequentadas ou indicando os motivos pelos quais não teve acesso às mesmas. Na generalidade, não são referidas iniciativas de formação semiformal ou não-formal, incluindo práticas de autoformação, devidamente enquadradas num processo de consolidação e desenvolvimento profissional.

Na alínea a) do ponto 3 do artigo 14º do mesmo decreto, está prevista a elaboração de um projeto docente, o qual tem por referência as metas e objetivos traçados no projeto educativo do agrupamento de escolas ou escola não agrupada. Consiste no enunciado do contributo do docente para a sua concretização e é anualmente elaborado em função do serviço distribuído. No ponto 4 do mesmo artigo, é afirmado que o projeto docente tem carácter opcional, sendo substituído, para efeitos avaliativos, se não for apresentado pelo avaliado, pelas metas e objetivos do projeto educativo do agrupamento de escolas ou escola não agrupada. Esta última opção é a que se verifica na maior parte dos casos, não permitindo, por exemplo, o enquadramento de situações de professores com horários incluindo turmas resultantes de ofertas formativas menos convencionais, mais inclusivas e, provavelmente, mais desafiantes, as quais, numa perspetiva de ADD, justificariam esse enquadramento específico porque vão exigir respostas muito mais elaboradas por parte dos docentes. É em situações deste tipo que é relevante alertar para o espaço de autonomia que as escolas têm e que permite aos professores criarem os seus espaços e estratégias de participação (cf. Torres 2011), conscientes de si próprios, da sua profissionalidade e da sua identidade docente muito própria. De acordo com Morgado,

Não deixando de reconhecer que a mudança do actual panorama educativo e a consecução de um ensino de melhor qualidade requerem um conjunto alargado e concertado de medidas, muitas

delas da responsabilidade da própria sociedade, estamos convictos de que a possibilidade de a escola se (re)afirmar como um espaço de referência social depende, essencialmente, da capacidade de os professores construírem uma verdadeira autonomia curricular, imprescindível para poderem perseguir em melhores condições as finalidades educativas, construção essa que não pode dissociar-se de três componentes que consideramos basilares: a competência profissional, a identidade profissional e a profissionalidade docente. (2011, p. 799)

### **2.3. Lideranças escolares e Profissionalidade docente**

O discurso oficial das últimas décadas tem veiculado a ideia de que a crise na escola pode ser resolvida com a alteração de modelos de gestão da mesma, acompanhados de novos modelos de avaliação de professores (cf. Torres, 2011, p. 27). Esta postura, com eco significativo na comunicação social de largo espetro, reflete o paradigma de gestão neoliberal dominante sobretudo nos anos mais recentes. A partir de um estudo feito com base na análise dos Relatórios de Avaliação Externa de algumas escolas não agrupadas, nomeadamente nos domínios da “liderança” e da “organização e gestão escolar”, (cf. Torres & Palhares, 2009), é possível elencar as seguintes características de um *líder ideal*, de acordo com os padrões vigentes ou, dito de outra forma, o que seria necessário para obter a classificação de *Muito Bom* naqueles mesmos domínios:

- a) Subordina-se às lógicas de prestação de contas e responsabilização (“*top down accountability*”) (cf. Dibbon *et al.*, 2010) e de racionalização de recursos.
  
- b) É o rosto de um Projeto Educativo.

- c) Domina as ferramentas de gestão (angariação de verbas, projetos, parcerias, tecnologia, oferta educativa, indicadores de procura, eficiência de processos e eficácia de resultados, com monitorização e avaliação, qualidade e excelência).
- d) Assume a liderança de tipo gestor por sobreposição aos princípios de desenvolvimento de cidadania democrática.

Em relação a este último ponto, afirma Torres:

Nesta lógica, as dimensões culturais da escola assumem-se como técnicas facilitadoras da concretização de resultados, reforçando-se a crença culturalista de que o empenhamento, o comprometimento, as tradições culturais promovem a eficácia e a excelência escolar. (Torres, 2011, p. 29)

Chama-se a atenção para o facto de que, nesta ótica avaliativa, o Projeto Educativo se pretende partilhado, mas que essa partilha não é entendida tanto como

um processo resultante da participação democrática dos atores nas suas esferas significativas de ação, mas perspetivado mais como uma técnica de gestão de afetos (...) e o que efetivamente é valorizado pelo Grupo de Avaliação é o perfil de desempenho da escola ao nível dos resultados. (Torres, 2011, p. 29)

Partindo do pressuposto de que só uma melhor compreensão dos processos de liderança das escolas, nomeadamente no que toca à distribuição dessa liderança e à forma como ela se reflete naqueles que trabalham diretamente com os alunos (os professores), conduzirá a um estudo legítimo e significativo da relação entre a liderança das escolas e as aprendizagens dos

alunos (cf. Sheppard, 2010), é importante refletir sobre o tipo de lideranças que as escolas portuguesas têm atualmente. Torres (2011, p. 28) identifica dois grandes tipos, associados a diferentes visões da função social da escola. Ressalve-se que o objetivo do estudo em causa era o de saber até que ponto os órgãos de gestão unipessoais e os seus estilos de liderança conseguiriam promover a cidadania e a democracia nas escolas, mas julga-se que tal não obsta a que os dados apresentados sejam utilizados no presente estudo por se entender que o exercício da profissionalidade docente e o desenvolvimento profissional constituem, também, o exercício de um direito de cidadania. Torres opta por considerar apenas dois tipos de liderança, não só porque os julga representativos da globalidade dos casos, mas, igualmente, porque entende que eles correspondem a duas visões antagónicas de conceção de escola:

O primeiro posicionamento defende, de forma veemente, a função seletiva e meritocrática da escola, centrando todas as prioridades da escola na construção da excelência académica como via mais eficaz para garantir o prosseguimento dos estudos superiores; um segundo, mais voltado para as dimensões igualizadoras e democratizadoras da educação, privilegia, como princípios fundamentais, a igualdade de acesso e sucesso, a diversificação da oferta formativa e a promoção da participação democrática. (Torres, 2011, p. 30)

No segundo posicionamento, e no conceito de escola nele implícito, encontram-se ecos daquilo a que Dibbon *et al.* (2010) designam por “*distributed leadership framework*”, esclarecendo que o termo “*distributed leadership*” equivale ao já por eles anteriormente utilizado “*collaborative leadership*”, assim definido:

An approach in which there are two categories of leaders—formal leaders and informal leaders.... Teachers are viewed as partners, rather than as followers, and leadership is defined through the interaction of leaders, constituents, and situation.... Within this

approach...both formal leaders and constituents have an important, yet distinct, leadership role to play. (Sheppard et al,2009, p. 15, citado por Dibbon et al, 2010)

Dentro de cada uma destas abordagens e nos muitos espaços intermédios que, certamente, existem entre elas, é importante refletir sobre o tipo de utilização que as lideranças escolares fazem do espaço de autonomia que a lei lhes confere, o modo como exercem essa liderança nestes tempos em que tudo é pedido às escolas e o estatuto que atribuem aos docentes e ao seu papel no sistema educativo. É dessa postura que irá resultar, nas suas práticas diárias e nas linhas gerais de orientação das instituições que dirigem, uma maior ou menor valorização de qualquer iniciativa de formação contínua e de desenvolvimento profissional dos docentes, a qual, por sua vez, poderá ter um papel de destaque no condicionamento das opções de política educativa dentro desse domínio.

## **CAPÍTULO 3**

### **Formação ao Longo da Profissão**

### **3.1. Os CFAE entre 1992 e 2015: os castelos e as redes**

(...) Tudo isto (reconhecer e transformar a pedagogia) supõe processos de regulação crítica do que se faz e porquê, com quem, como e para quê, nos quais convergem três forças impulsionadoras da mudança: a inquietação- insatisfação, inconformismo, vontade de mudar...-, a esperança- numa educação mais satisfatória, racional e justa- e uma visão democrática de educação e de desenvolvimento profissional assente em valores como a liberdade e a responsabilidade social, a qual está na base das forças anteriores e confere uma direção aos percursos de mudança. (Vieira 2014, p. 9)

Desde 1992, ano da publicação do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores, a 9 de novembro (Decreto-Lei n.º 249/92), o qual criava a estrutura jurídica da formação contínua e do Decreto-Regulamentar n.º 29/92, que definia o número de unidades de crédito contabilizáveis para a progressão na carreira docente, têm sido levado a cabo estudos de dimensões variadas e feitos muitos artigos e comunicações sobre formação contínua docente, em geral e sobre a mesma quando realizada nos CFAE.

Em 1994, Azevedo (1994, pp. 232-233), referindo-se aos duzentos CFAE abertos até abril de 1993, data da realização do 1.º Encontro Nacional de Diretores dos Centros de Formação, no Estoril, considerou-os:

1. Centros de desenvolvimento de novas competências profissionais: os Centros de Formação não são apenas serviços de venda de acções de formação por catálogo (...). Podem ser, de facto, espaços privilegiados de desenvolvimento contínuo de novas competências profissionais. (...)
2. Centros autónomos e territoriais: os Centros de Formação são dinâmicas conhecimento-intensivas que fundam a sua existência não no edifício que ocupam ou na norma que os cria, mas sobretudo naquilo que são capazes de fazer, na rede de relações que entretecem os seus territórios. Não existe uma pré-formação rígida acerca do que é que faz um Centro de Formação. Esta aparente fraqueza jurídica é uma força a juntar àquela que seja possível reunir localmente para dinamizar a qualidade das prestações profissionais dos professores e da educação em geral.
3. Centros de cooperação: (...) Os Centros podem participar na construção de uma cultura profissional assente na participação, na reflexão-acção e na entreajuda.
4. Centros nevrálgicos de um novo profissionalismo: os Centros de Formação, ao reunirem na sua Comissão Pedagógica uma elite profissional, podem protagonizar alguns dos debates que há que promover em torno da profissionalidade docente. Confrontados, escolas e professores, com a assunção de novos papéis sociais, torna-se necessário fomentar ocasiões de interrogação sobre as prioridades a estabelecer, as metodologias a utilizar, as atitudes a desenvolver – afinal, o próprio lastro deontológico da profissão.
5. Centros de ligação ao ensino superior: os Centros de Formação devem privilegiar a sua ligação às instituições do ensino superior vocacionadas para a formação de professores. (...) Perante milhares de escolas e de professores dispersos e isolados, os

Centros talvez sejam a única organização intermédia capaz de fazer a ponte com as instituições especializadas de formação de professores.

6. Centros de adequação: ao nascerem localmente, os Centros de Formação estão mais aptos do que nenhuma outra dinâmica a promover a adequação nas respostas formativas às necessidades concretas dos professores (...) Ao alicerçarmos, em parte, a formação contínua nos Centros de Formação podemos correr menores riscos de subordinação da “formação contínua” a uma procura pautada essencialmente por critérios consumistas. A flexibilidade e a geometria variável deveriam orientar a oferta: formação de curta e de longa duração, formação creditável e não creditável, acções de actualização, encontros, seminários, debates, conferências, acções de sensibilização, de especialização e de reconversão, elaboração de materiais didáticos e concentração de recursos pedagógicos.
7. Centros de imagem: os Centros de Formação, na medida em que se constituam como placas giratórias de experiências, iniciativas e projectos, podem desempenhar um papel muito activo na promoção de uma imagem mais positiva da escola e dos professores.

O conteúdo desta intervenção destaca-se pela acuidade e precisão na descrição do perfil de instituições que tinham, à data, um ano de existência e, igualmente, pela sua atualidade no que respeita, não só ao papel e potencialidades dos CFAE, mas também às suas fragilidades. No ponto 2, a referência à inexistência de uma pré-formatação rígida dos CFAE poderia ser interpretada como um prenúncio das múltiplas funções que a tutela viria a atribuir-lhes ao longo dos anos, não diretamente relacionadas com formação docente (por exemplo, a coordenação da bolsa de avaliadores externos no âmbito do processo de ADD) e também da atuação dos CFAE em época de crise,

como aquela que se atravessa atualmente e que tem conduzido a situações em que, não obstante todas as condicionantes de carácter financeiro, estrutural e administrativo, os mesmos continuem a realizar formação, em muitos casos em volume superior ao que se verificava antes da crise. Também no ponto 4, é reconhecida à Comissão Pedagógica dos CFAE a centralidade que ela pode e deve ter na promoção da identidade e desenvolvimento profissional dos docentes. A este nível, a evolução da estrutura e modelo de funcionamento dos CFAE veio a revelar que a Comissão Pedagógica, na prática, acaba por assumir, com muita frequência, um papel mais consultivo e ratificador das decisões do Diretor do CFAE, em quem confia. Se atendermos, por exemplo, à composição atual da Comissões Pedagógicas, nas quais têm assento os Diretores das escolas e agrupamentos associados, uma explicação plausível para a situação referida pode ser a multiplicidade e complexidade de tarefas de carácter administrativo que o seu cargo implica.

O discurso oficial, no entanto, transmite uma ideia algo diferente. Num estudo de 2011 (Fernandes *et al.*, p. 123) sobre a formação contínua de professores entre 1992 e 2007, quando questionados sobre o seu papel na organização da formação dos CFAE, os Presidentes dos Conselhos Executivos expõem dois posicionamentos:

um papel relevante dos órgãos executivos – estar atento ao que acontece nas suas escolas e procurar respostas para as necessidades dos professores; um papel assente numa relação institucional com o CFAE, cumprindo o que é solicitado.

A propósito da criação dos CFAE, e na mesma linha de pensamento de Fernandes, Barroso e Canário (1994, p. 273), consideram que

A constituição de Centros de Formação por “associações de escolas ou jardins-de-infância” representa uma das inovações organizacionais

mais interessantes e originais do dispositivo que foi montado para a formação contínua de professores.

E continuam descrevendo os pressupostos subjacentes à criação dos CFAE da seguinte forma:

- a) As escolas constituem a principal unidade de gestão e mudança do sistema educativo, pelo que se torna necessário reforçar a sua autonomia e a capacidade de os seus membros desenvolverem um projecto próprio, no respeito por orientações gerais de carácter nacional (...).
- b) Para que as escolas possam mudar é necessário que mudem os professores e as estruturas que regulam o seu trabalho. Isto pressupõe que cada escola se torne um espaço e um tempo de formação articulando inovação, desenvolvimento profissional e mudança organizacional. (...).
- c) Para que as escolas possam desenvolver os seus próprios projectos de formação, além de criarem estruturas internas adequadas, precisam, igualmente, de recursos externos que complementem as suas lacunas e potenciem as suas capacidades.
- d) Um dos primeiros recursos externos a explorar são necessariamente os próprios professores das diferentes escolas de uma mesma região que, pela variedade de experiências praticadas e reflectidas e pela diversificação de competências que possuem, constituem uma rede natural de formadores/animadores a explorar. (...)

- e) Para realizar estes objectivos as escolas têm toda a vantagem em associarem-se, constituindo uma rede de clientes e de serviços que potencie as autonomias de cada estabelecimento de ensino, que rendibilize os investimentos a realizar e que permita atingir a “massa crítica” necessária à mudança desejada.
  
- f) Para coordenar e dinamizar esta associação deverá ser criada uma estrutura, leve e flexível, que largamente sustentada nas estruturas de formação e de apoio interno à inovação, existentes em cada escola, possa funcionar como suporte externo das dinâmicas locais e interface das escolas e outras pessoas ou organismos. A estas estruturas será dado o nome de CENTROS DE FORMAÇÃO DAS ASSOCIAÇÕES DE ESCOLAS! (Barroso & Canário, 1994, pp. 274-275)

Mais uma vez, é realçado o papel de centralidade da escola nos projetos de promoção do desenvolvimento profissional docente em articulação com a mudança de sistema educativo, sendo atribuído aos professores o papel de protagonistas nesse mesmo processo de mudança. Embora sem uma designação específica, julga-se que na alínea d) do texto supracitado se fez a primeira referência à Bolsa de Formadores Internos, que se encontra em fases diversas de estruturação na maioria dos CFAE existentes no país. Trata-se de um grupo de docentes das escolas e agrupamentos associados, acreditados como formadores pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua e que se disponibilizam a dar formação aos seus pares no âmbito dos Planos de Formação dos CFAE, sem qualquer tipo de contrapartida financeira.

Numa análise breve e sem que nenhum estudo estruturado tenha sido realizado sobre o assunto, julga-se poder ser afirmado que, do ponto de vista dos formadores, esta atividade tem constituído oportunidade de consolidação de e alargamento de conhecimentos, desenvolvimento de competências inerentes à prática de formação e motivação para autoformação e formação formal mais avançada.

Do ponto de vista das escolas e docentes a formação dada por formadores internos acarreta a mais-valia do conhecimento aprofundado, por parte do formador, do meio socioeconómico e cultural no qual é implementado o projeto educativo, cujos atores, pelo menos os docentes e os alunos, detêm os principais interesses na ação.

Do ponto de vista dos CFAE, a bolsa de formadores internos, pela garantia de continuidade que dão, pelo menos a uma parte dos projetos formativos, contribui de modo significativo, para a criação de uma identidade e credibilidade, que podia ter sido posta em causa nos anos da crise, por falta de investimento na formação contínua de docentes por parte da tutela.

Em resumo, ser formador interno de um CFAE representa uma faceta do processo de desenvolvimento profissional a que Barroso e Canário aludem e, em conjunto com eles, os CFAE têm feito com que as escolas e agrupamentos aceitem como natural a sua transformação em “espaços e tempos de formação” (alínea b) do texto supracitado).

Formosinho defende a importância de processos formativos integrados em situações participativas de trabalho, a formação centrada na escola e nas práticas de trabalho e que tenham em conta as práticas docentes e as práticas de formação. E acrescenta:

Esta perspectiva conceptualiza a formação como promoção da aprendizagem dos saberes profissionais (teóricos, práticos, atitudinais e deontológicos) mobilizáveis para a ação docente contextualizada e reconhece que a formação mais significativa ocorre nos contextos de trabalho, na escola, em boa parte através da aprendizagem com os pares. (Fernandes *et al.*, 2011, pp. 17-18 - Prefácio)

Na opinião de Formosinho (2014, pp. 122-123), o modelo português de formação contínua é um modelo aberto à “formação centrada na escola enquanto unidade social e organizacional” que garante “no plano político-administrativo, a descentralização territorial da formação”. Salvaguarda, no

entanto, que, a partir de 2003, na sequência de algumas incertezas relativas a financiamentos da formação, os CFAE ganharam contornos de “agências de gestão” do poder central, executando planos por ele concebidos. E conclui:

Neste sentido, a eficácia e eficiência da ação dos centros de formação de formação contínua a legitimar-se no interior da formação contínua, focando-se ora na satisfação da procura por parte dos professores e/ou das escolas ora na satisfação das exigências decorrentes das políticas educativas dos diferentes governos. (Formosinho, 2014, p. 126)

O Conselho Nacional de Educação pronunciou-se a este propósito, numa Recomendação sobre Formação Contínua de Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário de 2013. A opinião manifestada sugere um equilíbrio entre a formação que os professores e educadores devem realizar na escola e aquela que deverá resultar de planos de formação de nível nacional, atendendo aos bons resultados conseguidos através dela em momentos anteriores:

O plano de ação no domínio de uma formação centrada na escola deve ser encarado como adequado às realidades específicas, não pretendendo, necessariamente, ser eficaz em todos os contextos. Este plano deve ser construído com uma ampla participação dos professores, acautelando eventuais tendências para o condicionamento a lógicas que, entre outros aspetos, possam acentuar a vontade unilateral do(a) diretor(a), enquanto principal órgão de administração e gestão da escola ou agrupamento de escolas ou mesmo de estruturas de gestão intermédia.

Paralelamente, os planos de formação a nível nacional, através de oportunidades criadas pelos governos, justificam -se na medida em que garantam maior equidade, possibilitem acesso a conhecimento

científico-pedagógico atualizado ou relativo a programas e orientações curriculares nacionais, disponibilizem recursos e condições mais substantivos e eficazes do que no caso da formação organizada em contexto de trabalho ou, mesmo, em centros de formação de associação de escolas. (...) *Estas iniciativas que vêm colmatar algumas falhas de oferta de formação local, ao nível das escolas, das instituições de ensino superior ou das associações profissionais, também revelam que é necessário promover a implementação de políticas nacionais neste domínio.* (Recomendação CNE, 2013, p. 15764)

Após mais de duas décadas passadas sobre a sua constituição, julga-se que o princípio de funcionamento dos CFAE ainda pode ser descrito com base nos dois modelos apontados por Barroso e Canário (1995, p. 275):

- ser um dos patamares do “castelo” da administração, onde as escolas ocupam os pisos inferiores;
  
- ou ser um dos nós estruturantes da “rede” de escolas de uma determinada região.

### **3.2. Os docentes, a formação contínua e a mudança**

a formação e a mudança devem ser pensadas em conjunto...hoje é pouco defensável uma perspetiva sobre a mudança para o aperfeiçoamento da educação que não seja, em si mesma, capacitadora, geradora de sonho e compromisso, estimuladora de novas aprendizagens e, em suma, formativa para os agentes que têm de desenvolver as reformas na prática. (Escudero citado por Garcia, 1999, p. )

A temática do papel dos docentes na sua própria formação contínua e dos efeitos que a mesma surte sobre as respetivas práticas tem sido objeto de tratamento em grande parte dos estudos realizados sobre a mesma desde a criação dos CFAE.

Em 2011, foi encomendado à Faculdade de Psicologia e de Ciências Da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP) pelo CCPFC um estudo que nas palavras do autor do Prefácio:

(...) informa sobre as expectativas dos professores em relação à formação, o modo como se concretizaram e a sua satisfação com a formação realizada, bem como as suas perceções sobre os efeitos da formação e os constrangimentos estruturais e organizativos que condicionaram a sua concretização e os seus efeitos. (Formosinho, 2011, p. 11)

Nesse estudo, são identificados e analisados 21 relatórios e estudos publicados até 2008 sobre formação contínua de professores.

Formosinho considera este estudo complementar de um outro redigido em 2009 (vd. Santos, 2009), que se centrou no modelo de organização e na evolução do regime jurídico da formação contínua. A elaboração destes dois estudos foi solicitada pelo CCPFC a especialistas na área “tendo como preocupação proceder a uma reflexão sobre o sistema de formação contínua e sobre o impacto da formação e, ainda, contribuir com pistas de trabalho prospetivo”, conforme consta do ofício que acompanhou o envio de um exemplar das duas obras aos CFAE em março de 2012. Também segundo Formosinho, as principais conclusões do segundo estudo, supra referido, são que “embora a melhoria das práticas profissionais, da escola e das aprendizagens dos alunos seja o objetivo do sistema de formação contínua e, muito concretamente, dos CFAE, não existem estudos sobre os efeitos da formação a nível das práticas educativas” (Formosinho, 2011, p. 17). E Formosinho acrescenta:

Na sequência destes dados, emerge a necessidade de estruturas de acompanhamento das práticas após a formação, em congruência com uma perspetiva de relação linear de causa e efeito e de avaliação do produto – a aplicação do que foi aprendido na formação – e uma modalidade de penetração na “caixa negra” que tem sido a sala de aula e de interferência na privacidade pedagógica dos professores. (Formosinho, 2011, p. 17)

A conclusão deste estudo e a “caixa negra” da sala de aula referida por Formosinho remetem para uma situação de “protagonismo perdido” por parte dos professores (Morgado, 2011), o qual, a nível da formação contínua, tem de ser recuperado e transformado numa postura mais interventiva para que os professores se assumam como verdadeiros profissionais do ensino. Morgado (Morgado, 2011, p. 808) aponta para a necessidade de mudança de paradigma formativo, no qual a formação se centra na escola e a escola se centra na formação. Assim, toda a instituição estará envolvida numa lógica de formação e os professores deixarão de ser preparados exclusivamente para a execução e passarão a ser formados também para a decisão e para a inovação.

Num artigo publicado em 2004, Pacheco também apresenta como principal desafio para os docentes o da participação ativa na construção da sua profissionalidade, o que pressupõe a criação de um espaço de libertação dos papéis que lhes são atribuídos, a eles próprios e à escola. No caso dos docentes, esse processo de libertação implica acrescentar ao lado cognitivo da aprendizagem outros modos de olhar para a riqueza existente dentro da escola. No caso desta, terá de recuperar o estatuto de “produto cultural”, o qual perdeu para passar a ser encarada como “produto de mercado”. Pacheco acrescenta que a formação de professores que tenha em vista a construção de uma profissionalidade docente deliberativa, crítica e colaborativa, exige uma prática pedagógica real, a qual constituirá o campo permanente da (re)construção da sua profissionalidade. É no âmbito dessa prática que os docentes consolidam o seu mundo de crenças próprio e que a atividade do conhecimento se torna objeto de reflexão (Pacheco, 2004).

A propósito da problematização dos papéis dos professores, da sua profissionalidade e das mudanças que se impõem em prol da melhoria da qualidade do serviço educativo, num artigo em que se advoga a urgência da introdução de alterações na formação inicial de professores face às exigências de uma escola que se pretende comprometida com a equidade e justiça social, Pereira afirma

Refletir sobre a justiça social em educação implica analisar criticamente a produção da injustiça na Escola – as suas origens, as políticas e as práticas que a fundamentam e originam, as relações de poder que a sustentam, as racionalidades que a justificam e as suas consequências para as crianças e os jovens e a sociedade em geral. No entanto, a formação inicial de professores não pode limitar-se a desenvolver competências de reflexão sobre a justiça social na Escola, tem também que construir identidades (...) que, para além de uma consciência crítica teoricamente fundamentada e politicamente formada, integrem um conjunto de competências e saberes profissionais que não se limitem a celebrar a diferença, mas sobretudo sejam capazes de construir os dispositivos pedagógicos e as condições sociais e institucionais que em cada situação particular seja necessário implementar para que as crianças e os jovens, independentemente da sua origem social e cultural ou condição subjetiva, possam ter sucesso educativo. (2015, p. 65)

Apesar do artigo citado se referir à formação inicial do professor, julga-se que os princípios defendidos se aplicam igualmente à formação contínua, indo ao encontro de uma das áreas que tem sido alvo de maior questionamento, pelo menos desde o início de funcionamento dos CFAE, e que acaba por ter um valor icónico no campo da mudança induzida pela formação, traduzindo-se pela seguinte pergunta: em que medida é que a formação contínua de docentes transforma as suas práticas melhorando-as?

Há que ter em consideração que estas práticas são hoje desenvolvidas em contextos muito diferentes daqueles em que eram desenvolvidos há cinco ou dez anos atrás. Tal como refere Pereira,

A escola é hoje um lugar de vários mundos, vivenciando a mesma tensão que define o espaço político nas cidades, entre a igualdade e a hierarquia e entre a semelhança e a diferença (...).(2015, p. 65)

As tensões assim descritas fazem com que a formação de professores não esteja a conseguir da resposta às necessidades de preparação profissional dos mesmos na sociedade do início do século XXI.

De acordo com Rodrigues, é urgente encontrar

uma matriz de referência global sobre (i) o que é a escola, para que serve e qual o lugar do professor na consecução dos seus objetivos e finalidades; (ii) o que é um professor, como se define a sua profissionalidade; (iii) o que constitui o saber profissional do professor e que valores o suportam no agir profissional; (iv) como é que o professor aprende a ensinar. (2011, p. 133)

A velocidade a que as mudanças sociais e mudanças no sistema educativo ocorrem faz com que aos professores sejam constantemente atribuídos novos papéis e novas funções, sendo que muitos deles se estendem muito para além dos saberes disciplinares, das áreas de especialidade de ensino ou das provenientes do campo das Ciências da Educação (Rodrigues, 2011, p.136). Neste âmbito, a formação de professores passa a ter de ser perspectivada a partir de um conjunto de competências que o professor deverá revelar no desempenho da sua atividade profissional, entendendo-se por *competência a mobilização eficaz, em situação, de conhecimentos, capacidades e valores (anteriormente) adquiridos* (Rodrigues, 2011, p. 137). Na “Comunicação da Comissão ao Conselho e ao Parlamento Europeu-Melhorar a qualidade da formação

académica e profissional dos docentes”, de 2006 (citada por Rodrigues, 2011), a União Europeia definiu grandes competências para os professores europeus, das quais se destaca:

- Trabalhar em contextos multiculturais (nomeadamente, para a compreensão do valor da diversidade e do respeito pela diferença);
- Trabalhar em estreita colaboração com colegas, pais e com a comunidade em geral;
- E, (...) seria igualmente vantajoso que os docentes tivessem oportunidade de adquirir, desenvolver e utilizar competências de liderança;

A legislação que nos últimos anos tem enquadrado a formação contínua dos docentes e os procedimentos relativos à sua avaliação tem em comum a relevância dada ao seu desenvolvimento profissional e à articulação deste com a realização de formação contínua em contexto da atividade escolar, atividade esse que pressupõe o recurso a todas as competências supracitadas.

O Decreto-regulamentar n.º 26/2012 de 21 de fevereiro, atualmente em vigor no que diz respeito ao regime de avaliação do desempenho docente, invoca, no seu texto introdutório, a necessidade de simplificação do processo e de recentralização das escolas e dos docentes no que é considerado o essencial da sua atividade: o ensino-aprendizagem. Neste mesmo texto, é feita uma breve referência ao “desenvolvimento profissional”, afirmação em que a ênfase recai, mais uma vez, na relevância da simplicidade de processos. No enunciado dos Objetivos (Capítulo II, Secção I, Artigo 3.º), a “valorização e o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes” surgem a par com a melhoria da qualidade do serviço educativo e da aprendizagem dos alunos. No ponto 2 dos Objetivos, é ainda afirmado que o “sistema de avaliação de

desempenho deve ainda permitir diagnosticar as necessidades de formação dos docentes, a considerar no plano de formação de cada agrupamento de escolas ou escolas não agrupadas” (conforme previsto no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril).

Concluiu-se que, a par da já referida relevância dada ao desenvolvimento profissional do docente e à sua formação contínua em contexto escolar, o texto da lei atribui ao docente um papel de envolvimento participativo nos seus processos de avaliação e formação, no quadro desse mesmo desenvolvimento profissional, tendo sempre presente a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem e do sistema educativo em geral. No entanto, as condições que o sistema educativo português tem atravessado nos últimos anos, e que já foram referidos neste trabalho (vd. Capítulo 1 da Segunda Parte), nem sempre têm propiciado os contextos mais adequados à concretização dos objetivos previstos na legislação referida. Por exemplo, o MEC não tem disponibilizado um plano nacional de formação contínua para docentes nem financiado formação a nível local e estas opções têm tido consequências a nível da formação a que os professores têm acesso e que difere em muito das necessidades de formação por ele identificadas nos seus planos de formação de escola ou agrupamento.

Advogando uma “recentralização das escolas e dos docentes no que é considerado essencial da sua atividade: o ensino-aprendizagem”, em articulação com “a melhoria da qualidade do serviço educativo e da aprendizagem dos alunos” e sempre numa perspetiva de “desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes”, seria de esperar que a formação a nível dos conteúdos das diversas áreas disciplinares do ensino básico e secundário e da educação pré-escolar estivesse assegurada. Tal não aconteceu nestes últimos cinco anos, com exceção de formação pontual surgida na sequência de alterações de conteúdos programáticos, quase sempre no campo do Português e da Matemática. Nesses casos, o MEC organizou formação até um determinado nível, a partir do qual a mesma foi replicada com recurso à estrutura dos CFAE e aos formadores internos dos mesmos.

Tendo em consideração que:

- a) o trabalho dos formadores internos é desenvolvido em regime de voluntariado, sem qualquer tipo de contrapartida financeira e em horário que se estende para lá de todo o horário escolar, letivo e não letivo;
- b) nem todos os CFAE do país dispõem de BFI e entre aqueles que a têm, as áreas de acreditação dos formadores são bastantes diversas, sendo que é nos CFAE dos grandes centros e particularmente do litoral que se encontram mais formadores acreditados em didáticas específicas,

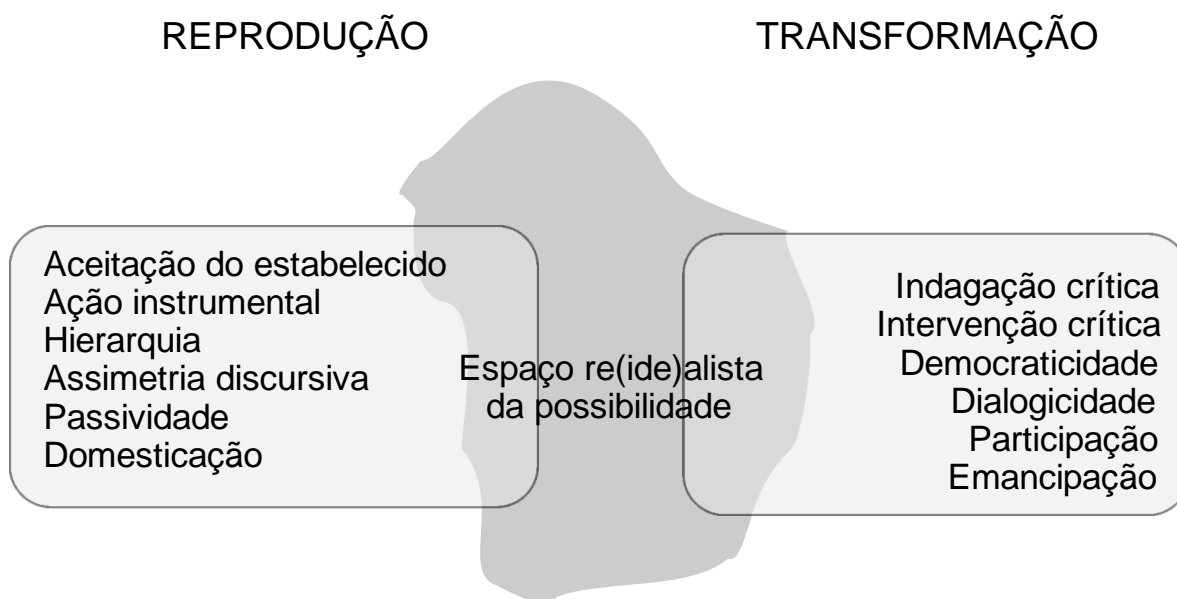
as opções do MEC relativas à formação contínua, pelo menos no últimos cinco anos, não permitiram o acesso dos docentes à formação em áreas de conhecimento específicas das respetivas disciplinas e o volume de formação de iniciativa do MEC não se revestiu, a nível nacional, da amplitude e equidade que seria adequada e exigível de acordo com o texto da lei e não constituiu fundamento para uma mudança conducente à “melhoria da qualidade do serviço educativo”.

Esta lacuna foi, com base nos dados que anualmente são recolhidos pelos cinco representantes nacionais dos CFAE e enviados à Direção Geral de Administração Escolar (DGAE), acompanhada, analisada e, até certo ponto, colmatada, dentro das condicionantes específicas de cada contexto, pelos CFAE de todo o país.

Estes, pelo seu estatuto de associação de escolas, pela proximidade do pessoal docente, pelos recursos humanos, materiais e educativos que podem conjugar e potenciar e pelo conhecimento e experiência adquiridos que têm, são, sem dúvida, as entidades indicadas para organizar e gerir a formação contínua de docentes em Portugal, em parceria com universidades e outras instituições.

Isto não significa, de modo nenhum, que, a nível da Administração Central não tenha de existir uma mudança significativa a nível de opções relativas à formação contínua de docentes com vista a uma efetiva melhoria na qualidade do sistema educativo e à sua adequação à realidade das escolas e à sociedade atual.

O modo como se julga que isso deve ser feito, terá, naturalmente, de ter em conta especificidades contextuais mas, globalmente, é descrito de uma forma muito completa por Vieira (2015, p. 108) através do esquema que se segue.



**Figura 1 – Entre a reprodução e a transformação: o espaço re (ide)alista da possibilidade (in Vieira, 2015, p. 108)**

É no ponto de encontro acima descrito que os CFAE continuarão as suas práticas e a promover os seus diálogos institucionais que Vieira (2015, p.108) enquadra da seguinte forma:

(...) as práticas educativas e formativas situam-se, frequentemente, entre a reprodução e a transformação, importando a cada momento compreender onde estamos e aprender a trabalhar no espaço entre o real e o ideal, construindo práticas re(ide)alistas. (...)

É no espaço intermédio, de natureza híbrida e fronteiras indefinidas, que se situa a possibilidade de explorar práticas mais humanistas e democráticas, pressupondo-se que a falta de humanismo e democracia será a principal razão que justifica esse esforço.

**SEGUNDA PARTE**  
**ESTUDO EMPÍRICO**

Quando bem realizada, a investigação aprofunda e redimensiona uma dada perspetiva teórica, acrescentando-lhe subtileza e nuances, isto é, cumpre o critério de construção do conhecimento.

(Moreira, 2001, p. 100)

O presente estudo surge no âmbito da experiência profissional da autora como diretora de um CFAE, dos conhecimentos adquiridos ao longo dos oito anos passados no desempenho das diversas funções inerentes ao cargo e, também, do conjunto de perceções que teve, de interpretações que fez e de significados que atribuiu, na sua interação com todos os envolvidos nos processos de formação que organizou e implementou, particularmente com os formandos.

Numa perspetiva naturalista, este período de oito anos constitui, de certa forma, o “trabalho de campo” do estudo (Bogdan & Biklen, 1994, pp. 113-114), embora, a partir do momento em que o mesmo se iniciou formalmente, a autora tenha tido a preocupação de distinguir o papel de investigadora e o de diretora do CFAE, como explicitará adiante.

Este trabalho de campo prévio, o qual não foi direcionado durante a maior parte do tempo, ou seja, decorreu, naturalmente, do exercício das funções normais de diretora do CFAE por parte da investigadora, assumiu um papel de centralidade na definição dos objetivos e do desenho do estudo, na perspetiva de Bogdan e Biklen:

As propostas qualitativas são tratadas de duas formas. A primeira, a abordagem que preferimos, consiste em realizar algum trabalho de campo antes de escrever a proposta. Anselm Strauss (1987), famoso

pela “teoria fundamentada”, falando sobre as propostas em investigação qualitativa, declara, peremptoriamente: “nenhuma proposta deveria ser escrita sem uma prévia recolha e análise de dados” (p. 286). Após ter passado algum tempo no campo, encontra-se em muito melhor situação para discutir quais os seus planos e o que poderá retirar dos seus dados. Pode, então, discutir alguns temas emergentes. Evidentemente que não poderá ter certezas sobre a evolução do estudo, nem acerca da forma como irá efectuar-lo, mas está numa melhor posição para fazer suposições fundamentadas. Além disto, a discussão que efectuar pode ser muito mais concreta e, por conseguinte, muito mais capaz de satisfazer a curiosidade dos leitores da proposta (Strauss, 1987). (1994, pp. 105-106)

As circunstâncias acima descritas conduziram, de facto, a um conhecimento aprofundado do contexto de estudo, o qual, a par com outras características, explicitadas mais adiante, permite incluí-lo na categoria de estudos de caso educacionais. Esta categoria de estudo, que se baseia na recolha de dados, os quais devem permitir a exploração de traços significativos e conduzir a interpretações plausíveis dos factos (Bassey, 1999, p. 59), enquadra-se num paradigma de investigação naturalista (Guba e Lincoln, 1998), antropológico (Hammersby, 2000) ou interpretativo (Radnor, 2001) e o desenho da proposta de investigação é mais flexível do que no caso da investigação assente em paradigmas quantitativos:

Qualitative designs are less structured than quantitative ones. In a qualitative design the specific procedures are identified during the research rather than specified ahead of time. Each step depends on prior information collected during the study. Traditional qualitative research is also distinguished by using a **study case design**, in which a single “case” is studied in depth. (McMillan & Schumacher, 1993, p. 37)

No presente caso, as questões que Bogdan e Biklen (1994, p. 106) apresentam como sendo comuns a todas as boas propostas de investigação estiveram presentes no desenho da investigação desde o seu início:

1. O que pretende fazer?
2. Como o vai fazer?
3. Por que o vai fazer?
4. De que forma aquilo que vai fazer se relaciona como que os outros já fizeram?
5. Qual é o contributo potencial (para a investigação básica e/ou prática) do seu trabalho?

Os mesmos autores acrescentam outras duas questões destinadas aos investigadores que tenham realizado trabalho de campo:

6. O que é que já fez?
7. Que temas, preocupações ou tópicos surgiram no seu trabalho preliminar? Que questões analíticas vai aprofundar? (ibidem)

As respostas a estas questões não são facilmente dissociáveis e acabam por se encontrar presentes ao longo de todo o estudo. Este é de natureza predominantemente qualitativa, recorrendo a dados quantitativos quando tal se justifica, mas pretendendo, acima de tudo, estudar uma realidade, ilustrá-la com exemplos concretos retirados dos contextos reais dos participantes, refletir sobre a informação e procurar significados e perceções nos dados recolhidos. A autora quer compreender um fenómeno em profundidade e com base nessa compreensão e nas evidências recolhidas, orientar a sua ação como diretora de um CFAE e apresentar argumentos suficientemente consistentes para poderem constituir ponto de partida para ações significativas a nível do sistema educativo. Na perspetiva de Bogdan e Biklen,

Um bom trabalho qualitativo é documentado com boas descrições provenientes dos dados para ilustrar e substanciar as asserções feitas. Não existem convenções formais para estabelecer a verdade de um

artigo de investigação qualitativa. A tarefa que tem em mãos consiste em convencer o leitor da plausibilidade do que expõe. Citar os sujeitos e apresentar pequenas secções das notas de campo e de outros dados ajuda a convencer o leitor e a aproximá-lo das pessoas que estudou. As citações não só descrevem as afirmações dos sujeitos, como também a forma como as transmitiram e a sua maneira de ser. (1994, p. 252)

O conteúdo relativo à questão 4 supracitada (Bogdan & Bilken, 1994) foi abordado especificamente na Primeira Parte do trabalho.

A 5.<sup>a</sup> questão será respondida nas Conclusões deste trabalho.

Quanto às questões 6 e 7, pelo seu carácter de genérico e mais abrangente, elas começaram por ser alvo de resposta logo na Introdução deste trabalho, foram retomadas na Segunda Parte do mesmo e remeteram para tópicos importantes da metodologia de estudo, os quais, conseqüentemente, irão ser abordadas de seguida.

## **CAPÍTULO 1**

### **Objetivos do Estudo e Quadro Concetual**

### **1.1. Tipo de estudo**

O objetivo principal deste estudo é o de compreender as lógicas de participação dos professores e educadores portugueses na formação contínua como fator de desenvolvimento profissional.

Ao longo da investigação surgiram, ainda, não como objetivos secundários, mas sim como objetivos emergente, num processo complementar lógico face ao inicialmente definido, os de compreender o impacto das atuais condições de trabalho dos professores e educadores e das lideranças das escolas e agrupamentos na sua participação na formação contínua.

As hipóteses de investigação formuladas a partir da revisão de literatura e de dados empíricos recolhidos pela autora foram as seguintes:

H1- A maioria dos professores e educadores reconhecem à formação contínua um papel positivo na transformação das práticas, mas não a associam ao seu desenvolvimento profissional.

H2 - A maioria dos professores e educadores aderem à formação contínua, mas estão pouco disponíveis para desempenhar um papel ativo na sua conceção e implementação.

H3 - A maioria dos professores e educadores participam na formação contínua independentemente de condições de trabalho adversas.

H4 - A perceção da maioria dos professores e educadores é de que a formação contínua que realizam não é valorizada pela direção das suas escolas e agrupamentos.

Tanto a definição do objetivo do estudo como a formulação das hipóteses de investigação ocorreram na sequência do desempenho do cargo de diretora de um CFAE, por parte da autora do estudo, ou seja, da sua permanência no local do estudo e observação interessada do mesmo e dos fenómenos que nele ocorreram. Nesta perspetiva, e no que toca à sua fase inicial, o estudo pode enquadrar-se na categoria que Riemer (citado por Mcmillan & Schumacher, 1993) designa por “*opportunistic research*”, explicitando que grande parte do interesse em determinadas áreas a nível de investigação resulta de experiências pessoais, as quais dão ao investigador acesso físico e/ou psicológico ao contexto de investigação.

No presente caso, à experiência pessoal sobrepôs-se a experiência profissional e institucional. A prolongada permanência no local de investigação e o estatuto de “investigador participante” (Bogdan & Biklen, 1994), aquele que observa o contexto em que se produz a ação, que participa no mundo dos docentes, que vive as suas situações de prática diária, as quais constituem fundamento para a manifestação de necessidade de formação contínua, que observa com a finalidade de descobrir padrões e significados subjetivos tal como eles se produzem, foram determinantes para o desenho deste trabalho.

Assim, os objetivos e as hipóteses acima referidos surgiram de forma algo incipiente no início das funções de diretora do CFAE por parte da autora, ganharam contornos mais definidos com o avançar da prática e aquisição de conhecimentos teóricos e, finalmente, foram formulados explicitamente no planeamento inicial do presente estudo. Foram ligeiramente reformulados após o início da recolha de dados e da revisão da literatura mas, dado o seu carácter abrangente, não foram alvo de alterações muito significativas.

Este procedimento, característico da investigação qualitativa, que permite investigar os fenómenos como eles ocorrem naturalmente, em situações não controladas artificialmente, está presente nos estudos etnográficos:

In an ethnographic study the researcher relies on observation, interviewing, and document analysis, or a combination of these, to provide an in-depth understanding of what is studied. Typically the researcher is at a selected site for a lengthy period in order to understand fully the subjects and phenomena being studied. (McMillan & Schumacher, 1993, p. 37)

Foi a duração prolongada da permanência no local de estudo e o grau de aprofundamento dos problemas a tratar que permitiu à investigadora tomar decisões relativamente às questões de investigação em geral, identificar os participantes no estudo e escolher as estratégias mais adequadas para a recolha de dados.

De acordo com McMillan e Schumacher,

Ethnography has been called “educational anthropology”, “participant observation”, “field research” and “naturalistic inquiry”. Despite considerable variation among ethnographic studies, common methodological strategies distinguish this style of inquiry: participant observation, ethnographic interview and artefact collection. (1994, pp. 405-406)

Para lá destes procedimentos metodológicos dos estudos etnográficos, McMillan e Schumacher (1994, pp. 405-406) enunciam outros traços que os caracterizam:

1. A realidade é uma construção social que os indivíduos ou grupos atribuem a acontecimentos, objetos ou pessoas;
2. A etnografia educacional é um processo de estudar a vida humana na sua dimensão de relacionamento com a educação, de forma a obter as perceções dos indivíduos através da recolha de dados. Através de um processo indutivo, as construções sociais particulares conduzem a conceitos abstratos gerais.

3. A postura de um investigador etnográfico diverge da de um investigador quantitativo pela postura naturalista-fenomenológica face ao comportamento humano, encontrando-se o primeiro na posição de observador da globalidade do contexto.

Os restantes parâmetros que definem as principais orientações paradigmáticas do presente estudo serão abordadas no capítulo 2 desta parte do estudo.

A autora enquadra-o na grande categoria de estudos de caso educacionais (“*educational case studies*”) (Bassey, 2009, pp. 59-62). Nesta categoria de estudos, destacam-se, como principais características:

- São de carácter empírico, ou seja, baseiam-se na recolha de dados;
- São efetuados entre barreiras delimitadas de espaço e tempo e incidem sobre um determinado conjunto de acontecimentos ou factos, os quais devem constituir matéria interessante no domínio do sistema educativo;
- Decorrem nos contextos naturais dos factos investigados e obedecem a princípios de respeito por todos os envolvidos;
- Têm por objetivo fundamentar os juízos e as decisões dos profissionais, dos políticos e dos teóricos que trabalham na área;
- Devem recolher dados suficientes, para que seja possível analisar traços variados, fazer diversas interpretações e garantir fidedignidade ao estudo;
- Os dados devem:
  - Permitir a exploração de traços significativos e conduzir a interpretações plausíveis dos factos;
  - Testar a fidedignidade dessas interpretações;
  - Relacionar os argumentos apresentados com literatura já existente sobre pesquisa anteriormente efetuada;
  - Construir argumentos consistentes que possam ser transmitidos ao público de modo convincente;

- Constituir uma pista para que outros investigadores venham a questionar as conclusões apresentadas ou a enveredar por caminhos alternativos.

O estudo decorreu, formalmente, entre 2012 e 2015 no Centro de Formação de Associação de Escolas dos Concelhos de Marco de Canaveses e Cinfães (CFAE Marco Cinfães), tendo sido envolvidos docentes de todas as escolas associadas. O caso deste CFAE foi escolhido pela autora do estudo não só por se tratar do contexto específico do desempenho das suas funções profissionais – daí a designação supra referida de “*opportunistic research*” – mas também devido à sua convicção de que as características deste CFAE, por motivos que serão explicitados adiante, garantiam informação variada, aprofundada e relevante, tendo em vista os objetivos do estudo. Estavam, assim, criadas condições para a apresentação de conclusões devidamente fundamentadas e de hipóteses de trabalho consistentes e transferíveis para contextos semelhantes. Bassegy (2009, p. 62), designa por “*theory-seeking e theory testing case study*” aqueles estudos nos quais o polo principal de interesse do investigador é utilizar os resultados do caso em estudo não pelo interesse próprio que esse caso possa ter mas sim pelo interesse para o assunto em geral. Aplicando este princípio ao presente estudo, o interesse da investigação não é o caso dos docentes/formandos do CFAE Marco Cinfães mas sim a questão da formação contínua dos docentes portugueses e das lógicas da sua participação na mesma numa perspetiva de desenvolvimento profissional.

Em resumo, o presente estudo enquadra-se na grande categoria dos estudos de caso educacionais, pelo seu carácter empírico, pelo seu objetivo que se considera matéria relevante para o sistema educativo, pelo seu propósito, que é o de permitir a intervenção nesse mesmo sistema e pela metodologia da recolha de dados que, garantindo a fidedignidade dos mesmos, irá assegurar essa mesma intervenção. Em simultâneo, reveste-se de características de estudo etnográfico pela longa permanência da investigadora no local de estudo, a qual lhe conferiu o estatuto de observadora participante e lhe permitiu uma análise aprofundada do problema a tratar e uma visão global dos elementos que constituem influências no comportamento dos participantes no estudo.

## 1.2. Generalização dos resultados

Não se podem esperar fenómenos de generalização de tipo racionalista na investigação qualitativa porque não se encontram relações de causa-efeito transferíveis para contextos que reúnam condições idênticas. Bassey utiliza o termo “*fuzzy generalization*” por oposição a “*scientific generalizations*”:

I call these general statements [Do y instead of x and your pupils “may” learn more] with built-in uncertainty “fuzzy generalizations”. With the scientific generalization there are no exceptions – and indeed in science if any are found then the statement is abandoned or revised to accommodate the new evidence. But in the use of the adjective “fuzzy” the likelihood of there being exceptions is clearly recognized and this seems an appropriate concept for research in areas like education where human complexity is paramount. (...) A fuzzy generalization carries an element of uncertainty. It reports that something has happened in one place and that it may also happen elsewhere. There is a possibility but not surety. There is an invitation to “try it and see if the same happens for you. (1999, p. 62)

Existe a possibilidade de generalizar os resultados obtidos a outros contextos mas não há garantias de que os mesmos se apliquem.

O grau de incerteza que Bassey atribui à possibilidade de transferibilidade de resultados em áreas como a educação, poderá, no presente caso, ser afetado, igualmente, por fatores geográficos, contextuais e, dentro destes últimos, de orientação política e estratégica. Os CFAE são entidades de associação de escolas, as quais, por sua vez, têm como órgão principal de gestão um Conselho Geral constituído, entre outros, por elementos das autarquias locais e outras forças da comunidade educativa que podem orientar a sua atuação naquele órgão por motivações muito diversas (vd. Castilho, 2014). Tendo em conta a influência que as lideranças escolares podem ter nas posturas dos docentes face à formação e ainda outros fatores que atualmente envolvem e condicionam o desempenho da profissão docente, os resultados do presente

trabalho terão sempre de ser lidos à luz do contexto para cuja compreensão e desenvolvimento possam vir a pretender contribuir.

Para além disto, há que ter em consideração que os estudos de caso e os estudos etnográficos apresentam características muito próprias que requerem uma diferente concetualização do conceito de generalização. Donmoyer é da seguinte opinião:

Case study research might be used to expand and enrich the repertoire of social construction available to practitioners and others; it may help, in other words, in the forming of questions rather than in the finding of answers. (citado por Moreira, 2001, p. 101)

A investigação assente na metodologia de estudo de caso dá destaque aos significados pessoais atribuídos pelos sujeitos às situações e à construção conjunta desses significados, em consonância com os princípios da teoria dos esquemas concetuais de Piaget. Se a investigação não se baseia apenas em factos, mas sim na sua perceção e nas perceções que os participantes têm dos fenómenos em estudo, a possibilidade da transferibilidade dos resultados de uma investigação tem de ser vista nessa perspetiva.

### **1.3. Validade do estudo**

O paradigma naturalista ou interpretativo de investigação é, por vezes, acusado de alguma falta de fidedignidade, quando comparado com o paradigma científico ou racionalista, devido aos seus axiomas muito próprios que se podem resumir da seguinte forma: polo de interesse na interpretação que as pessoas fazem da realidade e nos significados que atribuem aos objetivos, conhecimentos e processos; hipóteses de trabalho associadas ao tempo e contexto mas passíveis de transferibilidade; inexistência de relações causa-efeito, apenas “padrões possíveis de influência” (Coutinho, 2005).

Outros autores corroboram esta opinião:

(...) reliability is a serious threat to much qualitative researches. Validity, however, may be its major strength. (McMillan & Schumacher, 1994, p. 391)

Os autores supracitados apontam a recolha de dados e as técnicas de análise dos mesmos como suporte para um grau elevado de validade interna de um estudo, indicando as estratégias que se seguem como adequadas para aumentar essa mesma validade:

- a) Período prolongado de recolha de dados permitindo, assim, a análise e comparação dos mesmos e garantindo o confronto entre as categorias encontradas por processos de investigação e a realidade dos participantes.
- b) Linguagem dos participantes – usada de uma forma aproximada do real é menos abstrata do que muitos instrumentos usados noutros tipos de desenhos.
- c) Pesquisa de campo – a observação dos participantes e os inquéritos/entrevistas feitos nos próprios contextos da investigação refletem a vida real de uma forma mais exata do que ambientes artificiais.
- d) “Subjetividade controlada” – automonitorização do investigador, que, em todas as fases do processo investigativo se questiona e reavalia. Alguns investigadores escrevem possíveis enviesamentos sobre determinados tópicos antes de começar a estudá-lo. Outros apercebem-se da sua subjetividade na fase de recolha de dados e vão tomando notas às quais recorrem quando iniciam a análise formal de dados (McMillan & Schumacher, 1994, p. 392).

No caso do presente estudo, a autora manteve esse diário de investigação, o qual serviu não só o propósito referido, mas também o de auxiliar a distinguir o papel de investigadora e o de diretora do Centro de Formação, na sua relação

com os outros participantes nos estudos. Esta questão será retomada no ponto relativo à Ética da investigação.

No que toca especificamente à metodologia e atendendo à riqueza da informação apresentada nos estudos de natureza qualitativa houve uma explicitação muito clara de todos os procedimentos metodológicos seguidos, para que os resultados obtidos possam abrir caminho a novos processos investigativos sustentados e à produção de novo conhecimento, na linha de pensamento de Miles e Hubermann,

We need methodological accounts; we need the possibility of an “audit trail” (...) more than we need a conspiracy. We want a workmanlike sense that the researcher was there and came back with something we can trust. We need some backstage information, not just text. (1990, pp. 348-349)

Outro procedimento seguido foi o da triangulação de dados através do recurso a instrumentos diversos de recolha de dados: inquérito por questionário elaborado propositadamente para este estudo e análise de dados previamente recolhidos através de um inquérito de opinião e divididos entre respostas a perguntas de resposta fechada e uma pergunta de resposta aberta.

No que diz respeito à validade externa e tal como foi referido no ponto 1, houve a preocupação de recolher dados que constituíssem argumentos consistentes e pistas para que outros investigadores questionassem as conclusões apresentadas ou enveredassem por caminhos alternativos. É esta a forma de assegurar a validade externa dos estudos de natureza qualitativa, tal como afirmam McMillan e Schumacher:

(...) the researcher does not aim at generalization of results but the **extension of the understandings**, detailed descriptions that enable others to understand similar situations and extend these understandings in subsequent research. Knowledge is produced, not

by replication, but by the preponderance of evidence found in separate case studies over time. Threats to external validity for a qualitative study are those that limit its usefulness: comparability and translatability. (1993, p. 394)

De todos estes pormenores será dada conta no capítulo 3.

## **CAPÍTULO 2**

### **Posicionamento Paradigmático**

A literatura existente sobre investigação em educação enuncia várias diferenças entre abordagens qualitativa e quantitativa, destacando a apresentação dos dados como a mais óbvia, mas ressalva que os métodos de investigação utilizados nas duas assentam em diferentes conceções do mundo, do objetivo da investigação, dos métodos de investigação, do papel do investigador e da importância do contexto (McMillan & Schumacher, 1994).

Atendendo à presença das características enunciadas no capítulo anterior e, sobretudo ao facto do ser humano ser o principal instrumento de estudo, o presente estudo enquadra-se num paradigma de investigação interpretativo que é definido por Tesh, como “toda a investigação que não se ocupa de variáveis e da sua medição, não excluindo a consideração de informação quantitativa” (citado por Moreira, 2001, p. 100). Este tipo de investigação é aquele no qual a autora do presente estudo o enquadra. Pretendeu-se estudar um caso em profundidade, compreender o como e o porquê da atuação dos sujeitos de um determinado contexto e os significados que os mesmos atribuem aos fenómenos que experienciam, as suas perceções da realidade: “*be able to see different things and to see differently things (one) has seen before*” (Donmoyer, citado por Moreira, 2001, p. 100).

O paradigma de investigação qualitativo, naturalista ou interpretativo foi o predominante em estudos anteriormente efetuados pela autora e constituiu uma orientação relevante para o presente, particularmente a nível de metodologia de investigação (vd. Correia, 2003).

Outro tipo de questões que se colocam ao investigador naturalista ou interpretativo são a fonte da teoria e o tipo de conhecimento. A propósito da primeira, ela esteve presente em todas as fases do desenvolvimento do estudo e se a predominância lhe foi atribuída na Segunda Parte, como está convencionado neste tipo de estudos, certo é que ela acompanhou todas as etapas do trabalho, estabelecendo com elas uma relação dialética, na linha da postura de Radnor:

The identification of (...) the theories themselves provides the theoretical framework that drives the thinking of the researcher helping her to make sense of data coming at her in the field. In the transactional field she is constantly interrelating what she is seeing/hearing in the field with the concepts relevant to the topic under investigation. (2001, pp. 33-34)

A necessidade de articular os dados observados com os conceitos existentes, referida por Radnor, conferiu ao desenho inicial do estudo uma definição mais intensa de traços do que é habitual nas investigações de tipo naturalista.

No respeitante ao tipo de conhecimento utilizado na investigação e assumindo que a abordagem naturalista considera o ser humano o instrumento principal do estudo, o “conhecimento tácito” desempenhou um papel importante pois é o único que permite uma visão verdadeiramente holística do assunto a ser estudado:

The naturalist, often intent on the use of the “human-as-instrument”, also admits tacit knowledge-insights, intuitions, apprehensions that cannot be stated in language form but which are nevertheless “known” to the enquirer. Of course naturalist seek to recast their tacit knowledge into propositional form as quickly as possible. (Guba & Lincoln, 1988, p. 83)

O conhecimento tácito, sentido e fortemente valorizado pela autora na fase da carreira em que se encontra (Flores, 2011; Kelchterman, 2009), foi utilizado em todas as etapas do estudo, mas teve uma predominância especial nas fases iniciais.

O conhecimento aprofundado do contexto do estudo, decorrente do exercício das funções de diretora do CFAE ao longo de oito anos, tal como já foi referido, a relação de proximidade com os docentes/formandos, com as suas preocupações e exigências mas também com as suas energias, vontades e disponibilidades, colocaram a autora numa situação privilegiada de acesso ao fenómeno a investigar, que viria a permitir-lhe as diversas hipóteses de investigação.

À medida que o estudo avançou, foi sentida, por parte da autora, necessidade de transformar o seu conhecimento tácito do contexto e da realidade envolvente do estudo num tipo de conhecimento mais proposicional, recorrendo àquilo a que Hargreaves, em 1978 chama “*qualitative-designatory capacity*” e que Hammersley, mais tarde, *refere como sendo uma das funções da investigação qualitativa*:

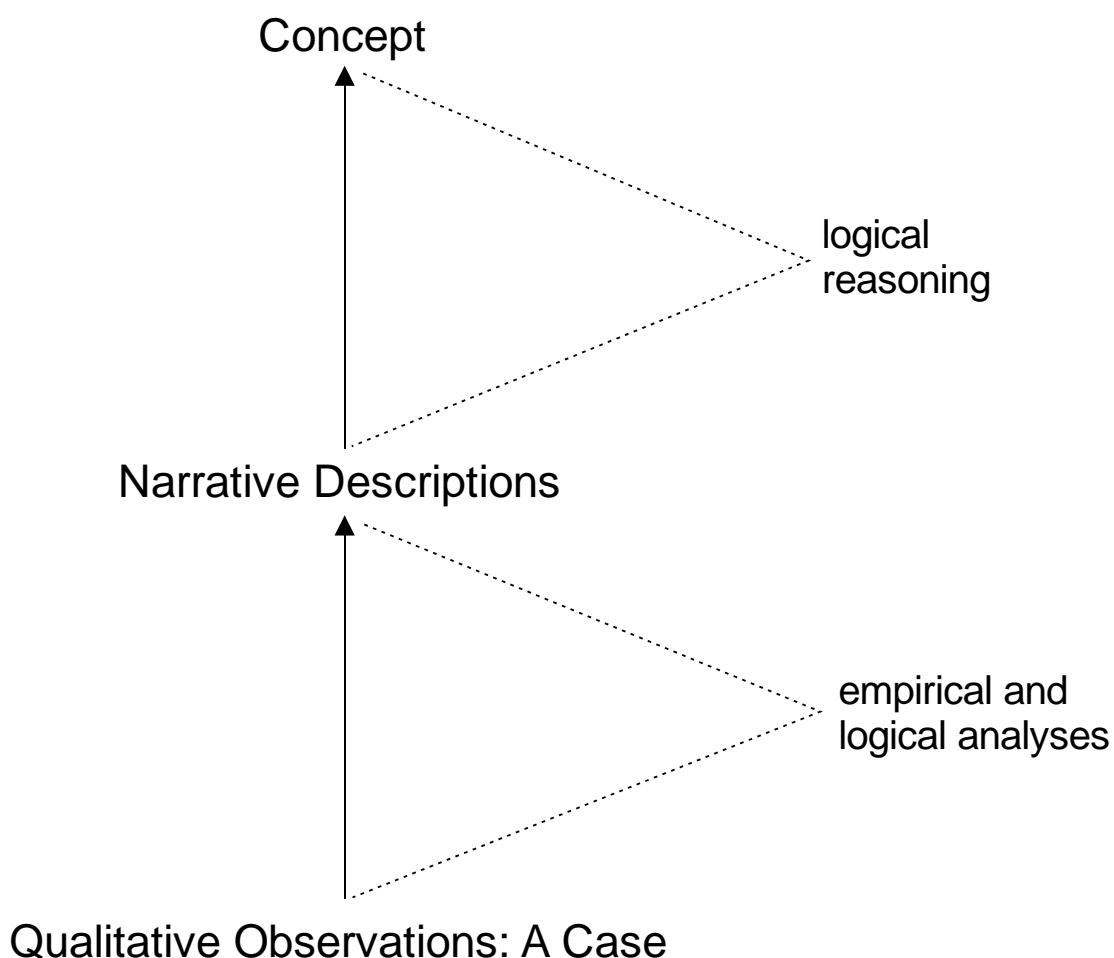
(...) finding the most illuminating language with which to describe people’s experiences and actions often requires the kind of close investigation of what they say and do that is characteristic of qualitative research; and this is something which Hargreaves emphasises under the heading of designatory capacity. (Hammersley, 200, p. 96)

Esta necessidade resultou de questões de organização interna do estudo, da importância de interagir com clareza e sem mal-entendidos com todos os intervenientes no estudo, o que também remete, naturalmente, para as questões da validade interna do mesmo e, igualmente, para questões de ética de investigação, e da vontade de assegurar a possibilidade da ampla divulgação dos seus resultados, tendo em vista uma intervenção positiva no sistema

educativo, nomeadamente, no sistema de formação contínua de professores. Este último aspeto já se prende com questões de validade externa do estudo.

No que respeita ao tipo de raciocínio seguido, como se depreende pelo que foi acima descrito, registou-se um primado do raciocínio indutivo. A autora, a partir da observação detalhada das situações a investigar, obteve uma descrição pormenorizada da realidade social e das perceções dos sujeitos (McMillan & Schumacher, 1993, p. 91). Assim se produziu a compreensão necessária para explicar o fenómeno, tal como é descrito a seguir e ilustrado pelo esquema da figura 2:

(...) Inductive reasoning allows one to explore and discover with an emerging research design rather than test deductions from theories in a predetermined design. The research problem is typically reformulated during data collection so that the data closely represent the reality of the shared social experiences. (McMillan & Schumacher, 1993, p. 91)



**Figura 2 – Lógica indutiva na investigação qualitativa, observações, descrições e conceitos (McMillan & Schumacher, 1993, p. 92)**

Tendo em conta os objetivos do presente estudo, já referidos, e o posicionamento da autora face ao papel da escola e dos professores, tendo em conta as circunstâncias atuais que os mesmos atravessam, os quais foram enunciados na Introdução (pág. 24) e constituem referências de enquadramento para a pesquisa efetuada, paradigma de investigação que surge em paralelo com o já referido ao longo de todo o trabalho desenvolvido é o paradigma de investigação sócio-crítico. Este visa a produção de um conhecimento emancipatório e uma postura de compromisso do investigador com a

transformação social, introduzindo a ideologia no processo de conhecimento científico (Coutinho, 2011).

A autora julga ter desenvolvido, nesta fase da sua carreira, uma postura reflexiva perante a profissão, a qual não se confina “a um esforço técnico e instrumental de ligar meios a fins (...), (mas inclui) os aspectos morais, emocionais e políticos do ensino (reflexão ampla), assim como as crenças e as representações que os professores têm de si próprios e do ensino (reflexão profunda)” (Kelchtermans, 2009, p. 75). A esta postura Kelchtermans chama “autocompreensão” e considera-a “fonte viva de desenvolvimento profissional” (2009, pp. 62-63).

A fase da carreira em que a autora se encontra, o processo de reflexão crítica que procurou desenvolver ao longo de cerca de 30 anos como professora e como diretora de um CFAE nos últimos oito, o contexto institucional que enquadra a sua atividade, a importância da investigação desta temática para o seu desenvolvimento pessoal e profissional e a oportunidade e a relevância da mesma para o sistema no momento atual, em sua opinião, coincidem.

## **CAPÍTULO 3**

### **Procedimentos Metodológicos**

### **3.1. O inquérito por questionário**

#### **3.1.1. Pressupostos teóricos subjacentes à elaboração do questionário**

O inquérito por questionário (Anexo 1) está organizado em três partes, correspondendo a três grandes domínios: a primeira parte, que engloba todas as questões do grupo 1, pretende fazer a caracterização do perfil do docente inquirido, em geral e no âmbito da sua relação com a formação contínua. Procura-se recolher informação que abranja diversas características e situações que condicionam os docentes na sua relação com o ensino, com a formação contínua e com a sua profissão, na linha do que defende Flores:

(...) o conteúdo, a forma e os propósitos das oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento profissional de professores devem refletir a complexidade do ensino, a fase da carreira em que se encontram, a sua biografia pessoal, os contextos em que trabalham (...) (2009, p. 8)

Estes aspetos estão contemplados nas primeiras cinco questões. As restantes questões deste grupo estão direcionadas para as ações de formação frequentadas pelos inquiridos e abordam aspetos relacionados com as

características das ações (questões 1.8 e 1.9), com as instituições organizadoras das mesmas (questão 1.10) e com custos de participação do formando e deslocações implícitas na frequência das mesmas. Optou-se, ainda, por incluir duas questões (1.8 e 1.9) que pretendem avaliar o tempo disponibilizado pelos docentes de diferentes faixas etárias para investir na formação contínua e o grau de aprofundamento com que querem fazê-lo, em articulação com literatura consultada sobre desenvolvimento profissional, a qual refere fases da vida profissional com características, trajetórias e graus de comprometimento específicos (Day *et al.*, 2007) e a construção de um *self professional* (Keltcherman, citado por Flores, 2011).

A questão 1.10 incide sobre as instituições organizadoras da formação contínua essencialmente pela necessidade de conhecer a importância atribuída pelos docentes à formação organizada pelos CFAE aos quais estão associados e, conseqüentemente, centrada nas escolas, o que vai valorizar o seu carácter contextual, organizacional e orientado para a mudança e para a resolução dos problemas das escolas e agrupamentos (Rodrigues, 2007). Uma outra razão para a sua inclusão foi caracterizar o tipo de iniciativa na procura de autoformação e poder analisar a sua relação com a fase da vida profissional dos respondentes (Day *et. al.*, 2007)

A finalizar a parte 1, encontram-se duas questões (1.11 e 1.12) diretamente relacionadas com custos materiais da formação contínua para o formando. Coincidindo grande parte dos últimos três anos com um período de grandes cortes financeiros na função pública e de financiamento residual de formação contínua de professores por parte do estado, sendo que esta última situação já se verifica desde 2010, pretende-se conhecer, neste contexto, qual a disponibilidade dos docentes para investir financeiramente na sua formação.

A segunda parte do inquérito subdivide-se em três secções: a primeira (questões 2.1 a 2.3) está relacionada com a participação ativa dos docentes nas fases de diagnóstico de necessidades de formação e elaboração do Plano de formação da sua escola ou agrupamento, por oposição à delegação dessa responsabilidade, em exclusivo, no CFAE ao qual estão associados. Morgado

(2011) aponta, como um dos problemas que afetam os docentes na atualidade a nível da formação contínua, o facto de serem consumidores de produtos concebidos externamente às próprias escolas e de “privilegiarem mais o desenvolvimento de competências para aplicar inovações do que para concebê-las” (Morgado, 2011, p. 803).

A segunda secção (questões 2.4 a 2.18) engloba a temática da formação contínua, as suas características e o seu papel na prática dos docentes e no seu desenvolvimento profissional. Não sendo possível incluir todos os fatores que pudessem avaliar as conexões entre variáveis colocadas nas hipóteses avançadas, optou-se por seleccionar os que tinham carácter de transversalidade na literatura consultada sobre formação contínua e desenvolvimento profissional docente. A propósito desta dicotomia Rodrigues explicita a interligação dos dois conceitos e conclui:

(...) ao valorizar o seu desenvolvimento profissional, os docentes deixam de ser vistos como meros receptáculos de formação passando, pelo contrário, a ser tidos como profissionais autónomos e responsáveis com múltiplas facetas e potencialidades próprias. (2007, p. 32)

Na mesma linha de pensamento, Escudero exprime a seguinte opinião:

A formação e a mudança devem ser pensadas em conjunto...hoje é pouco defensável uma perspetiva sobre a mudança para o aperfeiçoamento da educação que não seja, em si mesma, capacitadora, geradora de sonho e compromisso, estimuladora de novas aprendizagens e, em suma, formativa para os agentes que têm de desenvolver as reformas na prática. (citado por Garcia, 1999, p. 36)

Para a elaboração deste segundo conjunto de questões, também foi tido em consideração o resultado da entrevista com o grupo de focagem (vd. Anexo 2).

A terceira parte do inquérito é constituída por uma única questão, direcionada para a perceção que os docentes têm do modo como a Direção da sua escola/ agrupamento valoriza a formação. Esta questão foi introduzida por sugestão do grupo de focagem e, igualmente, por fundamentação na revisão de literatura.

### **3.1.2. Princípios metodológicos adotados na construção do inquérito por questionário e na sua aplicação**

A partir das questões de investigação e dos objetivos definidos para o inquérito, o mesmo foi elaborado. Atendendo ao número elevado de docentes envolvidos e à diversidade abrangida, optou-se por incluir apenas questões de resposta fechada. O número de questões foi relativamente reduzido para evitar os riscos apontados por Ghiglione e Matalon (2001, p. 117), nomeadamente, o do questionário, sendo totalmente fechado, se tornar rapidamente fastidioso, dos participantes, colocados perante uma longa lista de questões, se tornarem cada vez menos cuidadosos com as respostas que dão e, também, perante a inexistência de questões de resposta aberta, irritarem-se por ficarem com a impressão de que não podiam exprimir-se livremente.

Foram seguidos princípios de simplicidade, objetividade e relevância (Schumacher & McMillan, 1993, pp. 240-242) e optou-se por um formato em papel, opção essa fundamentada na experiência local de uma baixa taxa de retorno nos casos em que são utilizados questionários em formato digital.

Com o objetivo de avaliar a funcionalidade do inquérito e detetar eventuais erros de construção do mesmo a nível de utilização de linguagem, foi aplicado um pré-teste a um grupo de focagem constituído por 19 docentes (n=19) de um dos agrupamentos associados do CFAE MarcoCinfães. Inicialmente, foi-lhes enviada uma mensagem de correio eletrónico na qual se lhes endereçava o

convite para integrarem o grupo e se contextualizava esse mesmo convite (Anexo 2). Essa mensagem foi acompanhada da primeira versão do inquérito e do respetivo pedido de preenchimento. Posteriormente, foi agendada uma reunião entre todos os elementos do grupo para apresentação e debate das opiniões sobre o inquérito. Apenas 5 desses professores puderam estar presentes nessa reunião e os restantes enviaram a sua opinião também por correio eletrónico. Com base nas conclusões retiradas após análise dessas respostas e do conteúdo da reunião com os 5 professores que compareceram à mesma, a autora do estudo elaborou um documento síntese que enviou a todos os elementos do grupo de focagem para que comentassem (Anexo 3). Tendo merecido a aprovação escrita de todos os elementos, o referido documento serviu de referência para a introdução de alterações ao inquérito inicial e conclusão do definitivo.

A amostra dos docentes a quem aplicar o inquérito foi selecionada para que pudesse reunir características de representatividade e fosse, simultaneamente, aleatória (Ghiglione & Matalon, 2001, pp. 29-31). Pelos motivos apresentados no ponto 1 do Capítulo 1, era intenção da autora do estudo trabalhar com as escolas e agrupamentos associados do CFAE MarcoCinfães, numa lógica de proximidade do contexto do estudo e envolvimento direto com os atores, e entendeu-se que essas mesmas escolas reuniam características que iriam permitir que as observações que delas se fizessem pudessem ser generalizadas a toda a população embora, como já foi referido, com algum grau de incerteza (*fuzzy generalization*).

Segue-se a tabela incluindo as principais características das escolas e agrupamentos selecionados.

**Tabela 1 - Características das escolas e agrupamentos associados do CFAE Marco Cinfães nas quais o inquérito por questionário foi aplicado**

<b>Escola/Agrupamento</b>	<b>Número de docentes em 2014-2015</b>	<b>Número de alunos em 2014-2015</b>	<b>Observações</b>
Agrupamento de Escolas de Marco de Canaveses	204	2250	Agrupamento TEIP (pré-escolar – 9.º ano)
Agrupamento de Escolas de Alpendorada	232	2195	Agrupamento de Escolas (pré-escolar-secundário)
Escola Profissional de Agricultura e Desenvolvimento Rural	57	352	Escola Profissional (9.º ano vocacional; ensino secundário; Cursos de Especialização Tecnológica (CET))
Escola Secundária Prof. Doutor Flávio Resende, Cinfães	79	635	Escola Secundária TEIP (7.º - 12.º ano)
Agrupamento de Escolas General Serpa Pinto, Cinfães	143	1345	Agrupamento TEIP (pré-escolar – 9.º ano)

Como se pode constatar, foram incluídas escolas que oferecem todos os níveis de ensino, escolas do ensino regular e do ensino profissional e, ainda escolas com o estatuto de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP). As escolas selecionadas encontram-se em dois concelhos, Marco de Canaveses e Cinfães, os quais, embora distem apenas 27 km entre si, apresentam características culturais algo diferentes, que, de certa forma, se refletem nas práticas educativas.

O corpo docente na maioria das escolas dos dois concelhos ainda não tem um lugar estável no quadro de agrupamento ou escola e percorre, diariamente, distâncias significativas entre o local de trabalho e o local de residência,

apresentando, assim, traços que, atualmente, caracterizam grande parte dos docentes portugueses.

Os inquéritos em papel foram entregues na Direção das escolas ou escola sede dos agrupamentos, acompanhados de uma carta dirigida ao Diretor (Anexo 4), na qual se fazia a apresentação do estudo e se solicitava autorização para aplicar o inquérito. Em todos os casos foi perguntado à autora se preferia entregar os inquéritos pessoalmente ou deixá-los e, depois, passar a recolhê-los. Feita a opção pela segunda alternativa, os inquéritos foram recolhidos dentro de períodos de tempo que variaram entre duas semanas e um mês e a taxa média de retorno foi de 61,78%.

**Tabela 2 - Número de docentes envolvidos na aplicação do inquérito por questionário e taxa de retorno.**

<b>Escolas e Agrupamentos</b>	<b>Nº de questionários distribuídos</b>	<b>Nº de questionários devolvidos</b>	<b>Taxa de respostas</b>
Agrupamento de Escolas de Marco de Canaveses	175	123	70,26%
Agrupamento de Escolas de Alpendorada	125	56	44,8%
Agrupamento de Escolas General Serpa Pinto, Cinfães	50	50	100%
Escola Secundária de Cinfães	50	24	48%
Escola Profissional de Agricultura e Desenvolvimento Rural de Marco de Canaveses	50	25	50%
<b>TOTAL</b>	<b>450</b>	<b>278</b>	<b>61,78%</b>

A análise estatística dos questionários foi feita utilizando o programa SPSS (Statistical Package for Social Sciences), versão 18.

### **3. 2. - Utilização dos dados dos inquéritos de avaliação de ações de formação do CFAE MarcoCinfães realizadas entre 2012 e 2015 – Fundamentação e procedimentos metodológicos**

O recurso aos dados já existentes relativos à avaliação de ações de formação pelos formandos deveu-se a dois motivos, essencialmente: a) o de poupar tempo e recursos, utilizando dados já recolhidos e parcialmente tratados; b) o de analisar respostas a perguntas de resposta aberta sem ter de aplicar questionários ou sem ter de realizar entrevistas. A opção de não realizar entrevistas também teve como intenção evitar aquilo a que Douglas (citado por Bogdan & Biklen, 1999, p. 69) chama “efeitos de observação”. Sendo a autora diretora do CFAE e conhecida da maioria dos docentes das escolas associadas, era provável que, em situação de entrevista, os participantes, convidados a falar sobre formação contínua em geral e formação organizada pelo CFAE em particular, dessem respostas diferentes daquelas que dariam em situações de total anonimato, que é o que se passa quando preenchem os inquéritos no final das ações.

Para além disso, a introdução dos dados desta questão de resposta aberta foi considerada “um apoio a quem interpreta os resultados se este se quiser dar ao trabalho de ler a transcrição textual de pelo menos parte das respostas” (Ghiglione & Matalon, 2001, p. 117).

A questão – *Opinião global da ação/observações (sugestões sobre aspetos organizativos e assuntos/conteúdos abordados e/ou a abordar nesta e em futuras ações que possa sugerir, seriam de grande interesse e utilidade* – é suficientemente abrangente para que os formandos se sintam motivados a responder e, simultaneamente, inclui “um quadro de referência e lembra à pessoa aspetos do problema sobre os quais talvez não tivesse pensado espontaneamente” (Ghiglione & Matalon, 2001, p. 118).

Relativamente à análise dos dados da avaliação das ações, ela foi feita a partir do tratamento, já efetuado, dos dados da avaliação das ações realizadas, cuja consulta foi solicitada à Comissão Pedagógica do CFAE Marco Cinfães (Anexo 6). A partir destes registos, a análise dos dados relativos às perguntas de resposta fechada foi feita com recurso a métodos estatísticos através do programa MS Excel 2016 Preview. A análise das respostas às perguntas de resposta aberta, que estavam apenas transcritas, foi feita recorrendo à técnica de análise de conteúdo.

A tabela que se segue apresenta as ações de formação cujos dados de avaliação pelos formandos foram alvo de análise no presente trabalho.

**Tabela 3 – Ações de formação do CFAE Marco-Cinfães cujo tratamento da avaliação pelos formandos (inquérito de opinião) foi analisado**

	<b>Tipologia da ação</b>	<b>N.º de horas</b>	<b>Ano de avaliação</b>	<b>Área de Formação</b>	<b>N.º de formandos que frequentaram a ação</b>
A1	Curso de formação	25h	2014	Intervenção precoce	29
A2	Curso de formação	25h	2014	Educação Sexual em Contexto Escolar	32
A3	Curso de formação	25h	2013	Prática Pedagógica	28
A4	Oficina de formação	25h (+25h)	2013	Didática específica	10
A5	Oficina de formação	15h (+15h)	2013	Quadros interativos multimédia	18
A6	Oficina de formação	25h (+25h)	2012	Ensino Especial	22
A7	Projeto	25h (+50h)	2013	Autoavaliação da escola	19
A8	Projeto	25h (+50h)	2014	Avaliação do desempenho docente	21
A9	Projeto	25h (+50h)	2013	Supervisão Pedagógica	49

Os códigos que precedem a tipologia das ações correspondem às ações que se seguem:

- A1- Curso – “Dificuldades de Aprendizagem de Leitura e Escrita-Operacionalização, Avaliação e Intervenção”
- A2- Curso – “Formação em Educação Para a Saúde e Educação Sexual – PRESSE”
- A3- Curso – “Curso 4 TEIP: Avaliação das aprendizagens dos alunos e práticas diferenciadas em sala de aula”
- A4- Oficina – “Uma Exploração Didática das Metas Curriculares de Matemática”
- A5- Oficina – “Quadros Interativos Multimédia nos Contextos de Ensino-Aprendizagem”
- A6- Oficina – “Os CRTIC e a Intervenção com Crianças e Jovens com Necessidades Educativas Especiais”
- A7- Projeto – “Construção de Processos de Autoavaliação – Contributos para a Melhoria das Práticas Educativas”
- A8- Projeto – “A Componente Interna da Avaliação do Desempenho Docente – uma Perspetiva Organizacional”
- A9- Projeto – “Práticas de Observação de Aulas em Parceria (*Peer observation of teaching*)”

A amostra escolhida justifica-se por incluir as três modalidades de formação de longa duração que se têm realizado no CFAE MarcoCinfães com mais frequência desde 2008, data em que a autora assumiu funções como Diretora do mesmo. É utilizado o mesmo modelo de questionário para avaliação das três modalidades de formação: curso de formação, oficina de formação e projeto (Anexo 5). Um outro fator tido em consideração na escolha da amostra foi a abrangência da temática das ações que, entre cursos, oficinas e projetos, inclui didáticas específicas, avaliação e supervisão pedagógica, práticas diferenciadas em sala de aula, ensino especial, tecnologias da informação e comunicação, insucesso escolar e educação sexual em meio escolar.

No total foram analisados 89 questionários relativos a cursos de formação, 40 questionários relativos a oficinas de formação e 89 questionários relativos a projetos. O questionário tinha sido aplicado na última sessão de cada uma das ações de longa duração.

O anonimato tinha sido garantido através da não inclusão de nenhum espaço para indicação da escola/agrupamento ou nome. Não é possível indicar a idade, género ou situação profissional dos formandos pois tratam-se de dados que não foram solicitados no questionário aquando da sua aplicação, no final das ações.

### **3.3. Questões éticas**

No que respeita ao tópico de ética na investigação, a questão do consentimento informado foi salvaguardado incluindo, no topo dos inquéritos por questionário, a descrição sumária do estudo no âmbito do qual se pedia o seu preenchimento e o fim a que ele se destinava.

Na carta dirigida aos Diretores das escolas, foi dito que os resultados desse mesmo estudo seriam comunicados diretamente às escolas e que seria feita uma sessão de apresentação dos mesmos aos docentes, ou seja, seria dada aos participantes a oportunidade de receberem os resultados do estudo no qual tinham participado (McMillan & Schumacher, 1994, p. 184).

O anonimato dos respondentes ao inquérito por questionário foi mantido em todas as fases do processo. O anonimato dos docentes que tinham preenchido os questionários de avaliação das ações de formação do CFAE Marco Cinfães entre 2012 e 2015 tinha sido garantido logo no preenchimento do questionário, no final da última sessão de cada uma das ações.

Uma outra questão que se colocou à autora desde o início do estudo foi a necessidade de distinguir o seu estatuto de investigadora do de diretora do CFAE Marco Cinfães. Assim, sempre que houve necessidade de solicitar a colaboração de algumas das escolas ou agrupamentos associados do CFAE, ela foi pedida

por escrito e assinada pela docente do quadro de um desses agrupamentos, que é a situação profissional da autora do presente trabalho. Do mesmo modo, quando houve necessidade de consultar os dados do CFAE relativamente à avaliação das ações de formação já realizadas, a autora do estudo solicitou autorização para o fazer à Comissão Pedagógica do CFAE constituída, para além da Diretora do CFAE, pelos nove diretores das Escolas Associadas (Anexo 6)

## **CAPÍTULO 4**

### **ANÁLISE DA INFORMAÇÃO RECOLHIDA**

Um dos instrumentos de transformação humanista e democrática que escasseia cada vez mais nos dias de hoje é o tempo público, um tempo desacelerado, de reflexão e de debate acerca do que deve ser a educação e porquê, que promova culturas pedagógicas de questionamento "em "eu professores e alunos se envolvem no diálogo crítico e na discussão aberta para afirmar o seu papel enquanto agentes sociais, refletir sobre o próprio passado e analisar as consequências das suas próprias ações na construção do futuro" (Giroux, 2007: 17). Pelo contrário, assistimos à generalização avassaladora de um tempo empresarial, um tempo acelerado e fragmentado, fundado nos valores da hierarquia, do materialismo, da concorrência e do individualismo, que promove "modos privatizados e competitivos de atividade intelectual que estão bastante afastados das obrigações públicas e das responsabilidades sociais" (ibidem). O ensino e a formação de professores não podem estar afastados das obrigações públicas e das responsabilidades sociais, e por isso exigem a expansão do tempo público, sob pena de constituírem práticas sem história, onde as oportunidades de re-conhecer e transformar a pedagogia são reduzidas ou nulas, e onde a voz dos atores educativos é remetida ao silêncio.

(...) a mudança ficará sempre aquém do nosso ideal. Mas isso não é problema. Pelo contrário, é apenas no espaço intermédio da possibilidade que a viagem da transformação pode ocorrer. Uma viagem incerta e inacabada, esperançada e visionária.

Vieira (2014, pp. 171-172)



## 4.1 Inquérito por questionário

### 4.1.1 Análise e interpretação da informação recolhida

A primeira parte do inquérito, tal como foi referido no Capítulo da Metodologia do Estudo (p. 41), tinha por objetivo fazer a caracterização do docente inquirido. As questões 1.1 a 1.10, em particular, destinavam-se a recolher informação mais relacionada como perfil profissional geral. Esta informação consta das tabelas que se seguem:

**Tabela 4 – Caracterização do perfil dos participantes: idade e género**

Escolas e Agrupamentos	Nº de Docentes	Idade (anos)				Género	
		Menos de 30	De 30 a 40	De 41 a 50	Mais de 50	Masculino	Feminino
Agrupamento de Escolas de Marco de Canaveses	123 (44,25%)	0 (0%)	39 (31,7%)	41 (33,3%)	43 (35%)	20 (16,3%)	103 (83,7%)
Agrupamento de Escolas de Alpendorada	56 (20,13%)	1 (1,8%)	22 (39,3%)	19 (33,9%)	14 (25%)	7 (12,5%)	49 (87,5%)
Agrupamento de Escolas General Serpa Pinto, Cinfães	50 (18%)	0 (0%)	11 (22%)	16 (32%)	23 (46%)	6 (12%)	44 (88%)
Escola Secundária de Cinfães	24 (8,62%)	0 (0%)	11 (45,8%)	9 (37,5%)	4 (16,7%)	6 (25%)	18 (75%)
Escola Profissional de Agricultura e Desenvolvimento Rural de Marco de Canaveses	25 (9%)	0 (0%)	14 (56,0%)	11 (44%)	0 (0%)	8 (32%)	17 (68%)
<b>Total</b>	<b>278 (100%)</b>	<b>1 (0,4%)</b>	<b>97 (34,7%)</b>	<b>96 (34,5%)</b>	<b>84 (30,2%)</b>	<b>47 (16,9%)</b>	<b>231 (83,1%)</b>

Relativamente aos dados constantes da tabela 4, "Caracterização do perfil dos participantes: idade e género", pode constatar-se que há uma divisão equitativa entre os três níveis etários acima dos 30 anos, que correspondem à quase totalidade dos respondentes (99%). Este dado poderá confirmar a

situação atual de elevada taxa de desemprego entre os docentes contratados que constituem, de um modo geral, o grupo mais jovem da população docente.

Por outro lado, verifica-se um desfasamento entre a informação recolhida e a opinião do grupo de focagem, segundo a qual os níveis etários estabelecidos no questionário correspondiam, genericamente, aos níveis etários existentes nas escolas e agrupamentos. De facto, o nível etário com menos de 30 anos surge, apenas, com 0,4% de representação.

A grande maioria dos participantes é do género feminino (83,1%), dados estes que vêm ao encontro da informação disponibilizada pelo PORDATA, segundo a qual a percentagem de mulheres docentes no ensino não superior é de 77,4% e a percentagem de homens é de 22,6% (origem da informação: DGEEC/MEC).

**Tabela 5 – Caracterização do perfil dos participantes: Departamento curricular**

Escolas e Agrupamentos	Nº de Docentes	Departamento Curricular		
		Edu. Infância	1.º Ciclo	Línguas
Agrupamento de Escolas de Marco de Canaveses	123 (44,25%)	16 (13%)	41 (33.3%)	22 (17.9%)
Agrupamento de Escolas de Alpendorada	56 (20,13%)	6 (10.7%)	31 (55.4%)	4 (7.1%)
Agrupamento de Escolas General Serpa Pinto, Cinfães	50 (18%)	16 (32%)	27 (54%)	1 (2.0%)
Escola Secundária de Cinfães	24 (8,62%)	0 (0%)	0 (0%)	7 (29.2%)
Escola Profissional de Agricultura e Desenvolvimento Rural de Marco de Canaveses	25 (9%)	0 (0%)	1 (4.0%)	4 (16%)
<b>Total</b>	<b>278 (100%)</b>	<b>38 (13.7%)</b>	<b>100 (36%)</b>	<b>38 (13.7%)</b>

Através da Tabela 5, “Caracterização do perfil dos participantes: Departamento curricular” e da Tabela 6, “Caracterização do perfil dos participantes: Departamento curricular”, podemos verificar que há uma predominância de participantes do 1.º ciclo do ensino básico (36%). É de ter em consideração que duas das escolas, a Escola Secundária de Cinfães e a EPAMAC, não possuem este nível de ensino o que pode tornar este dado ainda mais significativo a nível da disponibilidade de participação no inquérito por parte dos docentes daquele ciclo.

**Tabela 6 – Caracterização do perfil dos participantes: Departamento curricular**

Escolas e Agrupamentos	Nº de Docentes	Departamento Curricular		
		Matemática e Ciências /Informática	Ciências Sociais e Humanas	Expressões
Agrupamento de Escolas de Marco de Canaveses	123 (44,25%)	19 (15.4%)	10 (8.1%)	15 (12.2%)
Agrupamento de Escolas de Alpendorada	56 (20,13%)	7 (12.5%)	4 (7.1%)	4 (7.1%)
Agrupamento de Escolas General Serpa Pinto, Cinfães	50 (18%)	3 (6%)	0 (0%)	3 (6%)
Escola Secundária de Cinfães	24 (8,62%)	10 (41.7%)	4 (16.7%)	3 (12.5%)
Escola Profissional de Agricultura e Desenvolvimento Rural de Marco de Canaveses	25 (9%)	10 (40%)	10 (40%)	0 (0%)
<b>Total</b>	<b>278 (100%)</b>	<b>49 (17.6%)</b>	<b>28 (10.1%)</b>	<b>25 (9%)</b>

**Tabela 7 – Caracterização do perfil dos participantes: tempo de serviço e situação profissional**

Escolas e Agrupamentos	Nº de Docentes	Tempo de serviço em 31 de agosto de 2014 (anos)			
		Até 5	De 5 a 8	De 9 a 20	Mais de 20
Agrupamento de Escolas de Marco de Canaveses	123 (44,25%)	0 (0%)	6 (4.9%)	62 (50.4%)	55 (44.7%)
Agrupamento de Escolas de Alpendorada	56 (20,13%)	0 (0%)	3 (5.4%)	29 (51.8%)	24 (42.9%)
Agrupamento de Escolas General Serpa Pinto, Cinfães	50 (18%)	0 (0%)	1 (2%)	22 (44%)	27 (54%)
Escola Secundária de Cinfães	24 (8,62%)	1 (4.2%)	2 (8.3%)	14 (58.3%)	7 (28.2%)
Escola Profissional de Agricultura e Desenvolvimento Rural de Marco de Canaveses	25 (9%)	4 (16%)	6 (24%)	13 (52%)	2 (8%)
<b>Total</b>	<b>278 (100%)</b>	<b>5 (1.8%)</b>	<b>18 (6.5%)</b>	<b>140 (50.4%)</b>	<b>115 (41.4%)</b>

Os dados constantes da Tabela 7, “Caracterização do perfil dos participantes: tempo de serviço e situação profissional”, permitem concluir que são os docentes dos quadros das escolas e agrupamentos, com tempo de serviço entre os 9 e os 20 anos, que constituem a maioria dos docentes que responderam ao inquérito (50,4%). Segue-se o escalão de mais de 20 anos (41,4%).

Em paralelo, e consultando a Tabela 8, “Caracterização do perfil dos participantes: tempo de serviço e situação profissional”, constata-se que os docentes do quadro das escolas constituem 72,7% dos respondentes ao inquérito, confirmando, assim, o dado da Tabela 7. No entanto, o grupo de participantes que se segue com a percentagem de resposta mais elevada é o dos professores contratados que tem de corresponder, na sua quase totalidade, aos escalões de tempo de serviço de 9 a 20 e de mais de 20, visto que estes dois escalões juntos correspondem a 91,8% das respostas e os docentes do quadro de escola só correspondem a uma percentagem de 72,7%. Este cenário,

que há uns anos seria paradoxal, compreende-se no contexto atual em que os docentes têm cada mais dificuldades em conseguir vinculação a um quadro de escola e agrupamento e, por conseguinte, mantêm a situação de contratados em paralelo com a de um número de anos de serviço muito significativo.

**Tabela 8 – Caracterização do perfil dos participantes: tempo de serviço e situação profissional**

Escolas e Agrupamentos	Nº de Docentes	Situação Profissional		
		Quadro nomeação definitiva de escola agrupamento	Quadro nomeação provisória	Contratado
Agrupamento de Escolas de Marco de Canaveses	123 (44,25%)	93 (75.6%)	7 (5.7%)	23 (18.7%)
Agrupamento de Escolas de Alpendorada	56 (20,13%)	45 (80.4%)	6 (10.7%)	5 (8.9%)
Agrupamento de Escolas General Serpa Pinto, Cinfães	50 (18%)	43 (86%)	3 (6%)	4 (8%)
Escola Secundária de Cinfães	24 (8,62%)	14 (58.3%)	2 (8.3%)	8 (33.3%)
Escola Profissional de Agricultura e Desenvolvimento Rural de Marco de Canaveses	25 (9%)	7 (28%)	2 (8%)	16 (64%)
<b>Total</b>	<b>278 (100%)</b>	<b>202 (72.7%)</b>	<b>20 (7.2%)</b>	<b>56 (20.1%)</b>

No que respeita às habilitações académicas (Tabelas 9 e 10, “Caracterização do perfil dos participantes: habilitações académicas”) uma maioria muito expressiva dos participantes no estudo possui licenciatura, o que,

mais uma vez, confirma os dados oficiais disponíveis. Destaca-se a existência de dois doutoramentos e, por outro lado, 15 casos com bacharelato, um número que se pode considerar elevado atendendo às oportunidades de complemento de formação registados nos últimos anos. Julga-se que, atendendo às ofertas de ensino profissional existente nas escolas, se trata de técnicos especializados contratados para lecionar as disciplinas específicas desses mesmos cursos.

**Tabela 9 – Caracterização do perfil dos participantes: habilitações académicas**

Escolas e Agrupamentos	Nº de Docentes	Habilitações Académicas	
		Doutoramento	Mestrado
Agrupamento de Escolas de Marco de Canaveses	123 (44,25%)	1 (0,8%)	16 (13%)
Agrupamento de Escolas de Alpendorada	56 (20,13%)	0 (0%)	8 (14,3%)
Agrupamento de Escolas General Serpa Pinto, Cinfães	50 (18%)	0 (0%)	4 (8%)
Escola Secundária de Cinfães	24 (8,62%)	0 (0%)	4 (16,7%)
Escola Profissional de Agricultura e Desenvolvimento Rural de Marco de Canaveses	25 (9%)	1 (4%)	4 (16%)
<b>Total</b>	<b>278 (100%)</b>	<b>2 (0,7%)</b>	<b>36 (12,9%)</b>

**Tabela 10 – Caracterização do perfil dos participantes: habilitações académicas**

<b>Escolas e Agrupamentos</b>	<b>Nº de Docentes</b>	<b>Habilitações Académicas</b>		
		<b>Licenciatura</b>	<b>Bacharelato</b>	<b>Outra</b>
Agrupamento de Escolas de Marco de Canaveses	123 (44,25%)	98 (79,7%)	7 (5,7%)	1 (0,8%)
Agrupamento de Escolas de Alpendorada	56 (20,13%)	46 (82,1%)	2 (3,6%)	0 (0%)
Agrupamento de Escolas General Serpa Pinto, Cinfães	50 (18%)	40 (80%)	5 (10%)	1 (2%)
Escola Secundária de Cinfães	24 (8,62%)	20 (83,3%)	0 (0%)	0 (0%)
Escola Profissional de Agricultura e Desenvolvimento Rural de Marco de Canaveses	25 (9%)	19 (76%)	0 (0%)	1 (4%)
<b>Total</b>	<b>278 (100%)</b>	<b>223 (80,2%)</b>	<b>14 (5%)</b>	<b>3 (1,1%)</b>

Os dados da Tabela 11, “Caracterização do perfil dos participantes: frequência pelos formandos de ações de formação contínua creditada nos últimos três anos e tipologia dominante das mesmas quanto à duração”, permitem concluir que uma maioria muito significativa dos participantes no estudo (91,4%) frequentou formação contínua creditada nos últimos 3 anos e que a maior parte dessa formação (92,9%) consistiu em ações de longa duração, 12 horas ou mais (Tabela 12, “Caracterização do perfil dos participantes: frequência pelos formandos de ações de formação contínua creditada nos últimos três anos e tipologia dominante das mesmas quanto à duração.”)

**Tabela 11 - Caracterização do perfil dos participantes: frequência pelos formandos de ações de formação contínua creditada nos últimos três anos e tipologia dominante das mesmas quanto à duração**

Escolas e Agrupamentos	Nº de Docentes	Frequentou, nos últimos 3 anos, alguma ação de formação contínua creditada?	
		Sim	Não
Agrupamento de Escolas de Marco de Canaveses	123 (44,25%)	114 (92,7%)	9 (7,3%)
Agrupamento de Escolas de Alpendorada	56 (20,13%)	53 (94,6%)	3 (5,4%)
Agrupamento de Escolas General Serpa Pinto, Cinfães	50 (18%)	46 (92%)	4 (8%)
Escola Secundária de Cinfães	24 (8,62%)	22 (91,7%)	2 (8,3%)
Escola Profissional de Agricultura e Desenvolvimento Rural de Marco de Canaveses	25 (9%)	19 (76%)	6 (24%)
<b>Total</b>	<b>278 (100%)</b>	<b>254 (91,4%)</b>	<b>24 (8,6%)</b>

**Tabela 12 - Caracterização do perfil dos participantes: frequência pelos formandos de ações de formação contínua creditada nos últimos três anos e tipologia dominante das mesmas quanto à duração**

Escolas e Agrupamentos	Nº de Docentes	Modalidade predominante nas ações de formação contínua creditada que frequentou:	
		Curta duração (entre 3 a 9 horas)	Longa duração (12 horas ou mais)
Agrupamento de Escolas de Marco de Canaveses	123 (44,25%)	8 (7%)	106 (93%)
Agrupamento de Escolas de Alpendorada	56 (20,13%)	4 (7.7%)	48 (92.3%)
Agrupamento de Escolas General Serpa Pinto, Cinfães	50 (18%)	3 (6.5%)	43 (93.5%)
Escola Secundária de Cinfães	24 (8,62%)	0 (0%)	22 (100%)
Escola Profissional de Agricultura e Desenvolvimento Rural e Marco de Canaveses	25 (9%)	3 (15%)	17 (85%)
<b>Total</b>	<b>278 (100%)</b>	<b>18 (7.1%)</b>	<b>236 (92.9%)</b>

Apesar do “congelamento das carreiras”, os docentes continuam a frequentar formação e a procurar, maioritariamente, formação de longa duração.

É de salvaguardar que, não obstante o facto de a formação de curta duração constar do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (RJFCP: Decreto-lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro de 2014) como uma das modalidades de ações de formação (art.º 6.º, ponto 1, alínea d)), o seu reconhecimento e certificação pelos CFAE ainda não se encontram regulamentados. Este facto poderá ter gerado alguma confusão a nível dos conceitos nos participantes no inquérito, o que faz com que exista a possibilidade de alguns deles terem excluído, à partida, a opção “curta duração”.

No respeitante à modalidade predominante nas ações de formação contínua frequentadas nos últimos três anos, constata-se, a partir dos dados incluídos nas Tabelas 13 e 14, “Caracterização do perfil dos participantes: Modalidade predominante nas ações de formação contínua frequentadas pelos participantes nos últimos três anos”, que a modalidade predominante é o curso de formação, seguida da oficina de formação e da formação à distância.

**Tabela 13 - Caracterização do perfil dos participantes: Modalidade predominante nas ações de formação contínua frequentadas pelos participantes nos últimos três anos**

Escolas e Agrupamentos	Nº de Docentes	Modalidade predominante nas ações de formação contínua creditada que frequentou nos últimos 3 anos		
		Cursos	Oficinas	Projetos
Agrupamento de Escolas de Marco de Canaveses	123 (44,25%)	27 (23,9%)	25 (22,1%)	6 (5,3%)
Agrupamento de Escolas de Alpendorada	56 (20,13%)	29 (55,8%)	16 (30,8%)	4 (7,7%)
Agrupamento de Escolas General Serpa Pinto, Cinfães	50 (18%)	11 (23,9%)	10 (21,7%)	1 (2,2%)
Escola Secundária de Cinfães	24 (8,62%)	2 (9,1%)	17 (77,3%)	3 (13,6%)
Escola Profissional de Agricultura e Desenvolvimento Rural de Marco de Canaveses	25 (9%)	13 (65%)	5 (25%)	1 (5%)
<b>Total</b>	<b>278 (100%)</b>	<b>82 (32,4%)</b>	<b>73 (28,9%)</b>	<b>15 (5,9%)</b>

**Tabela 14 - Caracterização do perfil dos participantes: Modalidade predominante nas ações de formação contínua frequentadas pelos participantes nos últimos três anos**

Escolas e Agrupamentos	Nº de Docentes	Modalidade predominante nas ações de formação contínua creditada que frequentou nos últimos 3 anos	
		Formação à Distância (e-learning ou b-learning)	Outras
Agrupamento de Escolas de Marco de Canaveses	123 (44,25%)	43 (39,1%)	12 (10,6%)
Agrupamento de Escolas de Alpendorada	56 (20,13%)	3 (5,8%)	0 (0%)
Agrupamento de Escolas General Serpa Pinto, Cinfães	50 (18%)	21 (45,7%)	3 (6,5%)
Escola Secundária de Cinfães	24 (8,62%)	0 (0%)	0 (0%)
Escola Profissional de Agricultura e Desenvolvimento Rural de Marco de Canaveses	25 (9%)	0 (0%)	1 (5%)
<b>Total</b>	<b>278 (100%)</b>	<b>66 (26,1%)</b>	<b>16 (6,3%)</b>

No caso das duas primeiras modalidades, os dados vão ao encontro das expectativas da autora. Por um lado, estas têm sido as modalidades predominantes nos Planos de Formação Anuais do CFAE Marco Cinfães e, atendendo a que a maioria dos participantes frequenta as suas ações de formação contínua neste CFAE (vd. Tabelas 15 e 16, “Caracterização do perfil dos participantes: Instituições através quais frequentou ações de formação contínua creditada nos últimos 3 anos”), estes resultados estão dentro do normal. A acrescentar a esta situação, tem-se verificado, por parte do Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua, alguma reserva relativamente à

acreditação de ações na modalidade de projeto e cada vez se torna mais difícil implementá-las no âmbito dos Planos de Formação do CFAE.

Um dado surpreendente na tabela (Tabela 14, “Caracterização do perfil dos participantes: Modalidade predominante nas ações de formação contínua frequentadas pelos participantes nos últimos três anos”) é o respeitante à frequência de ações na modalidade de *e-learning* ou *b-learning* (26,1%). Nos Planos de Formação do CFAE Marco Cinfães dos últimos três anos consta apenas uma ação nessa modalidade, o que remete para a frequência de ações, por parte dos participantes, noutros CFAE (24,6%), o que se compreende no caso de docentes colocados em escolas associadas doutros CFAE em anos anteriores, e noutras instituições (vd. Tabela 16, “Caracterização do perfil dos participantes: Instituições através quais frequentou ações de formação contínua creditada nos últimos 3 anos”).

A taxa de frequência de ações na modalidade de *e-learning* ou *b-learning*, que pode ser considerada elevada no cômputo geral, está em consonância com as características atuais do trabalho docente, muito dominado pelas tecnologias da informação e comunicação, e também com o conteúdo do RJFCP, o qual já prevê a instituição da modalidade de *e-learning*.

Os dados constantes das Tabelas 15 e 16, “Caracterização do perfil dos participantes: Instituições através quais frequentou ações de formação contínua creditada nos últimos 3 anos”, indicam que, nos últimos três anos, uma percentagem muito significativa dos participantes tem frequentado ações de formação contínua creditada no CFAE Marco Cinfães (64,6%). Este dado é indicativo da importância dada pelos docentes à formação realizada no âmbito do desenvolvimento do projeto educativo das escolas e agrupamentos aos quais pertencem.

**Tabela 15 - Caracterização do perfil dos participantes: Instituições através quais frequentou ações de formação contínua creditada nos últimos 3 anos**

Escolas e Agrupamentos	Nº de Docentes	Instituições através quais frequentou ações de formação contínua creditada nos últimos 3 anos.		
		CFAE Marco Cinfães	Outros CFAE	Associações profissionais
Agrupamento de Escolas de Marco de Canaveses	123 (44,25%)	79 (69.3%)	25 (22.1%)	10 (8.8%)
Agrupamento de Escolas de Alpendorada	56 (20,13%)	29 (55.8%)	16 (30.8%)	3 (5.8%)
Agrupamento de Escolas General Serpa Pinto, Cinfães	50 (18%)	32 (69.6%)	6 (13.3%)	3 (6.5%)
Escola Secundária de Cinfães	24 (8,62%)	16 (72.7%)	5 (22.7%)	0 (0%)
Escola Profissional de Agricultura e Desenvolvimento Rural de Marco de Canaveses	25 (9%)	8 (40%)	10 (50%)	1 (5%)
<b>Total</b>	<b>278 (100%)</b>	<b>164 (64.6%)</b>	<b>62 (24.6%)</b>	<b>17 (6.7%)</b>

**Tabela 16 - Caracterização do perfil dos participantes: Instituições através quais frequentou ações de formação contínua creditada nos últimos 3 anos**

Escolas e Agrupamentos	Nº de Docentes	Instituições através quais frequentou ações de formação contínua creditada nos últimos 3 anos.		
		Sindicatos	Editoras	Outros
Agrupamento de Escolas de Marco de Canaveses	123 (44,25%)	27 (23.7%)	10 (8.8%)	34 (29.8%)
Agrupamento de Escolas de Alpendorada	56 (20,13%)	6 (11.5%)	19 (36.5%)	22 (42.3%)
Agrupamento de Escolas General Serpa Pinto, Cinfães	50 (18%)	13 (28.3%)	2 (4.3%)	12 (26.1%)
Escola Secundária de Cinfães	24 (8,62%)	0 (0%)	3 (13.6%)	2 (9.1%)
Escola Profissional de Agricultura e Desenvolvimento Rural de Marco de Canaveses	25 (9%)	0 (0%)	0 (0%)	7 (35%)
<b>Total</b>	<b>278 (100%)</b>	<b>46 (18.1%)</b>	<b>34 (13.4%)</b>	<b>77 (30.3%)</b>

A estas razões acrescem outras, nomeadamente, a proximidade do CFAE Marco Cinfães e a confiança na qualidade da formação que o mesmo tem vindo a implementar. Estas razões não são apresentadas explicitamente no inquérito porque não eram alvo de nenhuma das questões colocadas mas resultam do conhecimento empírico da autora.

Ressalvando que estes números são, em grande parte, cumulativos, dado que uma percentagem de todos os respondentes poderá ter frequentado ações de formação em todas as instituições constantes das opções de resposta, não é surpreendente o facto da percentagem relativa a “outros” CFAE ser também significativa (24,6%), atendendo à mobilidade registada a nível de professores contratados. Mais surpreendente é a percentagem relativa a outras instituições

(30,3%), que se julga corresponder a instituições de ensino superior, as quais se pensa serem responsáveis pela oferta de formação em regime de *e-learning* e de *b-learning* e também aqueles que, nos últimos anos, têm colmatado a lacuna existente na maioria dos CFAE a nível da formação em áreas disciplinares específicas.

As tabelas 17 – “Caracterização do perfil dos participantes: Tipo de ações de formação contínua creditadas frequentadas, no que respeita ao seu custo para o formando” - e 18 – “Caracterização do perfil dos participantes: tipo de ação frequentada/distância do local de trabalho” - apresentam os dados obtidos através das questões relativas aos custos das ações para os formandos e à distância do local da realização das mesmas relativamente ao local de trabalho dos formandos.

Constata-se que a maioria das ações de formação creditadas, nestes três últimos anos, tem sido gratuita para os formandos (64,6%). Tendo estas ações sido frequentadas, maioritariamente, em Centros de Formação de Associações de Escolas, verifica-se que estes, apesar de não terem recebido praticamente nenhum financiamento por parte do MEC para realizar formação, têm encontrado mecanismos para assegurar aos docentes formação contínua gratuita, tal como previsto no Estatuto da Carreira Docente (ECD) e no RJFCP. Algumas destas ações implicam, naturalmente, algumas despesas de deslocação para o formando quando se realizam numa escola associada do CFAE que não é a escola onde o formando leciona e, por isso, implica uma deslocação extra ou então, quando decorre num dia sem componente letiva para o formando. Mesmo assim, uma percentagem significativa de docentes (36,6%) ainda se mostra disponível para pagar formação contínua.

**Tabela 17 – Caracterização do perfil dos participantes: Tipo de ações de formação contínua creditadas frequentadas, no que respeita ao seu custo para o formando**

Escolas e Agrupamentos	Nº de Docentes	Tipo de ações de formação contínua creditadas frequentadas, no que respeita ao seu custo para o formando		
		Gratuitas para o formando	Pagas pelo formando	Despesas de deslocação suportadas pelo formando
Agrupamento de Escolas de Marco de Canaveses	123 (44,25%)	77 (67.5%)	43 (37.7%)	26 (22.8%)
Agrupamento de Escolas de Alpendorada	56 (20,13%)	33 (63.5%)	24 (46.2%)	18 (34.6%)
Agrupamento de Escolas General Serpa Pinto, Cinfães	50 (18%)	29 (63%)	19 (41.3%)	11 (23.9%)
Escola Secundária de Cinfães	24 (8,62%)	13 (59.1%)	2 (9.1%)	8 (36.4%)
Escola Profissional de Agricultura e Desenvolvimento Rural de Marco de Canaveses	25 (9%)	12 (60%)	5 (25%)	5 (25%)
<b>Total</b>	<b>278 (100%)</b>	<b>164 (64.6%)</b>	<b>93 (36.6%)</b>	<b>68 (26.8%)</b>

**Tabela 18 – Caracterização do perfil dos participantes: tipo de ação frequentada/distância do local de trabalho**

Escolas e Agrupamentos	Nº de Docentes	Tipo de ações de formação contínua frequentadas no que respeita à distância do local de trabalho do formando		
		=<10Km	>10km e =<40Km	>40Km
Agrupamento de Escolas de Marco de Canaveses	123 (44,25%)	82 (72.6%)	32 (28.1%)	22 (19.2%)
Agrupamento de Escolas de Alpendorada	56 (20,13%)	22 (42.3%)	23 (44.2%)	20 (38.5%)
Agrupamento de Escolas General Serpa Pinto, Cinfães	50 (18%)	34 (75.6%)	10 (21.7%)	10 (21.7%)
Escola Secundária de Cinfães	24 (8,62%)	12 (54.5%)	8 (36.4%)	3 (13.6%)
Escola Profissional de Agricultura e Desenvolvimento Rural de Marco de Canaveses	25 (9%)	10 (50%)	10 (50%)	2 (10%)
<b>Total</b>	<b>278 (100%)</b>	<b>160 (63.5%)</b>	<b>83 (32.7%)</b>	<b>57 (22.4%)</b>

No que respeita à distância percorrida para frequentar ações de formação contínua (Tabela 18, “Caracterização do perfil dos participantes: tipo de ação frequentada/distância do local de trabalho”), a maioria dos formandos percorre menos de 10km (63,5%) e 32,7% percorre entre 10km e 40km. Lembra-se que a questão incidia sobre a distância percorrida entre o local de formação e o local de trabalho do formando, não local de residência. Isto pode significar que a distância real percorrida e, sobretudo a “distância psicológica”, aumenta significativamente na maior parte dos casos, particularmente quando as ações decorrem no final do dia. Isto faz com que a frequência de formação ganhe um significado particular ao nível do investimento na profissão e do grau de comprometimento com a mesma, já referidos nos pressupostos teóricos

subjacentes à elaboração do questionário (vd. Segunda Parte, Capítulo 3, ponto 3.1.1 – Pressupostos teóricos subjacentes à elaboração do questionário).

Em resumo, os participantes neste estudo que responderam ao inquérito por questionário são, na sua larga maioria, mulheres, entre os 40 e os 50 anos, dos quadros das escolas e agrupamentos, com um tempo de serviço que se situa entre os 9 e os 20 anos ou então acima dos 20 anos. Também se registou uma participação significativa de docentes contratados com algum tempo de serviço e de docentes mais jovens que, atendendo às características das escolas, se julga serem técnicos especializados. Embora tivessem participado docentes de todos os níveis de ensino, a percentagem respondente do 1.º ciclo do ensino básico destacou-se.

No respeitante à frequência da formação contínua, constata-se que, apesar do “congelamento” das carreiras, a grande maioria dos participantes (91,4%) tem frequentado formação contínua creditada, sobretudo de longa duração, nos últimos 3 anos. A maior parte opta pela modalidade de curso de formação e escolhe o CFAE Marco Cinfães para frequentar formação contínua (64,6%). Um número significativo de participantes (36,6%) está disposto a pagar pela formação que frequenta e a deslocar-se para a frequentar.

A segunda parte do inquérito iniciava com três questões relativas à construção do Plano de Formação das escolas e agrupamentos e ao tipo de envolvimento dos docentes no processo de diagnóstico de necessidades de formação e ao tipo de responsabilidade do CFAE na organização e implementação da formação contínua.

**Tabela 19 - Participo ativamente na construção do Plano de Formação da minha escola /agrupamento**

	<b>Participo ativamente na construção do Plano de Formação da minha escola /agrupamento</b>	
	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Concordo em absoluto	44	15,8
Concordo bastante	127	45,7
Nem concordo nem discordo	77	27,7
Discordo em parte	15	5,4
Discordo em absoluto	15	5,4
<b>Total</b>	<b>278</b>	<b>100,0</b>

Relativamente aos dados da Tabela 19, “Participo ativamente na construção do Plano de Formação da minha escola /agrupamento”, constata-se que 45,7% dos participantes concorda bastante com a afirmação de que participa ativamente na construção do Plano de Formação da sua escola /agrupamento. Por sua vez, 23,7% nem concorda, nem discorda. Apenas 15% afirma concordar em absoluto e 10% discordam em absoluto.

Destes dados é possível inferir que quase metade dos participantes tem um papel ativo na construção do Plano de Formação das suas escolas ou, pelo menos, que o percebe como tal.

Não existe nos dados recolhidos informação suficiente para saber o que os participantes pretendem transmitir com a opção “nem concordo, nem discordo”, a qual pode passar por uma sugestão de apenas uma ação ou por aprovação de propostas de colegas de grupo disciplinar ou departamento.

**Tabela 20 – Participo ativamente no diagnóstico das necessidades de formação**

	<b>Participo ativamente no diagnóstico das necessidades de formação</b>	
	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Concordo em absoluto	51	18,3
Concordo bastante	151	54,3
Nem concordo nem discordo	58	20,9
Discordo em parte	13	4,7
Discordo em absoluto	5	1,8
<b>Total</b>	<b>278</b>	<b>100,0</b>

A Tabela 20, “Participo ativamente no diagnóstico das necessidades de formação”, apresenta uma percentagem de mais de metade dos participantes (54,3%) a concordarem bastante com a afirmação que lhes foi apresentada e 18,3% a concordar em absoluto.

Os docentes que não concordam, nem discordam, constituem 20,9% do total e apenas 6,5% de participantes discordam em absoluto.

Se for feita uma comparação entre as tabelas 19 e 20, constata-se que os participantes manifestam um envolvimento mais ativo no processo de levantamento de necessidades do que no de construção do Plano de Formação propriamente dito.

Sabendo a autora do estudo, com base na sua prática profissional, que, em algumas situações e como já foi dito, a participação dos docentes na elaboração do plano de formação das escolas e agrupamentos se restringe a um grupo muito reduzido, normalmente constituído por coordenadores e subcoordenadores de departamento ou adjuntos das direções, considera-se importante clarificar vários conceitos, entre os quais o de plano de formação e o de participação efetiva. Esta é, sem dúvida, uma das áreas em que o tipo de lideranças escolares exercidas é determinante no condicionamento do que se deseja que sejam as práticas participadas por todos, pelo que daí resulta a nível do sucesso das mesmas.

Relativamente ao papel do CFAE e ao conteúdo da Tabela 21, “A organização e implementação da formação deve ser da responsabilidade exclusiva do Centro de Formação de Associação de Escolas (CFAE)”, consta-se que a percentagem mais elevada de participantes (30,9%) discorda em parte da afirmação apresentada enquanto 28,4% dos inquiridos discordam em absoluto.

A percentagem de participantes que concordam bastante ou em absoluto com a afirmação de que a formação é da inteira e única responsabilidade do CFAE é de 19%, percentagem essa, podendo ser considerada muito elevada atendendo à informação disponível e à facilidade de comunicação que os sítios oficiais permitem, vem ao encontro das expectativas da autora que, na sua prática profissional, encontra, com frequência, docentes das escolas associadas que não sabem exatamente o que é o CFAE e quais as suas atribuições. Julga, assim, que as respostas “concordo” e “concordo bastante” poderão estar mais relacionadas com algum desconhecimento da instituição e suas funções do que propriamente com uma convicção coincidente com o conteúdo da questão em causa.

Relativamente às percentagens “discordo em parte” e “discordo em absoluto”, elas encontram-se, igualmente, dentro das expectativas da autora. Julga-se que a divulgação do papel do CFAE que é feita, por exemplo, na abertura ou encerramento das ações de formação e o apelo a todos os docentes para que colaborem com o CFAE e sejam elementos ativos no seu processo

individual e coletivo de formação têm constituído uma contribuição importante para esta situação.

**Tabela 21 - A organização e implementação da formação deve ser da responsabilidade exclusiva do Centro de Formação de Associação de Escolas (CFAE)**

	<b>A organização e implementação da formação deve ser da responsabilidade exclusiva do Centro de Formação de Associação de Escolas (CFAE)</b>	
	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Concordo em absoluto	14	5,0
Concordo bastante	39	14,0
Nem concordo nem discordo	60	21,6
Discordo em parte	86	30,9
Discordo em absoluto	79	28,4
<b>Total</b>	<b>278</b>	<b>100,0</b>

Em resumo, cerca de metade dos respondentes considera que participa ativamente na elaboração do Plano de Formação da sua escola ou agrupamento e uma percentagem ainda mais elevada partilha da mesma opinião relativamente à sua participação no processo de levantamento de necessidades de formação.

A maioria dos docentes inquiridos pensa que a organização e implementação da formação não é função exclusiva do CFAE.

Os dados da Tabela 22, “A formação contínua é fundamental para a qualidade da prática profissional”, são de leitura rápida e fácil. De facto, 88,1% dos participantes concorda em absoluto ou bastante com a afirmação de que a formação contínua é fundamental para a qualidade da prática profissional. Apenas 6,8% nem concorda, nem discorda e 5,1% discorda em parte.

Dado o tom genérico usado na formulação da questão, os dados obtidos necessitam de algum esclarecimento. “Prática profissional” poderá ter sido entendido como atividade profissional docente em geral ou como a componente mais prática da atividade docente, nomeadamente a que se desenvolve no âmbito da área disciplinar específica.

Julga-se que a resposta a estas questões se consegue através da análise dos dados obtidos com a pergunta de resposta aberta do questionário de opinião aplicado aos formandos das ações do CFAE Marco Cinfães realizadas entre 2012 e 2015 (vd. Ponto 4.2 do Capítulo 4 da Segunda Parte)

**Tabela 22 - A formação contínua é fundamental para a qualidade da prática profissional**

	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
Concordo em absoluto	134	48,2
Concordo bastante	111	39,9
Nem concordo nem discordo	19	6,8
Discordo em parte	11	4,0
Discordo em absoluto	3	1,1
<b>Total</b>	<b>278</b>	<b>100,0</b>

No que respeita aos dados da Tabela 23, “A minha principal motivação para frequentar ações de formação é o desenvolvimento profissional”, 81,6% dos respondentes concorda bastante ou concorda em absoluto que a sua principal motivação para frequentar ações de formação contínua é o desenvolvimento profissional. A exemplo do que se passa com os dados constantes da Tabela 22, os dados obtidos através da resposta à questão aqui colocada são bastante

elucidativos mas, atendendo ao carácter genérico da questão, carecem de esclarecimento.

É importante conhecer o modo como os docentes interpretam o conceito de desenvolvimento profissional, para poder promover o seu envolvimento ativo no mesmo.

Alguns esclarecimentos necessários podem ser encontrados na Segunda Parte, Capítulo 4, Ponto 4.2.

**Tabela 23 - A minha principal motivação para frequentar ações de formação é o desenvolvimento profissional**

	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
Concordo em absoluto	79	28,4
Concordo bastante	148	53,2
Nem concordo nem discordo	24	8,6
Discordo em parte	22	7,9
Discordo em absoluto	5	1,8
<b>Total</b>	<b>278</b>	<b>100,0</b>

A propósito da perceção que os docentes têm do modo como as lideranças escolares valorizam a formação, a Tabela 24 inclui a informação sobre essa mesma perceção por escalões de tempo de serviço dos participantes.

**Tabela 24 - A Direção da escola/agrupamento valoriza a formação contínua dos docentes. Tempo de serviço em 31 de agosto de 2014**

A Direção da escola/agrupamento valoriza a formação contínua dos docentes.	Tempo de serviço (anos) em 31 de agosto de 2014				Total
	Até 5	De 5 a 8	De 9 a 20	Mais de 20	
Concordo em absoluto	3 (3,9%)	6 (7,8%)	38 (49,4%)	30 (39%)	77 (100%)
Concordo bastante	1 (0,9%)	7 (6,3%)	50 (45%)	53 (47,7%)	111 (100%)
Nem concordo nem discordo	1 (1,5%)	4 (6,1%)	36 (54,5%)	25 (37,9%)	66 (100%)
Discordo em parte	0 (0%)	0 (0%)	13 (76,5%)	4 (23,5%)	17 (100%)
Discordo em absoluto	0 (0%)	1 (14,3%)	3 (42,9%)	3 (42,9%)	7 (100%)
<b>Total</b>	<b>5 (1,8%)</b>	<b>18 (6,5%)</b>	<b>140 (50,4%)</b>	<b>115 (41,1%)</b>	<b>278 (100%)</b>

Conclui-se que no escalão com mais de 20 anos de serviço, a grande maioria dos docentes (86,7%) dos docentes concordam ou concordam bastante com a afirmação de que a Direção das suas escolas valoriza a formação por eles realizada. No escalão dos participantes que têm entre 9 e 20 anos de serviço 88% dos docentes também concordam ou concordam bastante com a mesma afirmação. Estes dados vêm contrariar a hipótese inicialmente avançada, segundo a qual a maioria dos docentes pensaria precisamente o contrário.

Seria interessante esclarecer o conceito de “valorização” o qual, a nível de relacionamento hierárquico diretor-docente pode assumir diversas formas: valorizar ao ponto de divulgar e promover a formação; valorizar ao ponto de dispensar o docente do serviço na escola para frequentar formação; valorizar ao ponto de facilitar permutas de aulas e outro serviço para permitir a frequência de

formação; valorizar ao ponto de atribuir cargos de maior responsabilidade e prestígio a quem tiver mais formação realizada; valorizar ao ponto de recomendar às Secções de Avaliação de Desempenho Docente e depois homologar classificações mais elevadas para os docentes que tiverem mais e melhor formação?

Em resumo, a principal motivação da maioria dos participantes para frequentarem ações de formação é o desenvolvimento profissional. Igualmente a maioria dos participantes considera a formação contínua fundamental para a qualidade da prática docente e não pensa que a organização e implementação da mesma seja da responsabilidade exclusiva do CFAE.

#### **4.1.2 Síntese dos resultados**

Os dados obtidos através da aplicação do inquérito por questionário a docentes de cinco escolas e agrupamentos do CFAE Marco Cinfães permitem inferir as seguintes conclusões:

- a) Uma larga maioria dos docentes considera o seu desenvolvimento profissional a principal motivação para frequentar ações de formação contínua;
- b) Uma larga maioria dos docentes considera a formação contínua fundamental para a qualidade da prática docente;
- c) Mais de metade dos docentes considera que participa ativamente no levantamento de necessidades de formação da sua escola e agrupamento e na elaboração do respetivo Plano de Formação;
- d) A maioria dos docentes considera que a organização da formação não é da exclusiva responsabilidade do CFAE.

Após a análise dos dados obtidos, constatou-se que os resultados careciam de alguns esclarecimentos, nomeadamente a nível de conceitos, os quais poderiam em parte ser conseguidos através dos dados obtidos pelas respostas

dadas à pergunta de resposta aberta do questionário de opinião aplicado aos formandos das ações do CFAE Marco Cinfães entre 2012 e 2015.

## **4.2 Inquéritos de avaliação de ações de formação do CFAE Marco Cinfães**

Tal como já foi referido, em paralelo com o inquérito por questionário, optou-se pela recolha de informação já existente nos arquivos do CFAE Marco Cinfães que, por sua vez, tinha sido recolhida através dos inquéritos passados aos formandos no final das ações de formação realizadas entre 2012 e 2015, no âmbito do processo de avaliação dessas mesmas ações.

Pretendeu-se poupar tempo e evitar “efeitos de observação” nos formandos, como já foi referido. A seleção das ações de formação a ter em consideração, teve em vista a abrangência de um leque vasto de áreas temáticas, o que pretendeu, implicitamente, incluir no grupo dos participantes docentes de todos os níveis de ensino. A confirmação desta situação é apenas uma assunção da autora do estudo, feita com base na experiência que tem como diretora do CFAE. Os dados exatos não são conhecidos pois não eram pedidos nos questionários originais.

As ações de formação incluem três modalidades distintas: curso de formação, oficina de formação e projeto.

### **4.2.1. Perguntas de resposta fechada**

Dos formulários de avaliação das ações de formação (Anexo 6) consta um conjunto de questões de resposta fechada (10 questões) destinadas à “Avaliação geral da ação”. Para efeitos de tratamento no presente estudo foram selecionadas as respostas dadas às questões 1.1 (Os objetivos propostos foram cumpridos), 1.8 (A ação de formação veio ao encontro das minhas necessidades de formação), 1.9 (As competências adquiridas vão ter impacto na minha

atividade profissional) e 1.10 (Após esta formação sinto-me mais capacitado para trabalhar nesta área específica). Entendeu-se que seria importante analisar dados relativos à perceção do docente quanto à consecução de objetivos e necessidades de formação e respetivo impacto na sua atividade profissional e compará-los com as hipóteses de investigação formuladas no início deste estudo, particularmente à primeira e à terceira que aqui se relembram: primeira hipótese - A maioria dos professores e educadores reconhecem à formação contínua um papel positivo na transformação das práticas, mas não a associam ao seu desenvolvimento profissional; terceira hipótese - A maioria dos professores e educadores participam na formação contínua independentemente de condições de trabalho adversas.

**Tabela 25 – Os objetivos propostos foram cumpridos**

Código da Ação	N.º de Formandos que responderam ao Inquérito	<b>Item 1.1 Os objetivos propostos foram cumpridos</b>
		<b>Valor médio</b>
A1	28	4,9
A2	32	4,8
A3	28	4,8
A4	10	4,5
A5	18	4,9
A6	22	4,5
A7	18	4,6
A8	19	4,6
A9	38	4,2
<b>Total de Ações 9</b>	<b>Total de Formandos 213</b>	<b>Média Global 4,64</b>

Relativamente à consecução de objetivos, os dados obtidos permitem concluir que, globalmente os formandos das três modalidades de formação consideraram que os objetivos das ações por eles frequentadas foram atingidos quase totalmente, situando-se as suas respostas entre os valores de 4,2 e 4,9. Aliás, o resultado global de 4,64 é o mais elevado dos quatro itens em análise. É de destacar, no entanto, que as pontuações mais elevadas, 4,9 e 4,8, se encontram em ações de carácter mais prático, ou seja, ações que, pelos conteúdos trabalhados, conduzem à apresentação aos formandos de propostas de desenvolvimento de instrumentos didáticos para utilização em sala de aula, nomeadamente, fichas de trabalho e jogos para alunos com dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita (ação A1), aplicações informáticas para práticas inovadoras na sala de aula (ação A5), fichas de trabalho e jogos para educação para a saúde, para os afetos e educação sexual (ação A2) e materiais de planificação e execução do trabalho a nível das diferentes estruturas pedagógicas das escolas e agrupamentos (ação A3). Ressalte-se que a autora tem acesso a esta informação porque, no papel de diretora do CFAE, teve de acompanhar o desenvolvimento de todas as ações e a elaboração do respetivo *dossier* pedagógico.

Em simultâneo, a ação que regista uma pontuação mais baixa, 4,2, é uma ação na área da supervisão pedagógica (A9), uma temática que, sendo genericamente considerada interessante pelos formandos, ainda suscita reservas que, na opinião da autora ficam a dever-se a dois tipos de razões:

- a) Os fundamentos teóricos para a sua realização, os quais, sendo bem aceites a nível teórico, não são tão facilmente transferíveis para as práticas diárias por embaterem em alguns hábitos de trabalho individualistas e em horários docentes excessivamente ocupados com carga burocrática.
- b) A supervisão pedagógica ser conotada, exclusivamente, com observação de aulas e esta, por sua vez, arrastar consigo a sombra de intenções avaliativas/punitivas.

**Tabela 26 – A ação de formação veio ao encontro das minhas necessidades de formação**

Código da Ação	N.º de Formandos que responderam ao Inquérito	<b>Item 1.8 A ação de formação veio ao encontro das minhas necessidades de formação</b>
		<b>Valor médio</b>
A1	28	4,6
A2	32	4,7
A3	28	4,5
A4	10	4,8
A5	18	4,7
A6	22	4,4
A7	18	4,7
A8	19	3,9
A9	38	4
<b>Total de Ações 9</b>	<b>Total de Formandos 213</b>	<b>Média Global 4,48</b>

O valor médio atribuído pelos formandos a este item continua a ser elevado (4,48), destacando-se, desta vez, o valor atribuído à ação A4 (4,8), Metas Curriculares da Matemática. Este resultado é significativo atendendo ao facto dos formandos desta ação serem todos professores de Matemática, ou seja, esta ação era específica para os docentes do grupo disciplinar de Matemática. Nenhuma das outras ações selecionadas para esta amostra era específica para nenhum grupo disciplinar e esta diferença, embora não muito grande, é indicativa da necessidade que os docentes têm de formação na sua área disciplinar específica e da real perceção que têm dessa necessidade.

As ações que registaram o segundo valor mais elevado (4,7) são as ações A2 (Formação em Educação para a Saúde e Educação Sexual), A5 (Quadros

Interativos Multimédia nos Contextos de Ensino-Aprendizagem) e A7 (Construção de Processos de Autoavaliação – Contributos para a Melhoria das Práticas Educativas). Em relação à primeira, dada a transversalidade e obrigatoriedade do tratamento da temática em sala de aula por todos os grupos disciplinares, é de esperar que todos os docentes identifiquem a mesma como uma necessidade de formação. Os presentes dados vêm confirmar essa expectativa.

Em relação à ação A5, Quadros Interativos Multimédia nos Contextos de Ensino-Aprendizagem, que também registou um valor de 4,7, o resultado pode ficar a dever-se de, na sequência do processo de remodelação do parque escolar, as escolas de todos os níveis de ensino terem sido apetrechadas com quadros interativos multimédia e os docentes sentiram necessidade de aprenderem a utilizá-los.

No que respeita à ação A7, Construção de Processos de Autoavaliação – Contributos para a Melhoria das Práticas Educativas, tratando-se de um procedimento imposto pelo sistema, também seria de esperar que os formandos identificassem a temática como uma necessidade de formação presente, particularmente sendo os destinatários desta ação diretores de escola e elementos de estruturas pedagógicas intermédias.

Analisando os valores mais baixos registados neste item, aparece de novo a ação A9, Práticas de Observação de Aulas em Parceria (*Peer observation of teaching*), julga-se que pelas razões acima aduzidas.

A ação A8, A Componente Interna da Avaliação do Desempenho Docente – uma Perspetiva Organizacional, regista um valor ainda mais baixo (3,9). Os destinatários eram, mais uma vez, diretores e membros de estruturas pedagógicas intermédias. Uma possibilidade que se vislumbra para esta relativamente baixa associação da formação às necessidades da mesma é o facto das carreiras se encontrarem congeladas e da avaliação não ter, pelo menos no entender de alguns, o mesmo peso que teria se a situação fosse diferente.

**Tabela 27 – As competências adquiridas vão ter impacto na minha atividade profissional**

Código da Ação	N.º de Formandos que responderam ao Inquérito	<b>Item 1.9 As competências adquiridas vão ter impacto na minha atividade profissional</b>
		<b>Valor médio</b>
A1	28	4,7
A2	32	4,6
A3	28	4,5
A4	10	4,8
A5	18	4,7
A6	22	4,4
A7	18	4,6
A8	19	4,9
A9	38	3,9
<b>Total de Ações 9</b>	<b>Total de Formandos 213</b>	<b>Média Global 4,57</b>

Neste item regista-se o segundo valor mais elevado neste conjunto de itens selecionados entre todos os que constituíam perguntas de resposta fechada no inquérito de opinião: 4,57.

É interessante registar que, entre todas as ações, a que regista o valor mais elevado (4,9) é exatamente aquela que, no item 1.8, relativo às necessidades de formação, registava o valor mais baixo, ou seja, a ação A8 A Componente Interna da Avaliação do Desempenho Docente – uma Perspetiva Organizacional.

A autora não encontra aqui nenhuma contradição nestes resultados porque, conhecendo a abrangência do programa da ação no respeitante a domínios diversificados do sistema educativo português, conclui que, embora

não identificando a sua temática como necessidade de formação, os formandos tenham encontrado na ação espaço de aquisição de conhecimentos e competências úteis ao desempenho da sua atividade profissional.

O segundo valor mais elevado (4,8) encontra-se na ação A4, Uma Exploração Didática das Metas Curriculares de Matemática, que, como já foi referido, é uma ação realizada numa área de formação específica para um grupo disciplinar. Estes formandos identificaram claramente as suas necessidades de formação nesta área, também a consideraram de valor mais elevado no respeitante ao impacto na atividade profissional.

O valor mais baixo (3,9) regista-se, a exemplo do que aconteceu com o item 1.1, na ação A9, Práticas de Observação de Aulas em Parceria (*Peer observation of teaching*). Julga-se poder inferir deste dado que os formandos ainda consideram que as atividades de supervisão pedagógica não têm papel de grande destaque na sua atividade profissional.

**Tabela 28 – Após esta formação sinto-me mais capacitado para trabalhar nesta área específica**

Código da Ação	N.º de Formandos que responderam ao Inquérito	<b>Item 1.10 Após esta formação sinto-me mais capacitado para trabalhar nesta área específica</b>
		<b>Valor médio</b>
A1	28	4,5
A2	32	4,6
A3	28	4,5
A4	10	3,6
A5	18	4,6
A6	22	4,5
A7	18	4,6
A8	19	4,8
A9	38	3,7
<b>Total de Ações 9</b>	<b>Total de Formandos 213</b>	<b>Média Global 4,38</b>

O item em análise apresenta a pontuação mais baixa dos quatro itens analisados (4,38) e, dentro dele, a maioria das ações tem pontuações igualmente mais baixas do que as que tinham tido nos itens considerados anteriormente. As exceções são as ações A6, A7 e A8. O exemplo mais significativo desta descida é o da ação A4, Uma Exploração Didática das Metas Curriculares de Matemática, a qual nos três itens anteriores tinha atingido um valor médio de 4,7 e, no presente item, apresenta um valor de 3,6. Aparentemente, existe uma contradição entre estes dados. A explicação que a autora, com base na sua experiência profissional e no contacto muito próximo e quase diário com

formandos e formadores, julga poder aplicar-se a esta situação é a de que, em algumas situações, os formandos consideram a formação interessante e enriquecedora a nível de conteúdo, reconhecem que os conhecimentos adquiridos irão ter impacto mas sua vida profissional mas, confrontados com a possibilidade de passarem à fase de aplicação imediata desses conhecimentos, sentem alguma insegurança, a qual pode manifestar-se através da indicação da vontade de frequentar mais formação na área, eventualmente com um maior grau de aprofundamento.

#### **4.2.1.1 Síntese de resultados**

Em síntese, relativamente aos dados obtidos a partir da análise dos quatro itens selecionados no inquérito de opinião aplicado aos formandos do CFAE Marco Cinfães, podem ser retiradas as seguintes conclusões:

- a) A nível de identificação de necessidades de formação, os formandos valorizam mais as temáticas relacionadas com as suas áreas disciplinares específicas;
- b) Imediatamente a seguir, a nível de identificação de necessidades de formação, os formandos valorizam as temáticas relacionadas com imposições administrativas do sistema educativo e com inovação tecnológica;
- c) Por vezes, os formandos não identificam determinadas temáticas como necessidade de formação mas, após realizarem as ações nessas áreas, consideram-nas importantes para o desempenho da atividade profissional;
- d) Na sua maioria, os formandos valorizam o impacto da formação na sua atividade profissional;
- e) A maior valorização do impacto da formação na atividade profissional verifica-se nas ações de formação realizadas nas áreas temáticas específicas de cada grupo disciplinar;
- f) Imediatamente a seguir às áreas disciplinares específicas, os formandos valorizam muito as ações de formação sobre temas

abrangentes do sistema educativo como tendo impacto na sua atividade profissional.

## **4.2.2 Perguntas de resposta aberta**

### **4.2.2.1 Procedimentos de análise da informação**

No inquérito tinha sido pedido aos formandos que dessem a sua opinião global sobre a ação frequentada e que acrescentassem as observações que quisessem e que incluíssem sugestões sobre aspetos organizativos e assuntos/conteúdos a abordar em futuras ações e que lhes parecessem úteis.

A decisão de incluir este conjunto de dados enquadra-se na postura da autora relativamente aos paradigmas de investigação pois permite fazer chegar ao leitor os sentimentos e perceções de docentes envolvidos em projetos de formação. Nas palavras de Donmoyer, “uma das vantagens do estudo de caso é permitir ao leitor ver através dos olhos do investigador, ver coisas que de outro modo não seriam vistas, ou então, são vistas de outro modo” (citado por Moreira, 2011, p. 103).

Os dados recolhidos nesta questão foram tratados através da técnica de análise de conteúdo (Ghiglione & Matalon, 2001; McMillan & Schumacher, 1993; Bardin, 1997).

Foram formuladas categorias *a priori* com base na investigação efetuada e também tendo por referência as hipóteses de investigação colocadas no início do trabalho. Pretendia-se com isso, dar uma maior consistência e interpretação dos dados e, simultaneamente, conseguir uma melhor estruturação do trabalho a desenvolver.

À medida que os enunciados foram sendo analisados, dois fenómenos se verificaram:

- a) O conteúdo era bastante rico e houve necessidade de ir criando subcategorias para ir ao encontro de todas as nuances que iam

surgindo, particularmente a nível da forma como os formandos percecionavam o impacto que a formação tinha neles.

- b) As grandes categorias criadas inicialmente tiveram que ser adaptadas pois não se adaptavam à realidade dos contributos dados pelos formandos. Integraram outras, que foram emergindo à medida que foi sendo feita a análise do discurso, em consonância com o *design* de todo o estudo.

De qualquer modo, todas as categorias criadas *a posteriori* foram orientadas, embora não diretamente, pelos mesmos vetores das que tinham sido criadas inicialmente. Por exemplo, a categoria 2, “Atribui à formação o papel de ativadora e transmissora de conhecimento”, estava inicialmente, do ponto de vista da autora, implícita na categoria 3 “Considera a formação uma forma de crescimento pessoal e profissional”. Após a leitura dos enunciados, entendeu-se por bem criar uma nova categoria por se considerar que os dois tipos de enunciados recorriam a campos semânticos diferentes e requeriam análises distintas, sobretudo por estarem enquadradas num estudo sobre formação e desenvolvimento profissional.

Após a definição das categorias e subcategorias, procedeu-se à documentação das mesmas com exemplos de enunciados, tendo-se mantido em todos a ortografia e sintaxe originais.

### 4.2.2.2 Análise da informação

Vejam os resultados obtidos:

**Tabela 29 – Relaciona a formação com a prática**

N.º	Categoria	Subcategoria	Enunciados
1	Relaciona a formação com a prática	Impacto da formação na prática de sala de aula  Impacto da formação na prática em geral	A1-1 – A ação de formação contribuiu muito para melhor desempenhar a minha atividade em sala de aula.  A1-3 – As estratégias e metodologias manuseadas já estão a auxiliar a minha prática do dia-a-dia.  A5-3 – Formação muito útil. Permitiu-me a utilização do QIM como ferramenta didática nas minhas aulas.  A7-1 – Ação extremamente pertinente e com grande probabilidade de aplicação prática no Agrupamento de Escolas de... considerando o estádio em que se encontra este agrupamento de escolas em termos de autoavaliação.

A Categoria 1, Tabela 29, “Relaciona a formação com a prática”, emergiu na sequência de enunciados que estabelecem uma relação de causa-efeito entre os conteúdos da formação recebida e um melhor desempenho profissional na sala de aula e na escola em geral. O discurso dos formandos inclui termos muito próprios do universo da didática e pedagogia (estratégias, metodologias, ferramenta didática, autoavaliação), o que revela uma consciência clara da componente mais operacional do “*self professional*” (Kelchermans, 2009).

A subdivisão em duas categorias – Impacto da Formação na Sala de Aula e Impacto da Formação na Prática em Geral – resultou da abordagem que é feita a duas das dimensões em que os docentes se movem atualmente no seu desempenho profissional e com base nas quais, aliás, são avaliados (Decreto-Regulamentar n.º 26/2012 de 21 de fevereiro, alíneas a) e b)), ou seja, a dimensão científica e pedagógica e a participação na escola e a relação com a comunidade, em articulação com a alínea c), ou seja, a formação contínua e o desenvolvimento profissional.

**Tabela 30 – Atribui à formação o papel de ativadora e transmissora de conhecimento**

N.º	Categoria	Subcategoria	Enunciados
2	Atribui à formação o papel de ativadora e transmissora de conhecimento	Formação como espaço de conhecimento	<p>A1-2 – (...) Serviu, também [a ação] para melhor orientar os processos pelos quais podemos passar para ajudar crianças com dificuldades de aprendizagem.</p> <p>A1-4 – Ajudou-me [a ação] a compreender melhor a problemática das crianças com dificuldades de leitura e escrita. Esclareceu-me, elucidou-me e preparou-me</p> <p>A1-8 – Esta ação foi muito proveitosa, pois permitiu-nos clarificar melhor alguns conceitos, perceber um pouco mais o que são dificuldades de aprendizagem.</p> <p>A3-5 – Apesar da avaliação das aprendizagens ser uns dos meus temas de investigação e aprofundamento de estudos, penso que a ação contribuiu ainda mais para a partilha de experiências e conhecimentos.</p> <p>A3-9 – Considerarei o enquadramento teórico muito importante na formação e as diferentes intervenções muito pertinentes e enriquecedoras. É importante repetir a experiência, na medida em que facultará um repensar das práticas pedagógicas.</p>

A Categoria 2, Tabela 30, “Atribui à formação o papel de ativadora e transmissora de conhecimento”, e a subcategoria “Formação como espaço de conhecimento” que, neste caso, surge como um subtítulo de especificação, inclui enunciados ilustrativos de processos cognitivos que associam a formação ao conhecimento, surgindo este último como algo que apresenta um valor intrínseco e não apenas como um instrumento de transposição rápida para a prática. O formando surge aqui com a postura de docente reflexivo, disposto a ouvir e a partilhar experiências.

**Tabela 31 – Considera a formação uma forma de crescimento pessoal e profissional**

N.º	Categoria	Subcategoria	Enunciados
3	Considera a formação uma forma de crescimento pessoal e profissional	Formação como desenvolvimento pessoal e profissional	<p>A6-1 – Esta ação contribuiu de forma evidente e significativa para a minha evolução pessoal e profissional</p> <p>A1-5 – [A ação] é uma mais-valia profissional e pessoal.</p> <p>A3-4 – As quatro sessões desta formação tiveram, no meu ponto de vista, vertentes diversificadas que enriqueceram a minha qualificação profissional. Estas formações deveriam ser mais regulares, na medida em que contribuem para a requalificação dos profissionais da educação e contribuem para a sustentabilidade da exigência profissional</p>

Como já foi referido anteriormente, a Categoria 3, Tabela 31, “Considera a formação uma forma de crescimento pessoal e profissional”, e a sua subcategoria “Formação como desenvolvimento pessoal e profissional” foram definidas *a priori*, tendo por referência a investigação teórica efetuada e as hipóteses de investigação enunciadas. Mais concretamente, aquela que esteve na origem desta categoria foi a primeira hipótese de investigação, a saber, “A maioria dos professores e educadores reconhecem à formação contínua um papel positivo na transformação de práticas mas não a associam ao seu desenvolvimento profissional.”

Confrontada com enunciados que continham muito poucas referências ao conceito de “desenvolvimento profissional” (DP), mesmo que indiretamente, a autora optou por criar outras categorias de análise.

Nos três enunciados presentes nesta categoria, constata-se que se mantém a ausência de referência ao conceito de DP, o qual é substituído por “evolução pessoal e profissional”, “mais-valia profissional e pessoal” e “requalificação dos profissionais da educação”.

Julga-se que reside neste tipo de situações a explicação para o facto já apontado na Segunda Parte do estudo, de grande parte dos docentes limitar os seus relatórios de autoavaliação, no que à dimensão “formação contínua e desenvolvimento profissional” diz respeito, à listagem das ações de formação frequentadas ou à indicação dos motivos pelos quais não teve acesso à formação.

Ressalve-se que todos estes termos são utilizados com o devido enquadramento e tudo indica que, de facto, o processo a que se referem corresponde a uma etapa no desenvolvimento profissional dos docentes que escreveram o enunciado.

**Tabela 32 – Relaciona a formação com as necessidades sentidas na prática**

N.º	Categoria	Subcategoria	Enunciados
4	Relaciona a formação com as necessidades sentidas na prática	Articulação da formação realizada com as necessidades de formação dos docentes	<p>A1-6 - A ação foi bastante positiva, na medida em que veio ao encontro das minhas necessidades em termos de alunos com dificuldades de aprendizagem.</p> <p>A1-7 – Quando me inscrevi nesta ação foi a pensar na minha prática pedagógica (...), procuro atualizar conhecimentos, conhecer novas metodologias e estratégias de intervenção. Nesta ação pude concretizar os objetivos propostos.</p> <p>A2-6 – A ação foi bastante positiva, na medida em que veio ao encontro das minhas necessidades de formação como docente na área da sexualidade.</p>

A questão da necessidade de formação é uma questão de grande relevância quando se fala da visão dos formandos sobre a sua participação em formação contínua. Esta questão ganha uma relevância especial numa altura em que, como foi referido na Segunda Parte deste estudo, a formação realizada pelos CFAE não consegue corresponder à totalidade da formação constante nos planos de formação elaborados pelas escolas e agrupamentos associados, devido às opções da Administração Central em relação à formação contínua de docentes.

A Categoria 4, Tabela 32, “Relaciona a formação com as necessidades sentidas na prática” e a subcategoria “Articulação da formação realizada com as necessidades de formação dos docentes” incluem três enunciados que explicitam claramente as necessidades de formação dos formandos:

- “necessidades em termos de alunos com necessidades educativas especiais;
- “atualizar conhecimentos, conhecer novas metodologias e estratégias de intervenção”;
- “necessidades de formação com docente na área da sexualidade”

Estas necessidades são apresentadas como tendo encontrado resposta satisfatória na ação de formação frequentada mas não é possível inferir qual o grau de participação dos formandos na procura ativa de formação que correspondesse às necessidades que tinham sentido.

Nesta perspetiva, estes enunciados e esta categoria articulam-se com a hipótese de investigação número um “A maioria dos professores e educadores reconhecem à formação contínua um papel positivo na transformação das práticas, mas não a associam ao seu desenvolvimento profissional” já enunciada, confirmando-a, e não com a hipótese de investigação número dois “A maioria dos professores e educadores aderem à formação contínua mas estão pouco disponíveis para desempenhar um papel ativo na sua conceção e implementação.

É possível, no entanto, a partir dos enunciados constantes da categoria número 4, inferir que os docentes articulam as necessidades de formação com a formação realizada.

**Tabela 33 – Propõe ações de formação em temáticas específicas**

N.º	Categoria	Subcategoria	Enunciados
5	Propõe ações de formação em temáticas específicas	<p>Proposta de formação específica em articulação com ações de formação já realizadas</p> <p>Proposta de intervenções na Escola/Agrupamento na sequência de ações de formação</p>	<p>A4-1 – Será útil efetuar uma ação de aprofundamento no início do próximo ano letivo.</p> <p>A8-8 – Uma parte prática avaliando um relatório para ver diferenças entre as várias avaliações (todo o grupo avalia o mesmo relatório e compara a nota final).</p> <p>A3-6 – Penso que as práticas diferenciadas em sala de aula é uma temática que pode e deve ser explorada em futuras ações. Poderiam, por exemplo, agrupá-la por grupos disciplinares.</p> <p>A3-3 – Penso que falta apenas esclarecer o que pode ser pedido/exigido aos Encarregados de Educação para que entendam as metodologias que pomos em ação e possam apropriar-se delas e estar, também, em sintonia connosco.</p>

Por referência ao que já foi escrito em relação à Categoria 4, na Categoria 5, Tabela 33 acima apresentada, “Propõe ações de formação em temáticas específicas”, a qual inclui as subcategorias “Proposta de formação específica em articulação com ações de formação já realizadas” e “Proposta de intervenções na Escola/Agrupamento na sequência de ações de formação”, surgem

enunciados que contêm propostas de novas ações articuladas com a ação concluída e apresentando um grau de detalhe significativo.

Estas propostas surgem a título individual mas é de admitir que possam ter resultado de algum debate em grupo.

De qualquer forma, a sua especificidade é superior ao conteúdo habitual dos planos de formação das escolas e agrupamentos que são enviados anualmente ao CFAE. Esta situação remete para a possibilidade de, por um lado, o clima criado durante a ação de formação propiciar uma postura mais reflexiva e mais criativa por parte dos formandos e, por outro lado, de estar a faltar nas reuniões dos departamentos e conselhos pedagógicos das escolas e agrupamentos algum fator que despolete essa mesma postura.

**Tabela 34 – Identifica aspetos inovadores nas ações de formação**

N.º	Categoria	Subcategoria	Enunciados
6	Identifica aspetos inovadores nas ações de formação	Formação como estratégia de inovação	A6-2 – Esta ação foi bastante positiva pois permite a divulgação de novos recursos para serem utilizados pelos professores mesmo com alunos sem NEE.  A2-9 – Gostei de trabalhar com formadores de áreas diferentes e articular conhecimentos da área de Psicologia e da Biologia. Acho que vai resultar melhor com os alunos

A Categoria 6, Tabela 34, “Identifica aspetos inovadores nas ações de formação” e a subcategoria “Formação como estratégia de inovação”,

apresentam enunciados que comprovam, não só o que o seu nome indica, mas também que os docentes valorizam a inovação, quer a nível de recursos, que a nível de procedimentos metodológicos.

Mais uma vez, estamos perante uma situação na qual, apesar do termo “desenvolvimento profissional” não ser utilizado explicitamente, ele está subjacente ao discurso dos docentes/formandos.

**Tabela 35 – Exprime interesse e vontade de aprofundar temáticas surgidas na formação**

N.º	Categoria	Subcategoria	Enunciados
7	Exprime interesse e vontade de aprofundar temáticas surgidas na formação	Formação contínua formal como promotora da autoformação	<p>A6-3 – Sinto que ainda estou leiga e insegura nestes tão interessantes materiais, mas já prometi a mim mesma investir tempo e explorar o que me foi fornecido e tão bem explicado.</p> <p>A2-2 – Ação muito interessante. Irei consultar os sites indicados pela psicóloga para ficar mais à vontade nos jogos indicados para o nível etário dos maus meninos.</p>

Também como fator de desenvolvimento profissional, surge a iniciativa de autoformação constante nos enunciados presentes na tabela 35, que corresponde à Categoria 7, “Exprime interesse e vontade de aprofundar temáticas surgidas na formação”, e à subcategoria “Formação contínua formal como promotora da autoformação”.

Mantém-se o padrão verificado em relação à categoria 5 (Tabela 33) “Propõe ações de formação em temáticas específicas”: os formandos, na sequência de uma ação de formação interessante e motivadora, apresentam propostas de formação, neste caso, de autoformação, mas fazem-no a título individual, sem nenhuma referência a uma abordagem coletiva ou institucional à temática e a uma possível inclusão da mesma no plano de formação da escola ou agrupamento em que estão integrados.

**Tabela 36 – Avalia o desempenho do formador a diversos níveis**

N.º	Categoria	Subcategoria	Enunciados
8	Avalia o desempenho do formador a diversos níveis	Avaliação dos formadores de ações	<p>A2-7 – Destaco o bom ambiente vivido durante as sessões criado pelas três formadoras. Destaco os temas abordados e as estratégias utilizadas pela sua coerência e aplicabilidade.</p> <p>A9-1 – É de salientar a qualidade da formadora e o excelente nível de participação dos formandos</p> <p>A8-1 – Tivemos nesta ação um excelente comunicador que nos desafiou sempre a encontrar por nós soluções para as nossas dúvidas. Esteve também sempre disponível para nos ajudar facultando-nos muito do seu tempo.</p> <p>A5-1 – O formador mostra muita competência e disponibilidade para esclarecer todas as dúvidas que foram surgindo.</p>

A Categoria 8, Tabela 36, “Avalia o desempenho do formador a diversos níveis” e a subcategoria “Avaliação dos formadores de ações” integram enunciados que evidenciam um elevado grau de valorização, por parte dos formandos, do papel do formador no sucesso da ação de formação.

Os aspetos aos quais são dados destaque no perfil do formador são os seguintes:

1. Capacidade de relação dos conteúdos: “Destaco os temas abordados e as estratégias utilizadas pela sua coerência e aplicabilidade”.
2. Competência genérica: “É de salientar a qualidade da formadora e o excelente nível de participação dos formandos.”
3. Capacidade de interagir com os formandos: “Tivemos nesta ação um excelente comunicador (...)”
4. Competência de promoção da autonomia nos formandos: “(...) que nos desfiou sempre a encontrar por nós soluções para as nossas dúvidas.”
5. Disponibilidade: “Esteve também sempre disponível para nos ajudar facultando-nos muito do seu tempo”; “O formador mostra (...) disponibilidade para esclarecer todas as dúvidas que foram surgindo.”
6. Capacidade de promover um bom ambiente durante a formação: “Destaco o bom ambiente vivido durante as sessões criado pelas três formadoras.”

É de salientar que as competências do formador que são destacadas pelos formandos aparecem equilibrados entre si, ou seja, nenhuma delas é alvo de maior valorização em detrimento das outras. Daí poder inferir-se que o “formador ideal” é competente a nível de conhecimentos, capaz de comunicar eficazmente com todos os formandos e, simultaneamente, de gerar um bom clima em todo o grupo de formação, domina estratégias e metodologias adequadas à formação

que está a realizar, respeita a autonomia dos formandos e promove-a e está sempre disponível para ouvir os formandos e esclarecer as suas dúvidas.

**Tabela 37 – Avalia a qualidade dos materiais entregues durante a ação de formação**

N.º	Categoria	Subcategoria	Enunciados
9	Avalia a qualidade dos materiais entregues durante a ação de formação	Avaliação dos materiais das ações de formação	A7-2 – A formação foi muito proveitosa. Permitiu a análise de várias componentes da AAE e definição de vários instrumentos (e também a sua criação)

Na Categoria 9, Tabela 37, “Avalia a qualidade dos materiais entregues durante a ação de formação”, e subcategoria “Avaliação dos materiais das ações de formação” os formandos reconhecem na formação a existência de um espaço, não só de “definição de vários instrumentos”, depreendendo-se que sejam instrumentos de avaliação, mas também, de “criação” desses mesmos instrumentos. Este dado aponta para um envolvimento ativo dos formandos na produção de material destinado à utilização prática nos próprios contextos de trabalho.



A Categoria 10, Tabela 38, inclui os enunciados enquadrados na categoria “Avalia a dinâmica da ação” e nas subcategorias “Avaliação da dinâmica geral da ação” e “Avaliação da eficácia da ação em articulação com a prática diária”.

Os dados constantes nos enunciados permitem destacar características que, na opinião dos formandos, estão presentes numa boa ação de formação, a saber:

1. Bom ambiente de formação: “verificou-se uma boa dinâmica entre os formadores e os formandos, criando um ambiente aberto, não intimidatório.”
2. Clareza de exposição por parte do formador juntamente com promoção de posturas reflexivas: “...verificou-se uma boa exposição, tratamento e reflexão sobre as temáticas abordadas.”; “Ação correu bem, foi bastante elucidativa, dinâmica, lúcida e eficaz.”; “Esta ação teve um impacto muito positivo e motivador. Penso que, no que respeita ao trabalho a desenvolver no papel professor/aluno, foi muito esclarecedora e importante.”
3. Interligação com a prática docente e outras atividades nas escolas: “Maior número de exercícios práticos.”; “A opinião global é muito boa e estas ações deviam ser mais frequentes, especialmente em áreas sensíveis que dizem diretamente respeito à avaliação específica em determinadas disciplinas.”; “Consolidação e esclarecimento da aplicação da legislação e superação de algumas dúvidas inerentes aos documentos a elaborar e à aplicação prática da ADD (no terreno) (ponte forte).”
4. Oportunidade de troca de experiências entre formandos e instituições: “Uma boa troca de experiências para um maior e melhor aprofundamento de conhecimento acerca do processo ADD (ponto forte).”; “Troca de processos contextuais entre escolas e agrupamento (ponto forte).”
5. Duração adequada aos conteúdos da formação: “Ação de formação necessitava de mais tempo (presencial) tendo em conta os temas abordados.”

Tal como já se tinha verificado com a Categoria 8, Tabela 36, “Avalia o desempenho do formador a diversos níveis”, os docentes/formandos deixam transparecer uma opinião muito clara sobre o que pensam que deve ser uma boa ação de formação. Esta deve, então, ter um bom ambiente e incluir, por parte do formador, clareza de exposição e promoção de posturas reflexivas. Deve existir interligação com a prática docente e outras atividades na escola e oportunidade para troca de experiências entre formandos e instituições. A duração das ações deve ser adequada aos conteúdos dos mesmos.

**Tabela 39 – Reconhece à formação um papel emancipador**

N.º	Categoria	Subcategoria	Enunciados
11	Reconhece à formação um papel emancipador	Formação como ação emancipatória	<p>A7-3 – Perante a “apatia” perigosa que invade a sociedade, em geral, e a classe docente, em particular, esta formação possibilitou-me uma outra abertura na forma de encarar todo o processo avaliativo. Em primeiro lugar, devido à excelente capacidade de comunicação do formador – há muito tempo que não encontrava ninguém tão seguro dos conteúdos temáticos apresentados. Depois pela coerência e articulação que existiu sempre nos conteúdos apresentados.</p> <p>A3-8 – Esta formação permitiu-se “despertar” de novo para implementar, desenvolver, agir, lutar para que seja possível que a escola pública cumpra o seu papel, na complexa sociedade em que vivemos.</p>

A Categoria “Reconhece à formação um papel emancipador” e a subcategoria “Formação como ação emancipatória”, constantes da Tabela 39, incluem enunciados ilustrativos daquilo a que se poderá chamar “a postura sócio-crítica na formação”. Afirmações como “Perante a “apatia” perigosa que invade a sociedade, em geral, e a classe docente, em particular, esta formação possibilitou-me uma outra abertura na forma de encarar todo o processo avaliativo. Em primeiro lugar, devido à excelente capacidade de comunicação do formador – há muito tempo que não encontrava ninguém tão seguro dos conteúdos temáticos apresentados. Depois pela coerência e articulação que existiu sempre nos conteúdos apresentados.” e “Esta formação permitiu-se “despertar” de novo para implementar, desenvolver, agir, lutar para que seja possível que a escola pública cumpra o seu papel, na complexa sociedade em que vivemos” acarretam consigo a disponibilidade para desenvolver uma postura reflexiva sobre a profissão enquadrando-a na realidade social e política em que ela se insere e disponibilizando-se para, enquanto profissionais, interagir com ela, no sentido de a melhorar.

Tal como no paradigma de investigação sócio-crítico se introduz ideologia na investigação (Coutinho, 2005) também a formação pode ser feita numa postura ideológica, sendo esta interpretada como a busca do conhecimento e competências emancipatórias que dotam os docentes de capacidades para, de uma forma intencional e estruturada, intervirem no sistema educativo e na sociedade, com o objetivo de os melhorarem.

**Tabela 40 – Exprime opiniões genéricas e de carácter abrangente sobre formação contínua**

N.º	Categoria	Subcategoria	Enunciados
12	Exprime opiniões genéricas e de carácter abrangente sobre formação contínua	Papel da Formação Contínua visto pelos docentes  <i>Timing</i> de realização das ações de formação	A2-3 – A ação foi muito interessante e cumpriu o objetivo principal: ajudar os professores a trabalhar o tema em contexto de sala de aula.  A8-3 – A formação ter decorrido no final do ano letivo (ponto fraco).  A8-7 – A ação de formação devia ter início numa data mais próxima do início do ano letivo para que desta forma nos pudesse ajudar na elaboração de fichas de registo e nos procedimentos a ter em conta na avaliação docente.  A5-2 – A calendarização poderia ser diferente, nomeadamente, as horas e as datas são muito espaçadas

Da Categoria 12, Tabela 40, “Exprime opiniões genéricas e de carácter abrangente sobre formação contínua” e as subcategorias “Papel da Formação Contínua visto pelos docentes” e “*Timing* de realização das ações de formação” constam enunciados que se referem a questões genéricas relacionadas com formação.

Destaca-se o enunciado A2- 3, o qual indica como objetivo principal das ações de formação o de “(...) ajudar os professores a trabalhar o tema em contexto de sala de aula”. Mais uma vez, a ligação direta da formação à prática docente diária é valorizada pelos formandos.

#### 4.2.2.3 Síntese de resultados

Na sequência da análise e interpretação dos dados constantes nas respostas dadas à “pergunta de resposta aberta” do questionário de opinião aplicado no final da última sessão das ações de formação realizadas no CFAE Marco Cinfães entre 2012 e 2015 é possível inferir as seguintes conclusões:

- a) Os docentes/formandos articulam a formação realizada com as suas necessidades de formação
- b) Os docentes/formandos elaboram propostas estruturadas de novas ações de formação, particularmente na sequência de outras que já realizaram
- c) Os docentes/formandos estabelecem uma relação de causa-efeito entre a formação recebida e um melhor desempenho profissional na sala de aula e na escola em geral
- d) Os docentes/formandos reconhecem à formação um espaço de aquisição de conhecimentos e de promoção de posturas reflexivas
- e) Os docentes/formandos reconhecem à formação uma função emancipatória
- f) Os docentes/formandos atribuem um papel central às competências do formador no sucesso da ação de formação, destacando competências relacionais, disponibilidade, conhecimento, domínio de estratégias e metodologias adequadas à formação e capacidade de promover um bom clima de grupo
- g) Os docentes/formandos não utilizam com frequência a expressão “desenvolvimento profissional” mas valorizam práticas que o promovem, tais como, autoformação, consolidação e aquisição de conhecimento teórico, inovação.

No que diz respeito ao levantamento de necessidades de formação, apesar de uma parte significativa dos docentes afirmar que se envolve ativamente na elaboração dos planos de formação das suas escolas e agrupamentos (ver Capítulo 4 – Inquérito por questionário), a prática demonstra que, em algumas situações, essa tarefa é delegada nos coordenadores ou subcoordenadores de

departamento, não se verificando um contributo direto da totalidade dos docentes de todos os grupos disciplinares. No entanto, nos dados recolhidos, os docentes apresentam uma perceção clara do que são as suas necessidades de formação e revelam-no, de forma muito assertiva, quando confrontados com formação que consideram de qualidade e, por conseguinte, compensadora. Frases como

A ação de formação foi bastante positiva porque veio ao encontro das minhas necessidades atuais. A formadora foi excelente na apresentação da matéria e no esclarecimento de dúvidas.

são frequentes, embora se saiba que os planos de formação dos CFAE nem sempre correspondem às reais necessidades e prioridades de formação dos docentes por dois motivos:

1 – Falta de meios financeiros e estruturais para organizar e implementar a formação;

2 – Ausência de estratégias mais participadas de elaboração dos planos de formação das escolas e agrupamentos que possam criar espaço para os contributos e visões de todos os docentes.

Enquanto esta última situação não for resolvida, e a totalidade dos docentes não tiver uma participação efetiva na elaboração dos planos de formação nas escolas, pode estar a verificar-se aquilo a que a autora do estudo julga poder chamar um “fenómeno de colmatação psicológica”, ou seja, como não existe oferta correspondente às necessidades identificadas *a priori*, os docentes frequentam outras ações de formação, constantes da oferta do CFAE, e acabam por sentir que são aquelas ações que correspondem às suas necessidades de formação. Este fenómeno, em si, não encerra nada de errado ou perverso. Afinal, a profissão de professor engloba tantos papéis que será difícil encontrar uma ação de formação, estruturada com rigor e qualidade e de acordo com todos os princípios da legislação que regulamenta a formação

contínua de docentes, que não satisfaça uma necessidade de formação de um docente. O problema é que, por um lado, uma coisa são as necessidades de formação e outra são as prioridades da formação e, quer do ponto de vista do direito do professor à estruturação do seu plano pessoal de desenvolvimento pessoal, quer do ponto de vista dos projetos educativos das escolas e agrupamentos e do sistema educativo em geral, é urgente que ambos assumam os respetivos papéis nos planos de formação e que a sua concretização seja viabilizada. Por outro lado, e em articulação com o primeiro argumento exposto, os professores necessitam, não apenas por imperativo legal mas também e sobretudo por questões de permanente atualização, de ter acesso a formação nas suas áreas disciplinares específicas, as quais têm sido objeto de maior penalização nestes últimos anos.

## **CONCLUSÕES**

O objetivo principal deste estudo era o de compreender as lógicas de participação dos docentes na formação contínua numa perspetiva de desenvolvimento profissional, tendo surgido, como objetivos emergentes, os de avaliar o impacto das atuais condições de trabalho dos professores na sua adesão à formação e também o papel que as lideranças escolares representam nesse mesmo processo de adesão.

Os dados recolhidos permitiram obter informação válida para confrontar com as hipóteses de trabalho colocadas no início da investigação que foram as seguintes:

1. A maioria dos professores e educadores reconhecem à formação contínua um papel positivo na transformação das práticas, mas não a associam ao seu desenvolvimento profissional.
2. A maioria dos professores e educadores aderem à formação contínua, mas estão pouco disponíveis para desempenhar um papel ativo na sua conceção e implementação.
3. A maioria dos professores e educadores participam na formação contínua independentemente de condições de trabalho adversas.
4. A perceção da maioria dos professores e educadores é de que a formação contínua que realizam não é valorizada pela direção das suas escolas e agrupamentos.

## **1 – A formação contínua e o desenvolvimento profissional**

Relativamente à primeira hipótese de trabalho, “A maioria dos professores e educadores reconhecem à formação contínua um papel positivo na transformação das práticas, mas não a associam ao seu desenvolvimento profissional”, concluiu-se que o termo “Desenvolvimento Profissional” (DP) não é utilizado com frequência pelos docentes nas situações em que lhes é pedido que expressem a sua opinião sobre formação, nem é muito valorizado quando têm de o colocar numa escala de valores que inclua conceitos de utilização mais comum como, por exemplo, “prática docente”. No entanto, valorizam práticas decorrentes da formação que promove o DP, tais como a consolidação e aquisição de conhecimento teórico, a autoformação e a inovação.

Concluiu-se, igualmente, que a maioria dos formandos estabelece uma relação de causa-efeito entre a formação recebida e um melhor desempenho profissional na sala de aula e na escola em geral, sobretudo quando essa formação é realizada nas áreas temáticas específicas de cada grupo disciplinar ou em áreas abrangentes do sistema educativo como, por exemplo, a avaliação.

Curiosamente, uma larga maioria dos docentes considera o seu desenvolvimento profissional a principal motivação para frequentar ações de formação contínua.

## **2 – A formação contínua e a participação dos docentes na sua conceção e implementação**

No que diz respeito à segunda hipótese de trabalho, “A maioria dos professores e educadores aderem à formação contínua, mas estão pouco disponíveis para desempenhar um papel ativo na sua conceção e implementação”, concluiu-se que mais de metade dos docentes considera que participa ativamente no levantamento de necessidades de formação da sua

escola e agrupamento e na elaboração do respetivo Plano de Formação. Com base na sua experiência profissional, a qual implica uma relação de grande proximidade com as escolas e agrupamentos e respetivos docentes, a autora está a par de algumas situações em que não existe uma participação efetiva dos docentes, nem na fase de levantamento de necessidades e prioridades de formação, nem na de elaboração do Plano de Formação propriamente dito. Estas tarefas são, normalmente, delegadas nos coordenadores e subcoordenadores de departamento ou em adjuntos da direção.

No entanto, nos dados obtidos, os docentes elaboraram propostas razoavelmente estruturadas de novas ações de formação, particularmente na sequência daquelas que acabaram de realizar. Aliás, esta iniciativa articula-se com o um outro dado, o qual nos indica que os docentes reconhecem à formação um espaço de aquisição de conhecimentos e de promoção de posturas reflexivas. Estes dois dados em conjunto, ou seja, o conhecimento e a postura reflexiva e a iniciativa de propor novas ações de formação constituem condições muito importantes para que os docentes se envolvam, de facto, na elaboração dos Planos de Formação nas escolas, desde a fase de levantamento de necessidades.

Um outro dado a registar é o de que, por vezes, os formandos não identificam determinadas temáticas como necessidades de formação mas, após realizarem as ações nessas áreas, consideram-nas importantes para o desempenho da sua atividade profissional.

### **3 – Formação contínua e condições de trabalho docente**

Relativamente à hipótese de trabalho número 3, “A maioria dos professores e educadores participam na formação contínua independentemente de condições de trabalho adversas”, os dados recolhidos permitiram concluir que uma percentagem muito elevada de docentes continua a frequentar ações de formação contínua apesar das condições de trabalho adversas e do atual

congelamento das carreiras e um número significativo está disponível para investir dinheiro, tempo e energia para obter essa formação.

Apesar de um número significativo de docentes frequentar ações de formação do CFAE ao qual a sua escola está associado, o que pode implicar a deslocação entre as várias escolas associadas em horário pós-laboral ou a deslocação de casa para a escola aos sábados, um número igualmente elevado de docentes frequenta ações de formação noutros CFAE e noutras instituições, pagando a formação em algumas delas.

Paralelamente a esta situação, vivida num contexto em que as condições de trabalho são as que foram descritas no Capítulo 1 da Primeira Parte e que são associados a termos como *sobrecarga de trabalho, excesso de stress, perda de confiança, sensação de incompetência, resistência à mudança, crise económica e social, medidas de austeridade, empobrecimento dos professores*, a maioria dos docentes que participaram no estudo caracterizam uma boa ação de formação como aquela que tem um bom ambiente, uma boa interligação com a prática docente e outras atividades nas escolas, que constitui uma oportunidade de troca de experiências entre formandos e instituições e que tem uma duração adequada aos conteúdos do respetivo programa.

Em simultâneo, consideram um bom formador aquele que consegue articular os conteúdos com as melhores estratégias e metodologias, que tem uma boa capacidade de interagir com os formandos, que promove a autonomia dos mesmos, que está sempre disponível e que cria um bom clima no espaço e no grupo de formação.

Por referência aos dados apresentados, a formação contínua torna-se, assim, não só um espaço e um tempo de reflexão, de construção de saber e de instrumento de apoio ao trabalho docente, mas também um reduto de convívio agradável e profícuo entre pares, potencialmente gerador de energias que possam, de alguma forma, colmatar algum cansaço resultante da rotina diária.

#### **4 – A formação contínua e as lideranças escolares**

No respeitante à hipótese de investigação, “A perceção da maioria dos professores e educadores é de que a formação contínua que realizam não é valorizada pela direção das suas escolas e agrupamentos”, os dados recolhidos permitem concluir que a grande maioria dos docentes acredita que a Direção das escolas valoriza a formação por eles realizada, o que vem contrariar a hipótese formulada.

A autora é da opinião de que a metodologia utilizada para testar esta hipótese (inquérito por questionário contendo apenas perguntas de resposta fechada) não foi a mais adequada ao esclarecimento do conceito de *valorização*, o qual seria importante numa perspetiva de desenvolvimento profissional.

#### **5 – Limitações do estudo**

As principais limitações do estudo são, como já foi referido, as que resultam da utilização do inquérito por questionário como uma das técnicas de recolha de dados e do tipo de formulação das questões nele contidas, a qual foi muito genérica. Não foi, assim, possível esclarecer determinados conceitos como o de *participação* no respeitante à elaboração dos planos de formação das escolas e agrupamentos, ou o de *valorização* da formação por parte das lideranças escolares, ou ainda o de *desenvolvimento profissional*. Dados empíricos recolhidos da prática profissional da autora indiciam a possibilidade das problemáticas envolvendo estes conceitos serem um pouco mais complexas do que o texto da questão pode deixar transparecer. Uma parte dos esclarecimentos necessários foram obtidos através da técnica de análise de conteúdo aplicada aos enunciados das respostas às perguntas de resposta aberta de um outro instrumento de recolha de dados (vd. Anexo 5). O recurso a entrevistas semiestruturadas a docentes e elementos dos diversos níveis de liderança das

escolas e agrupamentos poderá permitir fazer esse esclarecimento num estudo futuro.

## **6 – Resultados inesperados**

Os dados mais inesperados foram os relativos às elevadas percentagens de frequência de ações em regime de *e-learning* ou *b-learning* e, também, a procura de formação noutras instituições para além das indicadas no inquérito e que se supõe sejam instituições de ensino superior.

A primeira situação vai ao encontro do que já está previsto no atual Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores e enquadra-se no atual ritmo de trabalho e de vida dos docentes portugueses.

A segunda, julga-se, articula-se com a política do CFAE Marco Cinfães que tem vindo a estabelecer protocolos com instituições de ensino superior numa postura de articulação entre o saber académico e a prática dos docentes nas escolas e agrupamentos.

Uma outra razão pode ser o facto de uma parte significativa dos participantes no estudo residirem em localidades diferentes das do seu local de trabalho e optarem por frequentar formação no seu local de residência no final do dia ou no fim-de-semana.

## **7 – Aspetos inovadores**

A autora considera este estudo inovador na medida em que apresenta a visão de uma diretora de um centro de formação de associação de escolas que, no âmbito da multiplicidade das suas tarefas, conhece, por um lado, a realidade do funcionamento das escolas e agrupamentos no que respeita à prática docente e à necessidade de formação que os docentes sentem para a sustentar e, por

outro, a complexidade de um sistema que, em teoria, atribui um papel de grande relevo à formação contínua e ao desenvolvimento profissional docente e, na prática, opta por remetê-la para o final de uma lista de prioridades que não é oficialmente assumida e, como tal, não é passível de contraditório.

Para além disso, aquelas funções são exercidas numa época de crise, com todas as restrições que tal implica a nível financeiro para as pessoas e para as instituições e, não de somenos importância, com as profundas alterações que se têm vindo a sentir a nível dos valores que norteiam as posturas pessoais e profissionais e, conseqüentemente, os relacionamentos em sociedade.

## **8 – Implicações do estudo**

Do presente estudo resultam sugestões de formação para docentes e lideranças escolares em áreas como trabalho colaborativo e participação ativa no desenvolvimento dos respetivos projetos educativos, de forma a que os planos de formação, em todas as suas fases sejam uma obra coletiva e, simultaneamente, instrumento de desenvolvimento profissional e organizacional.

No que respeita a projetos de investigação futuros, entende-se que a temática da motivação dos docentes para a participação na formação contínua é atual e premente, particularmente no que respeita aos projetos a desenvolver nos próprios contextos de trabalho. O mesmo acontece com o estudo do impacto a médio e a longo prazo da formação na alteração efetiva das práticas.

No respeitante aos Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE), pelo seu saber e experiência acumulados, pelas provas dadas a nível da capacidade de articulação das dinâmicas locais de escolas e agrupamentos com as estruturas centrais do MEC, pela disponibilidade para articular atuações com parceiros institucionais das mais diversas áreas, a nível local, regional e nacional, incluindo instituições do ensino superior, pela flexibilidade de posturas e simultânea eficácia de atuações no âmbito da multiplicidade e diversidade de tarefas que lhe têm sido atribuídas e pela energia e resiliência reveladas,

especialmente nos últimos 5 anos, devem ser os protagonistas na condução do processo de formação contínua de docentes em Portugal.



## **BIBLIOGRAFIA**

- Alarcão, Isabel (1996). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alves, M. P., & Machado, E. A. (2008). *Avaliação com sentido (s). Contributos e questionamentos*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Alves, M. P., & Flores, M. A. (2010) (orgs.) *Trabalho docente, formação e avaliação. Clarificar conceitos, fundamentar práticas*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alves, M. P., Flores, M. A., & Machado, E. A. (2011) (orgs.) *Quanto vale o que fazemos? Práticas de avaliação de desempenho*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Azevedo, J. (1994). *Avenidas de liberdade – Reflexões sobre política educativa*. Porto: Edições ASA.
- Bardin, L. (2000). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J., & Canário, R. (1995). Centros de Formação das Associações de Escolas: de uma lógica de tutela a uma lógica de autonomia. *Revista Inovação*, 8, 3.
- Bassey, M. (2000). *Case study. Research in Educational Settings*. OUP: Buckingham.
- Castilho, S. (2014). O sentido que o governo atribui à educação nacional. *ELO* 21, 19-23.
- Chrispino, A. (2007). Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. *Ensaio: Avaliação Políticas Públicas*, 15, 54, 11-28.
- Correia, E. (2003). *Inglês para fins específicos no currículo dos Cursos Tecnológicos do Ensino Secundário*. Dissertação apresentada à Universidade do Minho para obtenção do grau de Mestre em Educação. Braga: Universidade do Minho.

- Coutinho, C. (2005). *Percurso da investigação em Tecnologias Educativas em Portugal*. Braga: Universidade do Minho.
- Day, C. (2015). A resiliência, os professores e a qualidade da educação. In M. A. Flores & C. Coutinho. *Formação e trabalho docente – diversidade e convergências* (org.) Vol. 2. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Day, C., Flores, M. A., & Viana, I. (2007). Effects of national policies on teachers' sense of professionalism: findings from an empirical study in Portugal and in England. *European Journal of Teacher Education*, 30 (3), 249-266.
- Decreto Regulamentar 2/2010 de 23 de junho. *Diário da República*, 1.<sup>a</sup> série – n.º 120. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Decreto Regulamentar n.º 26/2012 de 21 de fevereiro. *Diário da República*, 1.<sup>a</sup> série – n.º 37. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Decreto-Lei n.º 207 /96 de 2 de novembro. *Diário da República*, 1.<sup>a</sup> série – A – n.º 254. Lisboa: Ministério da Educação, alterado pelo decreto-lei n.º 155/99 de 10 de maio e pelo decreto-lei n.º 15/2007 de 19 de janeiro. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei 75/2008 de 22 de abril. *Diário da República*, 1.<sup>a</sup> série – n.º 79. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Decreto-Lei n.º 22/2014 de 11 de fevereiro. *Diário da República*, 1.<sup>a</sup> série — N.º 29. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Despacho n.º 144020/2010 de 15 de setembro. Lisboa: Ministério da Educação.
- Dibbon, D., Hurley, N., & Sheppard, B. (2010). Distributed leadership, teacher morale and teacher enthusiasm: unravelling the leadership pathways to school success. Comunicação apresentada na Associação Americana para a Investigação Educacional. Denver, Colorado, EUA.
- Diogo, J. (2013). A avaliação externa da dimensão científica e pedagógica do processo de avaliação do desempenho docente: elementos para a

compreensão do estado da arte. *PROFFORMA (revista online do Centro de Formação de Professores do Nordeste Alentejano)*. [http://cefopna.edu.pt/revista/revista\\_11/es\\_01\\_11\\_jd.htm](http://cefopna.edu.pt/revista/revista_11/es_01_11_jd.htm). Acedida em 21/11/2013.

Estrela, M. T. (2013). Profissionalismo docente em tempo de crise. *ELO*, 20.

Ferreira, F.I., Flores, M.A., Parente, C., & Vieira, F. (2014). O que move os professores são os alunos: fatores de motivação em circunstâncias adversas. In C. Coutinho & M. A. Flores (orgs), *Formação e trabalho docente. Diversidade e convergências* (Vol. 2). Santo Tirso: De Facto Editores.

Flores, M. A. & Veiga-Simão, A. M., & Machado, E. A. (2009). (orgs.) *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Formosinho, J. (2011). *Contributos para a análise dos efeitos da formação contínua*. In Fernandes et al., *Formação contínua de professores (1992-2007) – Contributos da investigação para uma apreciação retrospectiva*. Braga: Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua.

Formosinho, J.; Machado, J.; Mesquita, E. (2014). *Luzes e sombras da formação contínua*. Mangualde: Edições Pedagogo.

García, C. (1999). *Formação de professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

Ghiglione, R., & Matalon, B. (1994). *O Inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.

Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança- O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGrawHill.

- Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2002). The micro politics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialization. *Teaching and Teacher Education*, 18.
- Kelchtermans, G. (2009). O comprometimento profissional para além do contrato: Autocompreensão, vulnerabilidade e reflexão dos professores. In M. A. Flores, A. M. Simão & E. A. Machado (orgs.) *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Fernandes, P.; Ferreira, E.; Lima, L.; Lopes, A.; Moreira, J.; Mouraz, A.; Pereira, F. & Rodrigues, L. (2011). *Formação Contínua de Professores (1992-2007) – Contributos da investigação para uma apreciação retrospectiva*. Braga: Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua.
- Machado, E. A. (2006). Equidade ou performatividade? Um desafio para a avaliação. *Revista de Estudos Curriculares*, 4, 277-289.
- Machado, E. A. (2007). *Avaliação e Participação. Um estudo sobre o papel dos actores na avaliação da formação contínua*. Tese apresentada a Universidade do Minho para obtenção do grau de Doutor em Educação. Braga: Universidade do Minho.
- Mayrowetz, D. (2008). Making sense of distributed leadership: Exploring the multiple usages of the concept in the field. *Educational Administration Quarterly*, 44(3), 424-435.
- McMillan, J., & Schumacher, S. (1993). *Research in Education*. New York: Harper Collin.
- Miles, M. B., & Huberman, M. (1990). Animadversions and reflections on the uses of qualitative inquiry. In E. W. Eisner & A. Peshkin (eds.). *Qualitative inquiry in education: the continuing debate*. New York: Teachers College Press.

- Moreira, M. A. (2001) *A investigação-acção na formação reflexiva do professor estagiário de Inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Morgado, J. C. (2011). Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (in) compatibilidades. *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas*, 19, 73, 793-812.
- Nascimento, I. (2009). A dimensão interpessoal do conflito na escola. In J. A. Costa, *Gestão de Conflitos na Escola* (pp. 193-255). Lisboa: Universidade Aberta.
- OCDE (2013). *Talis 2013 Results: An International perspective on teaching and learning*. Teaching and learning international survey (Talis), Paris: OCDE. <http://www.oecd.org/edu/school/talis.htm>. Acedido em 10 de outubro de 2014.
- Pacheco, J. A. (2004). A (difícil) construção do profissionalismo docente. *Revista do Centro de Educação*, 29, 2.
- Pereira, F. (2015). Formação de professores e epistemologia do trabalho docente: novos e velhos desafios sobre a justiça social-escolar. In M. A. Flores, M. A. Moreira, & L. Oliveira (org.) *Desafios curriculares e pedagógicos na formação de professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- PORDATA, (2015). *Docentes do sexo feminino em % dos docentes em exercício nos ensinos pré-escolar, básico e secundário: total e por nível de ensino – Portugal*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos. <http://www.pordata.pt/Portugal/Docentes+do+sexo+feminino+em+percentagem+dos+docentes+em+exerc%c3%adcio+nos+ensinos+pr%c3%a9+escolar++b%c3%a1sico+e+secund%c3%a1rio+total+e+por+n%c3%advel+de+ensino-782>. Acedido em 1 de junho de 2015.
- Radnor, H. (2001). *Researching your professional practice*. OUP: Buckingham.
- Recomendação N.º 4/2013 – Recomendação sobre Formação Contínua de Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e

Secundário – Diário da República, 2.<sup>a</sup> Série, n.º 95 – 17 de maio de 2013. Lisboa: Conselho Nacional da Educação.

Rodrigues, C. (2007). *Escola reflexiva e desenvolvimento profissional de professores- A concepção do Projeto Educativo como estratégia de desenvolvimento profissional*. Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de mestre em Supervisão.

Rodrigues, A. (2011). Formar professores para a escola de que precisamos- Educar para a cidadania. *ELO*, 18.

Santos, S. M. (2009). *Percurso da formação contínua de professores – Um olhar analítico e prospetivo*. Braga: Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua.

Sheppard, B., Brown, J., & Dibbon, D. (2009). *School district leadership matters*. Springer Science+Business Media B.V.

Silva, M. S. (2002). *Gestão de conflitos na escola*. Lisboa: Universidade Aberta.

Torres, L. L., & Palhares, P. (2009). Estilos de liderança e escola democrática. *Revista Lusófona de Educação*, 14.

Torres, L.L. (2011). Liderança singular na escola democrática: ameaças e contradições. *ELO*, 18.

Vieira, F. (2014). *Re-conhecendo e transformando a pedagogia: histórias de supervisão*. Santo Tirso: De Facto Editores.

Vieira, F. (2015). *Entre a reprodução e a transformação – a investigação como prática pedagógica na formação de professores*. In M. A. Flores, M. A. Moreira & L. Oliveira, L. (org.) *Desafios curriculares e pedagógicos na formação de professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.



## **ANEXOS**

**Anexo 1 - INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO**

Com este questionário, pretende-se recolher informações que serão utilizadas no âmbito de um projeto de Doutoramento em Educação desenvolvido pela autora na Universidade Portucalense sobre as **lógicas de participação dos docentes na formação contínua como fator de desenvolvimento profissional**.

Todas as informações recolhidas são anónimas e estritamente confidenciais, pelo que os dados de identificação solicitados se destinam apenas a fins estatísticos. Além disso, não há respostas corretas ou incorretas, apenas a sua opinião.

Agradecemos, desde já, a sua colaboração.

Elsa Correia

1. Por favor, preencha com um  a quadrícula adequada ao seu caso.

**1.1 – Idade**

Menos de 30 anos	De 30 a 40	De 41 a 50	Mais de 50 anos

**1.2 – Género**

Masculino	Feminino

**1.3 – Departamento Curricular** (Nota: se a designação dos departamentos curriculares no seu agrupamento não coincidir com as que se seguem, por favor, preencha a quadrícula correspondente à que lhe parecer mais aproximada.)

Edu. Infância	1.º Ciclo	Línguas	Matemática e Ciências/ Informática	Ciências Sociais e Humanas	Expressões

**1.4 – Tempo de serviço em 31 de agosto de 2014**

Até 5 anos	De 5 a 8	De 9 a 20	Mais de 20 anos

**1.5 – Situação Profissional**

Quadro nomeação definitiva de escola/agrupamento	Quadro nomeação provisória	Contratado

**1.6 – Habilitações Académicas**

Doutoramento	Mestrado	Licenciatura	Bacharelato	Outra

**1.7 - Frequentou, nos últimos 3 anos, alguma ação de formação contínua creditada?**

Sim	Não

**1.8** - Se respondeu negativamente à questão anterior, passe para o grupo **2**. Se respondeu afirmativamente, por favor, preencha o quadro seguinte, assinalando apenas uma das quadrículas.

Modalidade predominante nas ações de formação contínua creditada que frequentou:

Curta duração (entre 3 e 9 horas)	Longa duração (12 horas ou mais)

**1.9** –

Modalidade predominante de ações de formação contínua creditadas que frequentou nos últimos 3 anos (por favor, assinale apenas uma quadrícula:

Cursos	Oficinas	Projetos	Formação à Distância ( <i>e-learning</i> ou <i>b-learning</i> )	Outras

**1.10**- Instituições através das quais frequentou ações de formação contínua creditada nos últimos anos (por favor, assinale as quadrículas necessárias):

CFAE MarcoCinfães	Outros CFAE	Associações profissionais (Associação de Professores de Inglês, Associação de Professores de Matemática, etc.)

Sindicatos	Editoras	Outros

**1.11** – Tipo de ações de formação contínua creditadas frequentadas, no que respeita ao seu custo para o formando (por favor, assinale as quadrículas necessárias):

Totalmente gratuitas para o formando	Pagas pelo formando	Apenas as despesas de deslocação suportadas pelo formando

**1.12**- Tipo de ações de formação contínua frequentadas no que respeita à distância do local de trabalho do formando (por favor, assinale as quadrículas necessárias):

Ações realizadas numa área de 10 km do local de trabalho do formando	Ações realizadas numa área entre 10 km e 40 km do local de trabalho do formando	Ações realizadas numa área a mais de 40 km do local de trabalho do formando

2. Por favor, indique a sua opinião acerca das seguintes afirmações relativas à formação contínua dos professores e educadores de infância. Coloque um **X** na opção que corresponder à sua resposta.

Concordo em absoluto	Concordo bastante	Nem concordo nem discordo	Discordo em parte	Discordo em absoluto
----------------------	-------------------	---------------------------	-------------------	----------------------

2.1 – Participo ativamente na construção do Plano de Formação da minha escola /agrupamento.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

2.2 – Participo ativamente no diagnóstico das necessidades de formação.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

2.3 – A organização e implementação da formação deve ser da responsabilidade exclusiva do Centro de Formação de Associação de Escolas (CFAE).

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

2.4 – A formação contínua é fundamental para a qualidade da prática profissional.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

2.5 – A formação deve ser organizada com base nas necessidades identificadas pelas escolas.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

2.6 – Frequento ações de formação apenas para obter os créditos para progressão na carreira.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

2.7 – A formação individual (não integrada num projeto de escola) limita os efeitos positivos da formação contínua na comunidade escolar.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

2.8 – A autoformação desempenha um papel importante nas minhas aprendizagens profissionais.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

2.9 – As ações de formação realizadas nas universidades têm mais qualidade do que as que são realizadas pelo CFAE.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

2.10 – A frequência de ações de formação em horário pós-laboral torna-as pouco produtivas.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Concordo em absoluto	Concordo bastante	Nem concordo nem discordo	Discordo em parte	Discordo em absoluto
----------------------	-------------------	---------------------------	-------------------	----------------------

**2.11** – O congelamento da carreira causa nos docentes desmotivação em relação à frequência de formação contínua.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

**2.12** – Após frequentar uma ação de formação, melhoro algumas das minhas práticas profissionais com base no que aprendi.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

**2.13** – As opiniões expressas pelos docentes nos questionários de avaliação das ações de formação são tidas em consideração pelo CFAE na sua atuação.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

**2.14** – A formação realizada com formandos da mesma escola é mais eficaz na perspetiva da alteração das práticas.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

**2.15** – A minha principal motivação para frequentar ações de formação é o desenvolvimento profissional.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

**2.16** – Os formadores internos (professores nas escolas) são menos competentes do que os formadores externos.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

**2.17** – Os recursos/materiais produzidos nas oficinas de formação são úteis para a melhoria das práticas profissionais.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

**2.18** – A oferta de formação gratuita disponibilizada pelo CFAE corresponde às necessidades de formação que sinto.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

**2.19** – A Direção da escola agrupamento valoriza a formação contínua dos docentes.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Este inquérito termina aqui. Muito obrigado pela sua colaboração.

## **Anexo 2 - Convite de participação no grupo de focagem do inquérito por questionário**

Cara(o) Colega

Estou a contactá-la(o) para a(o) convidar a integrar o grupo de focagem relativo ao inquérito por questionário que anexo e que faz parte do estudo descrito no respetivo cabeçalho. No caso de aceitar, o que, desde já, agradeço, solicito o favor de me dizer qual o dia da semana e hora mais favoráveis para uma reunião entre todos os elementos do grupo.

O objetivo dessa reunião é o de, em conjunto, aferirmos da funcionalidade do inquérito, da relevância das questões colocadas, de detetar eventuais erros de construção do mesmo a nível de utilização da linguagem e de o comentar, em geral, tendo em vista os destinatários (docentes de todos os níveis de ensino).

Agradeço, desde já, a colaboração de todos.

A docente

Elsa Correia

### **Anexo 3 - Conclusões da entrevista e outros contactos com os elementos do grupo de focagem do inquérito por questionário**

As conclusões do trabalho levado a cabo pelos elementos do grupo de focagem em conjunto com a autora do estudo foram as seguintes:

1. De um modo geral, o inquérito está bem construído e é funcional.
2. As categorias escolhidas para divisão por faixas etárias correspondem, genericamente, aos grupos etários presentes nas escolas na atualidade.
3. A linguagem utilizada é clara e adequada a todo o tipo de destinatários. No entanto, atendendo a que os destinatários incluem docentes de muitos ciclos de ensino, recomenda-se:
  - a. Questão 1.3 – Separação de Educadores de Infância e 1.º Ciclo: os Educadores de Infância constituem um grupo com características muito próprias e muito distintas das dos professores do 1.º Ciclo do ensino básico.
  - b. A inclusão da Informática no Departamento de Matemática e Ciências porque é essa a situação que se verifica na maior parte das escolas e agrupamentos.
4. Recomenda-se informação adicional sobre algumas características das ações de formação contínua porque se julga que alguns docentes poderão estar pouco informados a esse respeito. Assim:
  - a. Questão 1.8 – deve ser explicitado o que é, exatamente, formação de curta duração e de longa duração, nomeadamente, o número de horas a que cada uma corresponde.
  - b. Questão 1.9 – deve ser acrescentada a modalidade de formação a distância (e-learning ou b-learning)
5. Questão 2.14 – O conceito “formação colaborativa” coloca dúvidas. Após debate, concluiu-se que o objetivo era referir a formação feita com pares em contexto de escola e tendo por referência objetivos comuns a atingir no âmbito do Projeto Educativo da escola. Foi decidido substituir por “A formação realizada com formandos da mesma escola...”

Foi sugerido que se incluísse uma questão diretamente dirigida ao reconhecimento, por parte da direção das escolas e agrupamentos, da formação feita pelos docentes. Os participantes foram da opinião de que muitos dos docentes não sentem esse reconhecimento, de que isso lhes causa frustração e de que é importante conhecer a dimensão dessa situação.

#### **Anexo 4 - Carta aos Diretores das Escolas e Agrupamentos solicitando autorização para aplicação dos inquéritos por questionário**

Exmo. Senhor Diretor do  
Agrupamento de Escolas ...

O meu nome é Elsa Paula Correia, sou professora do quadro do Agrupamento de Escolas nº 1 de Marco de Canaveses e encontro-me a realizar, na Universidade Portucalense, um estudo sobre as lógicas de participação dos docentes na formação contínua como fator de desenvolvimento profissional. Neste âmbito, solicito autorização para aplicar aos docentes do Agrupamento que dirige o inquérito por questionário que anexo a este pedido. O inquérito será entregue aos docentes para ser preenchido em papel e, posteriormente, recolhido nos moldes que melhor se adequarem ao funcionamento do Agrupamento.

Comprometo-me a, no final da realização do estudo, disponibilizar cópia do mesmo ao Centro de Recursos do Agrupamento e a realizar uma sessão de formação destinada a docentes para divulgação das principais conclusões. Agradeço, desde já, toda a atenção dispensada.

Com os melhores cumprimentos,

A docente

Elsa Correia

## Anexo 5 - Ficha de avaliação das ações do CFAE Marco Cinfães - Ficha de Avaliação da Ação - Formandos



GOVERNO DE  
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
E CIÊNCIA



### FORMAÇÃO DOCENTE - CFAE MARCOCINFÃES FICHA DE AVALIAÇÃO DA AÇÃO PELO FORMANDO

DESIGNAÇÃO DA AÇÃO: \_\_\_\_\_

Assinale com um X o valor da escala que considere mais adequado à avaliação dos itens assinalados (sendo 1 o nível mais baixo e 5, o mais alto).

#### 1. Avaliação geral da ação

		1	2	3	4	5
1.1	Os objetivos propostos foram cumpridos					
1.2	A metodologia foi adequada aos participantes					
1.3	Os trabalhos práticos propostos apresentaram coerência					
1.4	A gestão dos recursos foi adequada					
1.5	O espaço em que decorreu a ação foi adequado					
1.6	O material utilizado foi adequado					
1.7	A relação do formador com o grupo de formandos foi boa					
1.8	A ação de formação veio ao encontro das minhas necessidades de formação					
1.9	As competências adquiridas vão ter impacto na minha atividade profissional					
1.10	Após esta formação sinto-me mais capacitado para trabalhar ao nível do (...)					

#### 2. Avaliação do(a) Formador(a)

##### 2.1 Conhecimentos/ Conteúdos

		1	2	3	4	5
2.1.1	Os conteúdos foram adequados					
2.1.2	Houve aprofundamento dos temas					
2.1.3	A articulação dos diferentes conteúdos temáticos foi concretizada					
2.1.4	O formador demonstrou dominar os conteúdos tratados					

##### 2.2 Exposição

		1	2	3	4	5
2.2.1	A linguagem utilizada foi clara e assertiva					
2.2.2	A adaptação do discurso aos destinatários / finalidades foi conseguida					
2.2.3	Houve capacidade para esclarecer as dúvidas surgidas					

#### 3. Apreciação Global

<b>Fraca</b>	
<b>Satisfatória</b>	
<b>Boa</b>	
<b>Muito Boa</b>	
<b>Excelente</b>	



**Anexo 6 - Carta dirigida à Comissão Pedagógica do CFAE Marco Cinfães solicitando autorização para consultar dados da avaliação de ações de formação do CFAE**

Exmos. Senhores

Diretores das Escolas e Agrupamentos associados do CFAE Marco Cinfães /  
elementos da Comissão Pedagógica do CFAE Marco Cinfães

O meu nome é Elsa Paula Correia, sou professora do quadro do Agrupamento de Escolas nº 1 de Marco de Canaveses e encontro-me a realizar, na Universidade Portucalense, um estudo sobre as lógicas de participação dos docentes na formação contínua como fator de desenvolvimento profissional. Neste âmbito, solicito autorização para consultar os registos existentes na sede do CFAE Marco Cinfães contendo a avaliação de nove ações de longa duração realizadas nesse Centro entre 2012 e 2015.

Comprometo-me a, no final da realização do estudo, disponibilizar cópia do mesmo ao Centro de Recursos do CFAE Marco Cinfães e a realizar uma sessão de formação destinada a docentes para divulgação das principais conclusões.

Agradeço, desde já, toda a atenção dispensada.

A docente

Elsa Correia

## Anexo 7 - Aplicação das categorias de análise ao conteúdo das respostas à questão 4 da ficha de avaliação das ações do CFAE MarcoCinfães

N.º	Categoria	Subcategoria	Enunciados
1	Relaciona a formação com a prática	Impacto da formação na prática de sala de aula  Impacto da formação na prática em geral	A1-1 – A ação de formação contribuiu muito para melhor desempenhar a minha atividade em sala de aula.  A1-3 – As estratégias e metodologias manuseadas já estão a auxiliar a minha prática do dia-a-dia.  A5-3 – Formação muito útil. Permitiu-me a utilização do QIM como ferramenta didática nas minhas aulas.  A7-1 – Ação extremamente pertinente e com grande probabilidade de aplicação prática no Agrupamento de Escolas de... considerando o estádio em que se encontra este agrupamento de escolas em termos de autoavaliação.
2	Atribui à formação o papel de ativadora e transmissora de conhecimento	Formação como espaço de conhecimento	A1-2 – (...) Serviu, também [a ação] para melhor orientar os processos pelos quais podemos passar para ajudar crianças com dificuldades de aprendizagem.  A1-4 – Ajudou-me [a ação] a compreender melhor a problemática das crianças com dificuldades de leitura e escrita. Esclareceu-me, elucidou-me e preparou-me  A1-8 – Esta ação foi muito proveitosa, pois permitiu-nos clarificar melhor alguns conceitos, perceber um pouco mais o que são dificuldades de aprendizagem.  A3-5 – Apesar da avaliação das aprendizagens ser uns dos meus temas de investigação e aprofundamento de estudos, penso que a ação contribuiu ainda mais para a partilha de experiências e conhecimentos.  A3-9 – Considerei o enquadramento teórico muito importante na formação e as diferentes intervenções muito pertinentes e enriquecedoras. É importante repetir a experiência, na medida em que facultará um repensar das práticas pedagógicas.
3	Considera a formação uma forma de crescimento pessoal e profissional	Formação como desenvolvimento pessoal e profissional	A6-1 – Esta ação contribuiu de forma evidente e significativa para a minha evolução pessoal e profissional  A1-5 – [A ação] é uma mais-valia profissional e pessoal.  A3-4 – As quatro sessões desta formação tiveram, no meu ponto de vista, vertentes diversificadas que enriqueceram a minha qualificação profissional. Estas

			<p>formações deveriam ser mais regulares, na medida em que contribuem para a requalificação dos profissionais da educação e contribuem para a sustentabilidade da exigência profissional</p>
4	Relaciona a formação com as necessidades sentidas na prática	Articulação da formação realizada com as necessidades de formação dos docentes	<p>A1-6 - A ação foi bastante positiva, na medida em que veio ao encontro das minhas necessidades em termos de alunos com dificuldades de aprendizagem.</p> <p>A1-7 – Quando me inscrevi nesta ação foi a pensar na minha prática pedagógica (...), procuro atualizar conhecimentos, conhecer novas metodologias e estratégias de intervenção. Nesta ação pude concretizar os objetivos propostos.</p> <p>A2-6 – A ação foi bastante positiva, na medida em que veio ao encontro das minhas necessidades de formação como docente na área da sexualidade.</p>
5	Propõe ações de formação em temáticas específicas	<p>Proposta de formação específica em articulação com ações de formação já realizadas</p> <p>Proposta de intervenções na Escola/Agrupamento na sequência de ações de formação</p>	<p>A4-1 – Será útil efetuar uma ação de aprofundamento no início do próximo ano letivo.</p> <p>A8-8 – Uma parte prática avaliando um relatório para ver diferenças entre as várias avaliações (todo o grupo avalia o mesmo relatório e compara a nota final).</p> <p>A3-6 – Penso que as práticas diferenciadas em sala de aula é uma temática que pode e deve ser explorada em futuras ações. Poderiam, por exemplo, agrupá-la por grupos disciplinares.</p> <p>A3-3 – Penso que falta apenas esclarecer o que pode ser pedido/exigido aos Encarregados de Educação para que entendam as metodologias que pomos em ação e possam apropriar-se delas e estar, também, em sintonia connosco.</p>
6	Identifica aspetos inovadores nas ações de formação	Formação como estratégias de inovação	<p>A6-2 – Esta ação foi bastante positiva pois permite a divulgação de novos recursos para serem utilizados pelos professores mesmo com alunos sem NEE.</p> <p>A2-9 – Gostei de trabalhar com formadores de áreas diferentes e articular conhecimentos da área de Psicologia e da Biologia. Acho que vai resultar melhor com os alunos</p>
7	Exprime interesse e vontade de aprofundar temáticas	Formação contínua formal como promotora da autoformação	<p>A6-3 – Sinto que ainda estou leiga e insegura nestes tão interessantes materiais, mas já prometi a mim mesma investir tempo e explorar o que me foi fornecido e tão bem explicado.</p>

	surgidas na formação		A2-2 – Ação muito interessante. Irei consultar os sites indicados pela psicóloga para ficar mais à vontade nos jogos indicados para o nível etário dos maus meninos.
8	Avalia o desempenho do formador a diversos níveis	Avaliação dos formadores de ações	<p>A2-7 – Destaco o bom ambiente vivido durante as sessões criado pelas três formadores. Destaco os temas abordados e as estratégias utilizadas pela sua coerência e aplicabilidade.</p> <p>A9-1 – É de salientar a qualidade da formadora e o excelente nível de participação dos formandos</p> <p>A8-1 – Tivemos nesta ação um excelente comunicador que nos desafiou sempre a encontrar por nós soluções para as nossas dúvidas. Esteve também sempre disponível para nos ajudar facultando-nos muito do seu tempo.</p> <p>A5-1 – O formador mostra muita competência e disponibilidade para esclarecer todas as dúvidas que foram surgindo.</p>
9	Avalia a qualidade dos materiais entregues durante a ação de formação	Avaliação dos materiais das ações de formação	A7-2 – A formação foi muito proveitosa. Permitiu a análise de várias componentes da AAE e definição de vários instrumentos (e também a sua criação)
10	Avalia a dinâmica da ação	Avaliação da dinâmica geral da ação	<p>A1-9 – As diferentes sessões de formação foram bem-sucedidas, verificou-se uma boa exposição, tratamento e reflexão sobre as temáticas abordadas.</p> <p>A2-1 – Grupo de trabalho mais reduzido para permitir maior participação individual.</p> <p>A2-4 – maior número de exercícios práticos.</p> <p>A2-5 – Ação correu bem, foi bastante elucidativa, dinâmica, lúcida e eficaz.</p> <p>A2-8 – Verificou-se uma boa dinâmica entre os formadores e os formandos, criando um ambiente aberto, não intimidatório.</p> <p>A8-2 – Ação de formação necessitava de mais tempo (presencial) tendo em conta os temas abordados.</p> <p>A9-2 – Toda a complexidade requer que uma equipa posteriormente reduza a documentos que venham a ser efetivos da escola e que respeitem o pensar da generalidade dos professores e métodos de observação das aulas.</p>

	Avalia a dinâmica da ação	Avaliação da eficácia da ação em articulação com a prática diária	<p>A3-1 – A opinião global é muito boa e estas ações deviam ser mais frequentes, especialmente em áreas sensíveis que dizem diretamente respeito à avaliação específica em determinadas disciplinas.</p> <p>A3-2 – Esta ação teve um impacto muito positivo e motivador. Penso que, no que respeita ao trabalho a desenvolver no papel professor/aluno, foi muito esclarecedora e importante.</p> <p>A3-7 – Mais ações deste género são indispensáveis. Todos os docentes deveriam ter oportunidade de frequentar, pelo menos, uma vez por ano.</p> <p>A8-4 – Uma boa troca de experiências para um maior e melhor aprofundamento de conhecimento acerca do processo ADD (ponto forte).</p> <p>A8-5 – Troca de processos contextuais entre escolas e agrupamento (ponto forte).</p> <p>A8-6 – Consolidação e esclarecimento da aplicação da legislação e superação de algumas dúvidas inerentes aos documentos a elaborar e à aplicação prática da ADD (no terreno) (ponto forte).</p>
11	Reconhece à formação um papel emancipador	Formação como ação emancipatória	<p>A7-3 – Perante a “apatia” perigosa que invade a sociedade, em geral, e a classe docente, em particular, esta formação possibilitou-me uma outra abertura na forma de encarar todo o processo avaliativo. Em primeiro lugar, devido à excelente capacidade de comunicação do formador – há muito tempo que não encontrava ninguém tão seguro dos conteúdos temáticos apresentados. Depois pela coerência e articulação que existiu sempre nos conteúdos apresentados.</p> <p>A3-8 – Esta formação permitiu-se “despertar” de novo para implementar, desenvolver, agir, lutar para que seja possível que a escola pública cumpra o seu papel, na complexa sociedade em que vivemos.</p>
12	Exprime opiniões genéricas e de carácter abrangente sobre formação contínua	<p>Papel da Formação Contínua visto pelos docentes</p> <p><i>Timing</i> de realização das ações de formação</p>	<p>A2-3 – A ação foi muito interessante e cumpriu o objetivo principal: ajudar os professores a trabalhar o tema em contexto de sala de aula.</p> <p>A8-3 – A formação ter decorrido no final do ano letivo (ponto fraco).</p>

			<p>A8-7 – A ação de formação devia ter início numa data mais próxima do início do ano letivo para que desta forma nos pudesse ajudar na elaboração de fichas de registo e nos procedimentos a ter em conta na avaliação docente.</p> <p>A5-2 – A calendarização poderia ser diferente, nomeadamente, as horas e as datas são muito espaçadas</p>
--	--	--	--