

LINA MARIA ALVES GONÇALVES

**FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES EM
CONTEXTO**

Orientador: Professor Doutor Leonardo Manuel das Neves Rocha

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Faculdade de Educação Física e Desporto**

Lisboa

2011

LINA MARIA ALVES GONÇALVES

FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES EM CONTEXTO

Relatório de Estágio/Seminário para a obtenção de grau de Mestre nos Ensinos Básico e Secundário no Curso de Mestrado em Ensino de Educação Física e Desporto nos Ensinos Básico e Secundário, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Orientador: Prof. Doutor Leonardo Manuel das Neves Rocha

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Faculdade de Educação Física e Desporto

Lisboa

2011

Agradecimentos

A concretização deste trabalho só foi possível graças à contribuição de pessoas a quem, reconhecidamente, agradeço:

Ao Professor Doutor Leonardo Rocha pelo extraordinário apoio e incentivo, por ter acreditado e me fazer acreditar que era possível a concretização desta tese;

Às professoras e amigas Ana Assunção, Helena Rodrigues e Renata Carvalho pela colaboração e apoio na elaboração deste trabalho;

A todos os professores que responderam ao questionário, sem esta colaboração não teria sido possível a realização deste estudo;

Um Bem Hajam a todos.

Resumo

A importância atribuída à formação contínua de professores justifica-se, em grande parte, pelas características da sociedade pós-moderna que colocam novas exigências ao «saber», ao «saber fazer» e, sobretudo, ao «saber como fazer» dos profissionais de educação. A formação contínua de professores deverá adquirir um sentido que valorize não só a aquisição de conhecimentos, mas sobretudo o desenvolvimento de competências e, nesse sentido, que as práticas formativas se articulem com os contextos profissionais dos docentes. A formação contínua deverá ser ajustada à realidade de cada escola e do seu grupo de professores, onde seja possível transformar o trabalho diário dos docentes em actividades formativas, onde essas práticas tenham de ser significativas e pertinentes para os profissionais. A formação contínua em contexto reúne um conjunto de características que potencializa a resolução e promoção do desenvolvimento profissional dos professores e o desenvolvimento da organização da Escola.

Palavras-Chave: Desenvolvimento Profissional; Culturas Profissionais; Formação Contínua de Professores e Formação Contínua em Contexto.

Abstract

The importance given to the continuing professional development for teachers is largely justified by the characteristics of modern society that sets new requirements to the “*knowing*”, “*knowing to do*” and “*knowing how to do*” of education professionals.

Teachers’ continuing professional development ought to acquire a sense of training that values not only the acquisition of knowledge, but also the development of skills and, thus, of training practices that may fit teachers’ professional contexts.

The continuing professional development should be adjusted to the reality of each school and to its teachers group, making it possible to transform the daily work of teachers into development activities and assuring that those practices are meaningful and relevant to the educators.

In-service continuing professional development brings together a set of features that enhances the commitment to and the promotion of teachers’ professional development and the improvement of schools organisation.

Key-words: Professional Development; Professional Cultures; Continuing Professional Development and In-service Continuing Professional Development

Índice

Introdução.....	7
Capítulo 1- Desenvolvimento Profissional, Culturas Profissionais e Formação de Professores.....	12
1.1. Desenvolvimento Profissional.....	13
1.1.1. Desenvolvimento Profissional e Formação	17
1.2. Culturas Profissionais.....	22
1.3. Formação de Professores	25
1.3.1. Formação Contínua	27
1.3.2. Formação Contínua em Contexto	31
Capítulo 2- Metodologia de Investigação	35
2.1. Problema de Partida.....	36
2.2. Métodos e Procedimentos	37
2.2.1. Amostra	37
2.2.2. Recolha de Dados	40
2.2.3. Análise dos Dados.....	42
Capítulo 3- Apresentação e Discussão dos Resultados.....	44
3.1. Resultados	45
3.1.1. Razões de Escolha da Formação Contínua.....	45
3.1.2. Conceção e Concretização da Formação Contínua em Contexto	46
3.2. Discussão	51
3.2.1. Razões de Escolha da Formação Contínua.....	51
3.2.2. Conceção e Concretização da Formação Contínua em Contexto	52
Conclusões.....	56
Bibliografia.....	58
Anexos	
Anexo 1- Questionário	I
Anexo 2- Análise de conteúdo da questão 3.2.	VIII
Anexo 3- Análise de conteúdo da questão 3.3.1.	XI
Anexo 4- Respostas dos inquiridos às questões abertas	XIV

Índice de Gráficos e Quadros

Índice de Gráficos:

Gráfico 1	37
Gráfico 2	38
Gráfico 3	39
Gráfico 4	40
Gráfico 5	46

Índice de Quadros:

Quadro 1	38
Quadro 2	38
Quadro 3	39
Quadro 4	40
Quadro 5	46
Quadro 6	47
Quadro 7	48
Quadro 8	51

Introdução

A investigação sobre o professor, a sua formação e o seu desenvolvimento profissional, tem-se revelado uma área de estudo bastante activa. Este interesse tem na sua origem a importância da figura do professor, reconhecendo-se que nada muda sem o professor, e que este é um elemento fundamental no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, importa conhecer os seus saberes e competências profissionais, como se produzem e organizam, como são mobilizados nas suas práticas, o que faz o professor, eficazmente, nas suas aulas, como o faz, porque o faz e como confere sentido ao que realiza no seu dia-a-dia. Será também importante conhecer como se constroem as suas identidades e culturas profissionais, quais os conteúdos e o papel da formação inicial e contínua, como se processa o desenvolvimento profissional ao longo da carreira e como este se interliga com o desenvolvimento pessoal.

Considerando os professores como «actores» educativos essenciais para uma melhoria da qualidade das escolas, não poderemos de igual modo menosprezar a importância de mecanismos estruturais e processos de apoio ao seu desenvolvimento profissional. Por sua vez Marcelo (2009), defende que o desenvolvimento profissional dos professores deverá ser entendido como um processo individual e colectivo, contextualizado ao local de trabalho dos docentes e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências formais e informais. Também Day (2001) reforça esta ideia da importância dos mecanismos de apoio e da interacção com o local de trabalho. “O sentido do desenvolvimento profissional dos professores depende das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua actividade docente.” (Day, 2001, p.15).

Ser professor é um processo que se desenvolve no tempo. Inicia-se muito antes do processo de formação inicial e prolonga-se ao longo de toda a vida, atravessando múltiplos contextos e diferentes dilemas, construindo conhecimento em vários domínios. “A aprendizagem da profissão docente é um processo complexo, que se realiza durante toda a vida profissional e antes mesmo da entrada em curso de preparação formal para a docência, envolvendo diversos tipos de influência em diferentes contextos” (Carreiro da Costa, Carvalho, Onofre, Diniz & Pestana, 1996, p.7).

Em Portugal, a problemática da formação contínua só ganhou expressão através do processo de reforma educativa, em 1986, com a institucionalização na Lei de Bases do Sistema Educativo. Esta lei reconhece a formação contínua como um direito de todos os profissionais da educação, visando assegurar o aprofundamento e actualização dos conhecimentos e competências profissionais, a mobilidade e progressão na carreira. Na sequência da Lei de Bases do Sistema Educativo, é regulamentado o Decreto-Lei n.º 344/89 de 11 de Outubro, que define o ordenamento Jurídico da Formação dos Educadores de Infância e dos Professores dos ensinos básico e secundário, regulamentando a formação destes profissionais e enuncia os princípios a que a formação deve obedecer com algumas reformulações ao artigo 30º, nº1 da Lei 46/86 de 14 de Outubro. Este Decreto-Lei salienta que a formação contínua é um direito e um dever e define três objectivos fundamentais:

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

Este Decreto-Lei consagra a formação contínua como condição necessária à progressão da carreira docente.

Posteriormente foi legislado o Decreto-Lei n.º 249/92 de 9 de Novembro, reformulado pelo Decreto-Lei n.º 274/94 de 28 de Outubro, que define o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores, criando um sistema nacional de formação contínua de professores. Através da lei anteriormente referenciada, é criada uma instituição original designada por «centros de associações de escolas», em que a formação contínua é perspectivada tendo como objectivos: “conferir aos professores as competências e os conhecimentos profissionais necessários à concretização dos novos programas, metodologias e técnicas de ensino” e “preparar os professores para o desempenho de novas funções” (Ruela, 1999, p.17).

A expansão da formação contínua de professores em Portugal, nos anos noventa, teve como base responder a três problemas essenciais que enfrentava o sistema educativo: o primeiro relativo à necessidade de se estabelecer novos critérios diferenciadores dos docentes, que não assentassem exclusivamente na simples progressão pela antiguidade, e que contribuíssem igualmente para premiar os mais empenhados na sua actividade profissional; o segundo relativo à necessidade de mobilizar e preparar os professores para o desenvolvimento das reformas educativas que foram empreendidas na segunda metade

dos anos oitenta; o terceiro relativos à necessidade de adaptar o corpo docente às mudanças sociais, culturais e tecnológicas que eram previsíveis no plano internacional. A curta vigência dos saberes científicos e pedagógicos coloca hoje os professores perante um constante dilema: ou se actualizam, alargam e diversificam os saberes iniciais, ou ficam limitados ao nível do seu desempenho profissional.

Havia já então um largo consenso sobre a importância crucial que a adesão e a acção dos professores tinha para o sucesso de qualquer reforma. A formação contínua conferia não apenas aos professores novas competências e conhecimentos profissionais, necessários à concretização dos novos programas, metodologias e técnicas de ensino, mas também contribuía para a sua maior profissionalidade e o desempenho de funções mais amplas nas escolas. São diversos os autores (Barroso, 1997; Nóvoa, 2002; Canário, 1992, a, b e 1997; Ruela, 1999; Campos, 1993; Jesus, 2000; Formosinho, 2002) que defendem uma nova política de formação contínua de professores, em Portugal, reconhecendo o desgaste e a ineficácia dos modelos escolarizados que têm vindo a ser implementados, valorizando uma formação mais ajustada e contextualizada às necessidades específicas de cada escola e de cada comunidade educativa.

A formação contínua tem-se revelado ineficaz, pelo facto de não conseguir realizar o «transfer» das situações de formação para as situações práticas do quotidiano escolar. Canário (1997) refere que é necessário encarar os professores como profissionais que se formam, num trabalho de equipa, onde as escolas são consideradas “lugares onde os professores aprendem” Ingvarson (1990, citado em Canário, 1997).

Tendo em conta a ineficácia dos «modelos escolarizados», a política educativa foi obrigada a alterar a direcção tomada, e foi-se aproximando de modelos tendo em conta as escolas e os seus profissionais. O Decreto-Lei nº 15/2007 de 19 de Janeiro reforça a adequação das acções de formação às necessidades do sistema educativo, mas também das escolas e dos docentes. No mesmo decreto-lei, surge pela primeira vez referência à possibilidade dos professores realizarem acções de formação relacionadas com o funcionamento do agrupamento de escola ou escola não agrupada definidas no respectivo projecto educativo ou plano de actividades. Em continuidade com a anterior legislação, surge o recente Decreto-Lei nº18/2011 de 02 de Fevereiro que reforça a importância da formação contínua de professores em contexto, apresentando a seguinte orientação: “a organização de acções de formação contínua de professores deve tomar em consideração as necessidades reais de cada contexto escolar, nomeadamente através da utilização de modalidades de formação centradas na escola e nas práticas profissionais.” (DL 18/2011, Artigo 18º)

O presente estudo teve como objectivo analisar a opinião de 40 professores pertencentes ao Centro de Formação de Escolas de Torres Vedras e Lourinhã, sobre as principais razões de escolha da formação contínua e também a opinião dos respectivos docentes sobre a concepção e concretização da formação contínua em contexto.

O problema de partida foi estruturado tendo como base a nossa concepção da formação contínua em contexto e a partir desta temática específica quisemos saber a opinião dos professores sobre esta forma organizativa de formação contínua e de que modo esta formação *promove, para além do desenvolvimento das dimensões técnicas e didácticas, o desenvolvimento das dimensões ao nível pessoal e profissional dos professores na escola.*

As hipóteses formuladas foram:

- na opinião dos professores, a formação contínua em contexto potencia o desenvolvimento das dimensões técnicas e didácticas na escola;
- na opinião dos professores, a formação contínua em contexto promove o desenvolvimento das dimensões ao nível pessoal e profissional na escola.

O trabalho está subdividido em três partes, a primeira relativa à revisão de literatura, a segunda à metodologia de investigação e a terceira à apresentação e discussão dos resultados. Em relação à revisão de literatura foram desenvolvidas as temáticas relacionadas com a pesquisa a realizar, tais como: desenvolvimento profissional; culturas profissionais; formação de professores e formação contínua em contexto.

Na segunda parte, relativa à metodologia de investigação optamos por um estudo quanti-qualitativo através da aplicação de um questionário misto, com preenchimento através da internet-online.

Relativamente à terceira parte deste estudo, os principais resultados obtidos foram:

- As razões que levam os professores a seleccionar a frequência em acções de formação contínua, estão relacionadas com as dimensões técnicas e didácticas, associadas, directamente com o trabalho a desenvolver com os alunos ao nível de sala de aula. As três opções mais referenciadas foram: «melhoria do trabalho a realizar com os alunos»; «actualizar-se pedagogicamente» e «aprofundar a sua formação na área de docência que lecciona»;
- 87% dos professores consideram a formação contínua em contexto mais vantajosa, quando comparada com outras formas organizativas de acções de formação contínua;

- Na opinião dos professores a formação contínua em contexto:
 - promove a aquisição de conhecimentos e competências profissionais, quer ao nível da actualização das práticas profissionais, quer a nível pedagógico como também ao nível da ligação da formação com a prática;
 - permite a resolução de problemas e dá respostas a necessidades reais dos professores, das escolas/agrupamentos;
 - adequa os conteúdos abordados com a realidade no trabalho a desenvolver com os alunos;
 - possibilita a articulação entre formandos e formadores, quer ao nível dos temas quer ao nível dos conteúdos desenvolvidos;
 - promove o *trabalho colaborativo*, através de mecanismos de colaboração entre professores e também da discussão e reflexão das práticas profissionais;
- Na opinião dos professores as características que mais se identificam com a formação contínua em contexto são: a capacidade de se adequar a uma realidade concreta; a promoção do trabalho colaborativo; a valorização dos saberes experienciais dos professores e a possibilidade de reflexão sobre as práticas profissionais.

Capítulo 1- Desenvolvimento Profissional, Culturas Profissionais e Formação de Professores

1.1. Desenvolvimento Profissional dos Professores

Há uma grande diversidade de perspectivas sobre o desenvolvimento profissional dos professores, sendo que cada uma destas apresenta as suas próprias premissas conceptuais e baseia-se em diferentes linhas de investigação. O desenvolvimento profissional é uma temática bastante recente nos debates sobre a formação dos professores. Em seguida iremos realizar uma abordagem sobre o conceito de desenvolvimento profissional dos professores na perspectiva de diferentes autores.

Para Marcelo García (2009), o desenvolvimento profissional tem uma conotação de evolução e continuidade, superando a tradicional justaposição entre a formação inicial a formação contínua de professores. Por sua vez, o conceito de desenvolvimento profissional tem vindo a modificar-se, sendo esta alteração baseada na compreensão de como se produzem os processos de aprender a ensinar. Deste modo, o autor define “o desenvolvimento profissional como um processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências, planificadas sistematicamente para promover o crescimento e desenvolvimento do docente.” (Marcelo, 2009, p.7). O mesmo autor reforça a ideia que o desenvolvimento profissional e processos de mudança são duas variáveis intrinsecamente unidas, considerando que o desenvolvimento profissional procura promover a mudança junto dos professores a nível profissional mas também como pessoas.

Também Morais & Medeiros (2007) associam ao conceito de desenvolvimento profissional a ideia de «reforma/mudança educativa» :

“Na realidade, as medidas inovadoras que se pretendem ver operacionalizadas na implementação das actuais reformas (...) parecem construir fortes argumentos para que o estudo do desenvolvimento profissional do professor ascenda, em termos qualitativos e quantitativos, tanto por parte dos investigadores, bem como pela via daqueles que trabalham, directamente, nas práticas educativas.” (Morais & Medeiros, 2007, p.26).

“Existe um sentimento crescente da necessidade de uma mudança fundamental no ensino, no currículo e na liderança educacional, em todos os níveis do sistema educativo.” (Fullan & Hargreaves, 2001, p.28).

Tendo como referência os autores Darling-Hammond & McLaughlin (1995, citados por Morais & Medeiros, 2007), o desenvolvimento profissional efectivo é entendido como:

- experiencial, envolvendo os professores em questões concretas do ensino, observação e reflexão;
- baseado no questionamento, na reflexão e experimentação;
- colaborativo e interactivo, envolvendo a partilha de conhecimento e focalizado nas práticas de trabalho em grupo;
- articulado e decorrente do trabalho que os professores realizam com os alunos;
- fundamentado, contínuo, intensivo e sustentado pelo trabalho colaborativo e pela resolução colectiva de problemas específicos da prática;
- articulado com outros aspectos da mudança ao nível organizacional.

Por outro lado, Day (2001) considera que o desenvolvimento profissional deverá ter em conta as necessidades contemporâneas e futuras do actual sistema de ensino. Valorizando as características reflexivas dos professores, com base em procedimentos de investigação na sala de aula, potenciam uma capacidade para o desenvolvimento profissional autónomo dos professores. Este autor assume, ainda, que o desenvolvimento profissional constitui uma visão mais alargada da aprendizagem profissional, por considerar este processo uma aprendizagem eminentemente pessoal e que a partir da própria experiência, se desencadeiam mecanismos de sobrevivência face aos múltiplos problemas que são colocados pela acção, dos professores, na sala de aula e na escola.

Para Armour-Thomas (2000, citado por Morais & Medeiros, 2007) o conceito de desenvolvimento profissional dos professores assenta em três acepções: o processo de aprendizagem; o produto dessas aprendizagens e as transformações que se manifestam nos docentes. Na primeira acepção, o autor descreve o processo de aprendizagem, focalizando o tipo e a qualidade das oportunidades que os professores têm. A segunda acepção focaliza mais o produto das oportunidades que o professor teve para aprender e descreve as mudanças e transformações no conhecimento individual do professor e no conhecimento por ele partilhado. A terceira acepção é semelhante à segunda, mas não é restrita apenas às transformações do conhecimento individual do professor apenas dentro da escola, sendo mais abrangente, já que faz referência ao sistema educativo no seu todo. Nesta acepção está implícito o conceito de desenvolvimento profissional fundamentado na noção de que só é possível realizar mudanças, nas competências dos professores, nos seus papéis e nas suas responsabilidades, se estas forem articuladas com as mudanças no contexto socio-político dentro e fora da escola.

Esta conceptualização de desenvolvimento profissional descrita anteriormente tem semelhanças com os modelos de formação de professores de Ferry (1983 e 1987, citado por Morais & Medeiros, 2007). Este autor apresenta-nos três modelos teóricos de formação de professores: o modelo centrado nas aquisições, o modelo centrado no processo e o modelo centrado na análise. O mesmo autor concebe o desenvolvimento profissional enquanto processo de desenvolvimento individual que implica um trabalho do indivíduo sobre si mesmo, sobre as suas representações e sobre os seus comportamentos, em suma, trata-se de um processo de aquisição e aperfeiçoamento de capacidades.

Marcelo García (1999) defende uma abordagem ao desenvolvimento profissional com base na resolução de problemas escolares a partir de uma perspectiva que supera a de carácter tradicionalmente individualista das actividades de aperfeiçoamento dos professores. Por sua vez, Alarcão & Tavares (2003) e Sá-Chaves (1997), com base em Schon (1987), defendem uma abordagem do desenvolvimento profissional dos professores através da reflexão, ou seja, o professor enquanto «prático reflexivo», considerando o conceito de reflexão-na-acção como sendo um processo mediante o qual os «práticos» aprendem através da análise e interpretação da sua própria actividade docente.

Hargreaves (1998) refere três perspectivas teóricas sobre o desenvolvimento profissional dos professores:

- o *interaccionismo simbólico*, onde se procura clarificar porque é que os professores fazem o que fazem. No interaccionismo simbólico, o ensino é mais do que um conjunto de competências apreendidas, tendo como referência o *eu* dos professores dentro dos contextos reais e das contingências dos meios em que leccionam;
- a *teoria social crítica*, em que se dá uma relevância aos factores institucionais, mais do que os factores internos, na análise do ensino e no desenvolvimento dos professores;
- as *teorias de pós-modernidade*, em que se valorizam novos elementos na compreensão dos contextos de desenvolvimento dos professores: a contextualização e a flexibilidade.

Já Guskey (2000) define o desenvolvimento profissional como um conjunto de processos e actividades que optimizam o conhecimento profissional, as competências técnicas e as atitudes dos professores. Nesta medida, a autor defende que o desenvolvimento profissional é um processo que é:

- (1) intencional, porque representa um conjunto de intenções e objectivos;

- (2) contínuo, porque os professores deverão aprender ao longo de toda a vida profissional;
- (3) sistemático, porque considera que a mudança afecta todos os níveis da organização.

Para Fullan & Hargreaves (1992) e Guskey (2000), as linhas orientadoras para um processo efectivo de desenvolvimento profissional devem:

- não delimitar as experiências e os processos de desenvolvimento profissional à valorização de competências técnicas do ensino efectivo, considerando igualmente os contextos ético, social e político;
- reconhecer a mudança tanto como um processo individual como organizacional;
- conceber projectos de mudança abrangentes e significativos, mas planificados de modo escalonado e gradual;
- promover o trabalho em equipa, em momentos de planificação, implementação de actividades, potenciando a partilha daqueles que têm diferentes interesses e responsabilidades. O trabalho em equipa evita que os indivíduos envolvidos no processo se sintam isolados nos seus esforços de implementação;
- providenciar suporte/acompanhamento/apoio aos professores. O suporte fornece, aos que estão envolvidos no difícil processo de implementação, tolerância à ansiedade que as falhas ocasionais possam provocar;
- contemplar programas integrados. Só quando as várias estratégias são cuidadosa e sistematicamente integradas é que há a possibilidade de melhorias substanciais;
- incluir procedimentos de informação e reflexão sobre os resultados. A análise e a reflexão sobre os resultados e procedimentos específicos são condição essencial ao sucesso de qualquer esforço de desenvolvimento profissional.

Relativamente ao conceito de desenvolvimento profissional, foram aqui apresentadas diversas perspectivas; destacamos, deste modo, algumas proximidades de certos autores na conceptualização deste tema, tais como: o modelo de formação de professores centrado no processo de Ferry (2003) que é também defendido por Zeickner (1993) e Armour-Thomas (2000, citado por Morais & Medeiros, 2007), ao qual está subjacente uma racionalidade prática, que valoriza os sujeitos e as suas experiências. Estas, por sua vez são construídas na interacção com o meio social, cultural, físico e outros.

Por sua vez, o modelo de formação de professores centrado na análise de Ferry (2003) é defendido igualmente por outros, tais como: Shon (1987), Alarcão & Tavares (2003) e Sá-Chaves (1997), que evidenciam o «professor reflexivo» como a chave do problema do desenvolvimento profissional dos professores. Defendem, assim, uma perspectiva de

reflexão «na» e «sobre» a acção, potenciando a capacidade de gerar novo conhecimento-na-acção, e deste modo, uma reestruturação de estratégias, uma melhor compreensão dos fenómenos e um enquadramento dos problemas.

Já Guskey (2000) e Marcelo García (2009) apresentam algumas semelhanças ao considerarem o desenvolvimento profissional como um processo, onde se valorizam as experiências e actividades profissionais com o objectivo de promoverem o crescimento e desenvolvimento do docente. Deste modo consideramos que a abordagem ao desenvolvimento profissional deverá ter em conta as concepções que os professores têm sobre o ensino e os processos de aprendizagem, devendo ainda ter como referência que este processo começa no início da carreira do professor e prolonga-se por todo o percurso de sua vida profissional.

1.1.1. Desenvolvimento Profissional e Formação

O conceito de desenvolvimento profissional é muitas vezes confundido e associado com o processo de formação do professor. Para Ponte (1996), a noção de desenvolvimento profissional é uma noção próxima da noção de formação, mas não equivalente, apresentando-nos as principais diferenças entre as duas:

- a formação está relacionada com a frequência em cursos, numa lógica mais ou menos «escolar»; por outro lado, o desenvolvimento profissional concretiza-se através de múltiplas formas e processos, que inclui a frequência em cursos mas também outras actividades, como projectos, trocas de experiências, leituras, reflexões.
- na formação existe um «movimento» de fora para dentro, em que o objectivo se circunscreve à aquisição de conhecimento e informação que são transmitidos; ao invés, no desenvolvimento profissional o «movimento» realiza-se de dentro para fora, na medida em que o professor é responsável pela tomada das decisões. Deste modo, “ o professor é objecto de formação mas é sujeito no desenvolvimento profissional” (Ponte, 1996, p.2).
- a formação incide sobre as lacunas do professor, ao contrário do desenvolvimento profissional que potencia o desenvolvimento de algumas competências do professor.
- a formação é fragmentada, subdividida por assuntos, ou por disciplinas, tal como na formação inicial, enquanto, o desenvolvimento profissional, embora possa valorizar-se momentaneamente um ou outro aspecto, tende sempre a implicar a pessoa do professor como um todo.

- a formação é eminentemente teórica; o desenvolvimento profissional pode partir da teoria como da prática e tende a considerar a teoria e a prática numa forma interligada.

A abordagem de desenvolvimento profissional não é portanto equivalente à abordagem de formação. Para este autor, a introdução do conceito de desenvolvimento profissional contribui para uma nova perspectiva de olhar os professores. “Ao se valorizar o seu desenvolvimento profissional, eles 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.” (Ponte, 1996, p.3).

Do mesmo modo, o desenvolvimento profissional não poderá ser confundido com preparação profissional. Para Morais & Medeiros (2007), o desenvolvimento profissional refere-se às transformações resultantes da mudança progressiva e articulada, em exercício de funções docentes, com os desafios das práticas pedagógicas e que se traduzem na acção do professor, após a formação inicial, ao longo de toda a sua carreira. Por sua vez, a preparação profissional é circunscrita à formação inicial, com o objectivo de capacitar os futuros profissionais para o exercício da profissão. (Eraut, 1994)

Alguns autores que investigam e analisam a relação entre a formação e o desenvolvimento profissional dos professores colocam os seguintes aspectos:

Day (2001) fala de quatro ciclos de desenvolvimento:

- individual fechado, que corresponde à aprendizagem dos professores na sala de aula;
- individual aberto, em que o professor tem algum apoio e colaboração de outros professores;
- colectivo fechado, no qual grupos de professores de várias escolas e com interesses comuns se encontram para partilhar experiências, analisar e discutir assuntos de ensino e aprendizagem;
- colectivo aberto, que corresponde a aprendizagens e redes de partilha para além dos professores e das escolas, envolvendo outros que podem não estar directamente envolvidos no ensino na sala de aula, mas que podem ter um papel importante neste grupo por demonstrarem competências e conhecimentos acerca da educação e que podem complementar o conhecimento prático dos professores.

Perrenoud (1993) alerta, com algum ceticismo, para os limites da formação: “A formação de professores só pode influenciar as suas práticas em determinadas condições e dentro de determinados limites” (Perrenoud, 1993, p.93). Considera ser necessário, que:

- a formação prepare os professores não só para seguir ideias, mas conservá-las face à realidade concreta da prática;

- a formação, enquanto mensagem prescritiva, não seja constantemente desmentida por outras mensagens que os professores recebem;
- o funcionamento do sistema escolar seja tal que os professores tenham um interesse pessoal em pôr em prática a formação recebida. Este autor evidencia que o ensino não dispensa de forma alguma o conhecimento através da formação teórica mas, numa perspectiva de mestria profissional, esta formação teórica só tem interesse se articulada com a prática ou, pelo menos, com as fases de análise da acção passada e da planificação futura.

Para Formosinho (2009), a formação contínua e desenvolvimento profissional são perspectivas diferentes sobre a mesma realidade que é a educação permanente dos professores, associando a formação contínua a um processo de ensino/formação e considerando o desenvolvimento profissional mais como um processo de aprendizagem/crescimento.

Os autores consideram ser pertinente orientar as práticas de formação de professores, não só numa vertente de racionalidade técnica, mas também numa vertente de racionalidade prática e crítica, que permita aos professores a sua actualização constante, não exclusivamente numa perspectiva de aquisição de conhecimento mas fundamentalmente de desenvolvimento profissional e pessoal.

Uma nova realidade de escola perspectiva uma nova função docente com novas competências profissionais. Estas novas funções e papéis a desempenhar pelos professores terão que forçosamente ter consequências na forma como é encarado o papel da formação de professores e consequentemente condicionar as estratégias e os modelos a implementar. De acordo com uma nova responsabilização dos professores é fundamental que a formação permita que os “próprios professores disponham de um conhecimento aprofundado e concreto sobre a sua organização, elaborem um diagnóstico sobre os problemas e mobilizem as suas experiências, saberes e ideias para encontrar e aplicarem as soluções possíveis” (Barroso, 1997, p.75).

Para Ponte (1996) os conhecimentos e competências adquiridas pelos professores antes e durante a formação inicial não são suficientes para o exercício das suas funções ao longo de toda a sua carreira. “A aprendizagem da profissão docente não principia com a frequência de um curso de formação inicial, nem termina com a obtenção de uma licenciatura em ensino” (Carreiro da Costa, 1996, p.9). O autor reforça uma perspectiva de

formação dos professores como um longo processo que se inicia antes da formação inicial e permanece até ao momento da reforma.

“A formação de um professor não termina, porém, no momento da sua profissionalização, pelo contrário, ela deve prosseguir, em continuidade, na chamada formação contínua” (Alarcão & Tavares, 2003, p.113). Nesta perspectiva o professor “passou a ser considerado um formador, que para ser eficaz e coerente, precisa ele próprio, de se formar continuamente” (Formosinho, 2002, p.11). Também Onofre (1996) atribui à formação de professores um carácter contínuo e sistemático de aprendizagem, com o objectivo da inovação e aperfeiçoamento de atitudes, saberes e saber-fazer e também da reflexão sobre os valores que caracterizam o exercício da função docente.

Por sua vez, Fullan & Hargreaves (2001) defendem que são muitos os factores que interferem na construção de um professor, tais como:

- a época em que o docente cresceu e ingressou na profissão, os sistemas de valores e as crenças educativas dominantes nessa altura;
- o estágio da vida e da carreira e em que o professor se encontra e o efeito que esta situação tem sobre a sua confiança no seu próprio ensino, sobre o sentido do realismo e as suas atitudes em relação à mudança;
- o género, o modo como o ensino e o trabalho em geral se relacionam com diferentes tipos de vida e com os diferentes interesses dos homens e das mulheres.

Como refere Nóvoa (2002), os processos de formação contínua implicam uma aproximação diferente do papel do professor-formando na sua formação, argumentando que “tem-se ignorado o eixo de desenvolvimento pessoal, confundindo «formar» e «formar-se»” (Nóvoa, 2002, p.56).

A metodologia comum às diversas reformas educativas traduz-se, como sintetizaram Fullan & Hargreaves (1992), em ignorar o professor como pessoa e o estabelecimento de ensino como organização social, sendo fundamental uma estratégia que combine estas duas dimensões, os professores e as escolas, num processo interactivo de mudança. Como defende Cánario (1997), o modelo de formação contínua deverá ser fundamentado num processo formativo que faz emergir a pessoa como sujeito da sua própria formação, integrando diferentes vivências experienciais, apropriando-se das influências externas que sobre si são exercidas, reflectindo sobre o seu próprio percurso experiencial.

O processo de desenvolvimento da formação contínua não poderá ser encarado de forma passiva pelo próprio professor, “limitando-se a assistir na perspectiva de coleccionar

certificados de presença.” (Jesus, 2000, p.338). O professor deverá ser um participante activo na definição dos objectivos e estratégias de formação.

Sá-Chaves (1997) dá relevância aos processos de formação contínua onde o professor, como formando, tende a assumir-se cada vez mais como sujeito e simultaneamente agente. Assim, o professor é “considerado um actor organizacional que precisa de suporte para a resolução de problemas no seu contexto de trabalho (...) de conhecimentos teóricos e aprendizagens conceptuais, mas igualmente aprendizagens experienciais e contextuais.” (Formosinho, 2002, p.11).

Pacheco & Flores (1999) consideram que uma das limitações do envolvimento do próprio professor no seu processo de formação contínua está associada ao problema da progressão na carreira:

“Quando a formação contínua é imposta pela administração, através de créditos e como pré-requisitos para a progressão na carreira, (...) quando a formação não corresponde a uma necessidade sentida pelos próprios professores, é natural que estes partilhem uma perspectiva que os coloca numa situação passiva (...) onde têm muito mais a receber do que a dar ou partilhar” (Pacheco & Flores, 1999, p.131).

Reconhece-se, deste modo, que a formação contínua “ não pode ser confundida com meras acções de formação pontuais e desarticuladas, somente como meio de obtenção de «diplomas», «certificados» ou «créditos» que permitam uma progressão institucional na carreira docente” (Jesus, 2000, p.338).

Em Portugal e a acompanhar as tendências dos países ocidentais, Estrela & Estrela (1993) referem que não se tem fugido ao paradoxo representado pela pressão que é realizada sobre os professores, responsabilizando-os por “novos papéis dentro da escola e pela degradação simultânea das condições de exercício profissional e deterioração da sua imagem social.” (Estrela & Estrela, 1993, p.74).

“ A centralidade dos actores nos seus processos de aprendizagem é premissa fundante e válida para (...) os alunos e os professores” (Formosinho, 2009, p.265). Concordamos com esta ideia por considerarmos ser essencial o envolvimento do próprio professor no seu processo formativo.

As práticas formativas da formação contínua de professores em Portugal estão ainda, hoje, muito influenciadas pelo modelo escolar, deixando de lado os projectos e as situações de trabalho dos professores e das escolas. Neste sentido, consideramos urgente

inverter esta tendência valorizando os saberes experienciais, as dimensões relacionais e os contextos de trabalho dos professores.

1.2. Culturas Profissionais dos Professores

A abordagem à cultura profissional dos professores poderá constituir uma questão não consensual, devido à diversidade de factores que se cruzam na análise desta temática. No entanto, é “possível encontrar-se acordo quanto à influência profunda que esta cultura determina no trabalho e percurso profissional dos professores” (Santos, 2000, p.76).

Será importante realizar uma abordagem às culturas de ensino, e não à cultura de ensino, tendo como referência os autores Hyde, Ormiston & Hyde (1994, citados por Santos, 2000) que defendem, que as escolas são diferentes na sua dimensão sociocultural. Deste modo, e assumindo que não é adequado falar no singular, pela diversidade que poderá ser encontrada, as culturas de ensino compreendem “ as crenças, valores, hábitos e formas assumidas de fazer as coisas em comunidades de professores que tiveram de lidar com exigências e constrangimentos ao longo de mais anos” (Hargreaves, 1998, p.185).

Para Hargreaves (1998) as culturas de ensino subdividem-se em duas dimensões: o conteúdo e a forma. A primeira é relativa à observação a partir daquilo que os professores pensam, dizem e fazem. A segunda refere-se às relações que se estabelecem entre os professores.

Segundo os autores Little & McLaughlin (1993, citados por Santos 2000) a abordagem às culturas de ensino é uma questão bastante complexa. Para melhor compreender esta problemática será necessário atender ao contexto no qual se forma, se sustenta e se transforma ao longo dos anos. Os professores associam-se em grupos, em diferentes situações e circunstâncias, como sejam em departamento, em grupos disciplinares, na escola ou em associações de escolas. Para cada situação emerge, das interações entre professores, um micro contexto para as relações colegiais que, por sua vez, podem funcionar com regras bastantes distintas, focar-se em questões diversas e ter diferentes significados na vida e carreira dos professores (Santos, 2000).

Para Carreiro da Costa et al. (1996), a construção de uma cultura profissional na formação dos professores não poderá ser desligada das finalidades, conteúdos e estratégias que estão inerentes aos programas de formação de professores.

Relativamente à análise das interacções entre professores, Little & McLaughlin (1993, citados por Santos, 2000) apresentam-nos três dimensões:

- a intensidade, que permite verificar em que medida os interesses e apreciações individuais se sobrepõem ou não às dos colectivos,
- a inclusão, isto é, como é que os diversos subgrupos existentes em cada escola articulam e coordenam as diferentes micro-políticas e dinâmicas que estão subjacentes a um desses subgrupos;
- a orientação, que articula os valores dos professores e é respeitante ao grau de partilha e de congruência sobre as concepções e os alunos, do ensino e da aprendizagem.

Feinam-Nemser & Folden (1986, citados por Santos, 2000) analisam esta cultura considerando as normas de interacção, as recompensas e carreiras e o conhecimento profissional. Concluem que não se pode falar de uma única cultura profissional, pois a cultura varia de país para país, de nível de ensino para nível de ensino, etc., reforçando a ideia que as culturas profissionais dos professores se caracterizam pelo individualismo e pelo espírito defensivo. Também Hargreaves (1998) considera que a cultura profissional dos professores é ainda hoje marcada pelo individualismo, apontando três tipos de «individualismos» de acordo com as razões que determinam esta prática nos professores:

- o individualismo forçado, resultante de constrangimentos diversos do contexto, como administrativos, infraestruturas, e outros, que levam ao desencorajamento para fazer de outro modo;
- o individualismo estratégico, em que o próprio professor considera uma forma de trabalho mais eficaz, quando existe uma sobrecarga de tarefas;
- o individualismo por escolha, que traduz uma opção consciente do professor.

Segundo Hargreaves (1998), a cultura dos professores caracteriza-se por uma «cultura balcanizada», isto é, os professores tendem a trabalhar em subgrupos com permeabilidade baixa, permanência elevada, identificação pessoal - as pessoas ficam fortemente ligadas às sub-comunidades onde pertencem, e compleição política. A «balcanização» caracteriza-se pela dificuldade em obter acordos entre os diferentes subgrupos nas diversas áreas, assim as escolas são entendidas como mundos micro políticos de conflito e competição, onde o poder histórico e político será acentuado ao nível das disciplinas académicas. Este autor considera que para combater esta cultura de «balcanização» é necessário:

- que se crie um equilíbrio entre as disciplinas;
- que se siga o modelo da «colagem cinética» ou «mosaico fluído», em que a identidade dos subgrupos e o facto de pertencer a um deles não se torne numa situação fixa;

- que se faça uma gestão adequada das lutas em torno dos conflitos de interesses, discutidos abertamente e de acordo com os princípios éticos.

Para Santos (2000), não se deve falar apenas de uma cultura profissional única, no entanto, existem duas características comuns às respectivas culturas, por um lado, um forte individualismo que marca o trabalho dos professores e, por outro lado, a existência de um trabalho comum segundo uma lógica disciplinar.

Segundo Hargreaves (1998), as culturas dinâmicas dos professores poderão evitar as limitações profissionais do individualismo e deste modo dar ênfase à necessidade de uma cultura de colaboração. Apresentando-nos através de resultados de pesquisa, que a confiança que decorre da partilha e do apoio colegial conduz a um maior empenhamento dos docentes num aperfeiçoamento contínuo no desenvolvimento das suas funções profissionais. O mesmo autor considera que as culturas de colaboração são fundamentais para o desenvolvimento das escolas e dos professores.

Para Santos (2000), é fundamental para o estudo da cultura profissional dos professores a identificação dos diversos tipos de trabalho entre os professores, como “ é igualmente necessário compreender quais os factores de contexto escolar que poderão ser facilitadores ou limitadores de uma dada cultura profissional.” (Santos, 2000, p.86).

Para Hargreaves (1998, p.216), nas culturas de colaboração, as relações de trabalho entre professores, tendem a ser:

- espontâneas, quando se concretizam por iniciativa dos professores enquanto grupo social;
- voluntárias, quando não resultam de constrangimentos administrativos mas pela percepção que os professores têm do seu valor;
- orientadas para o desenvolvimento, quando os professores trabalham em conjunto para o desenvolvimento de iniciativas próprias;
- difundidas no tempo e no espaço, quando grande parte do trabalho em conjunto consiste em encontros informais, quase imperceptíveis, breves mas frequentes;
- imprevisíveis, quando os resultados da colaboração são muitas vezes incertos e dificilmente previsíveis.

Podemos concluir que as culturas profissionais são de extrema importância, quer ao nível do desenvolvimento profissional, quer ao nível do desenvolvimento pessoal dos professores e também do desenvolvimento organizacional das escolas. Consideramos ainda

que as culturas profissionais de cada escola, são influenciadas pela formação dos respectivos docentes, tendo como referência quer a formação inicial quer a formação contínua.

1.3. Formação de Professores

Quando abordamos a temática da formação de professores, estamos inevitavelmente a ter em consideração a formação inicial e também a formação contínua, considerando que estas se interligam, sequencialmente, no «grandioso» percurso a realizar ao longo de toda a carreira profissional pelos docentes.

Se por um lado estamos de acordo com alguns autores, já referenciados, que a formação de professores começa antes da sua formação inicial, por lado, evidenciamos, que o momento de entrada num curso «superior», é o ponto de partida para ser professor. É através da sua concretização da formação inicial que tudo se inicia, seguida de outras etapas de formação. Reconhecemos que a formação inicial é um período fundamental para a profissão docente, quer na aquisição de conhecimento científico e pedagógico, quer ao nível das suas concepções e competências profissionais. Embora seja por nós reconhecida a importância desta etapa de formação, esta temática não será desenvolvida neste trabalho, pelo facto de não se enquadrar no estudo que realizamos, focalizando a nossa abordagem ao nível da formação contínua e especificamente da formação contínua em contexto.

A referência aos modelos ou paradigmas de formação encontra justificação na necessidade que sentimos de integrar tanto a análise das práticas emergentes da formação, quanto a reflexão num quadro teórico de referência. Deste modo, passaremos a apresentar alguns modelos de referência:

O modelo de Ferry (2003) apresenta-nos três modelos teóricos de formação de professores: o modelo centrado nas aquisições; o modelo centrado no processo e o modelo centrado na análise.

Relativamente ao *modelo centrado nas aquisições*, este tem como base as teorias comportamentalistas e incide na aquisição do conhecimento específico das disciplinas a ensinar e a sua operacionalização didáctica, nas práticas educativas, que são conceptualizadas enquanto espaço de aplicação da teoria.

Por sua vez, o *modelo centrado no processo* focaliza o desenvolvimento da personalidade do professor, valorizando a sua capacidade de responder a situações novas e/ou complexas e a sua co-responsabilização no processo de auto-formação.

No *modelo centrado na análise* são valorizadas as capacidades de observação. Trata-se da aquisição e análise de conhecimentos metodológicos e de técnicas de intervenção, de modo a que o professor seja encorajado a questionar as situações reais do acto educativo, através da análise e avaliação das suas intervenções.

Por sua vez Feimen-Nemser (1990, citado por Carreiro da Costa, 1996) adopta a terminologia de orientações conceptuais, considerando que estas orientações se referem a um conjunto de ideias sobre os objectivos da formação de professores e a forma de os alcançar, classificando-as em cinco grupos: académica; prática; tecnológica; pessoal e crítica/social.

Na *orientação académica*, a formação de professores consiste no processo de transmissão de conhecimentos científicos e culturais de modo a dotar os professores de uma formação especializada. Por sua vez o ensino é concebido como um processo de transmissão do conhecimento e desenvolvimento da compreensão, em que o professor é encarado como um intelectual, um erudito e um especialista com uma formação científica sólida. Nesta abordagem, valoriza-se o conteúdo que tem de ser ensinado, como também a capacidade que os professores têm em transformar esse conhecimento do conteúdo em conhecimento de como ensinar.

Na *orientação prática*, dá-se ênfase à competência, à arte e perícia que os práticos especialistas apresentam na realização do seu trabalho. O ensino é considerado um processo de investigação, experimentação, aprendendo os professores a ensinar através da reflexão na acção e da reflexão sobre a acção. O modelo de aprendizagem associado a esta orientação é circunscrita à aprendizagem pela experiência e pela observação.

Na *orientação tecnológica*, a formação de professores focaliza a sua atenção nas estratégias e procedimentos susceptíveis de desenvolverem competências específicas de ensino. Nesta abordagem o principal objectivo é a preparação de professores capazes de desempenharem com eficácia as diferentes tarefas do ensino.

Na *orientação pessoal*, a formação de professores valoriza a promoção do desenvolvimento pessoal do professor. Esta orientação fundamenta que o aprender a como ensinar é um processo pessoal que tem por objectivo auxiliar o professor na aprendizagem da compreensão e desenvolvimento enquanto pessoa. Nesta abordagem os professores são incentivados a descreverem as suas necessidades formativas e deste modo participarem na definição dos objectivos e conteúdos da sua formação profissional.

Na *orientação crítica/social*, a formação de professores engloba uma estratégia global na construção de uma sociedade mais justa e democrática. Nesta orientação, valorizam-se as dimensões política e ética do ensino, e o professor deverá assumir as duas

funções, de educador e activista político. Nesta abordagem considera-se importante que a formação contemple o desenvolvimento de habilidades de ensino, não como um fim em si mesmo, mas como um meio de atingirem um conjunto de objectivos educativos estabelecidos. Na mesma linha conceptual, os autores Zeichner & Liston (1990, citados por Nóvoa 2002), apresentam-nos uma outra forma de estruturação, com base em quatro grandes tradições: académica; da eficiência social; desenvolvimentalista e reconstrucionista social.

Relativamente à abordagem dos modelos e paradigmas da formação de professores, e apesar dos autores por nós seleccionados apresentarem uma estruturação conceptual diferente, consideramos existirem algumas semelhanças entre os modelos e paradigmas apresentados. Assim, podemos criar as seguintes associações entre os modelos e paradigmas dos autores já referenciados:

- o modelo centrado nas aquisições com as orientações académica e tecnológica e com as tradições académica e da eficiência social;
- o modelo centrado no processo com a orientação pessoal e a tradição desenvolvimentalista;
- o modelo centrado na análise com a orientação prática;
- a orientação crítica/social com a tradição reconstrucionista social.

O quadro teórico de referência por nós apresentado é fundamental para o desenvolvimento do nosso estudo, e tendo em conta que o objecto de investigação é a formação contínua em contexto, é igualmente imprescindível uma abordagem mais particularizada desta temática.

1.3.1. Formação Contínua

Os desafios de uma sociedade em contínua mudança apresentam novas exigências, tanto a cidadãos individualmente considerados, quanto a sistemas organizacionais, e reclamam respostas adequadas, justificando-se em grande medida a ênfase que a partir dos anos sessenta tem sido dada à educação de adultos, educação permanente, formação contínua, formação profissional e formação ao longo da vida.

A formação contínua é já uma necessidade premente, em qualquer sector da actividade produtiva, tendo em conta a velocidade a que se dá o desenvolvimento científico, técnico, tecnológico e social. No caso dos professores, esta asserção confirma-se, de modo

particular, porque a escola, sendo um espelho da sociedade onde se insere, não pode ficar alheada de tudo o que se vai descobrindo e fazendo a favor de uma maior dignidade do indivíduo e do cidadão.

À crise da escola vem associada a crise da profissão docente e quando a escola não consegue, de uma forma eficaz, responder aos problemas reais, são também colocadas em causa as competências profissionais dos professores. Segundo Nóvoa (2002), da escola como um novo espaço de educação emerge uma nova exigência de profissão docente, onde aos professores lhes são exigidas novas competências profissionais. Nesta perspectiva de renovação dos modelos escolares, em «busca» de uma escola mais real face aos problemas actuais, surge inevitavelmente uma nova perspectiva de ser professor.

É neste contexto que todos os olhares se concentram nos professores aumentando a abrangência do seu papel, pedindo-lhes inovações por vezes apressadas e exigindo-lhes melhor qualidade das práticas pedagógicas. Desta forma, urge criar um sistema coerente de formação contínua que possa atenuar os problemas dos professores. Estrela & Estrela (1993) consideram que a formação contínua deve constituir uma das prioridades do sistema educativo.

A análise da formação contínua de professores insere-se, segundo Nóvoa (2002), num debate mais amplo sobre as políticas educativas e a profissão docente.

Relativamente aos modelos da formação contínua de professores, são vários os estudos realizados e de seguida vamos apresentar as perspectivas de alguns autores. Zeichner (1983, citado por Nóvoa, 2002) identifica quatro paradigmas principais: tradicional; comportamentalista; personalista e investigativo.

Éraut (1987, citado em Pacheco & Flores, 1999) apresenta-nos quatro paradigmas: da deficiência, do crescimento, da mudança e da solução de problemas. Por sua vez Demailly (1990, citado por Nóvoa, 2002) apresenta-nos outra forma de estruturação:

- *universitária*, onde se defende que a relação simbólica que se estabelece entre formador-formando é análoga à que os profissionais liberais estabelecem com os seus clientes;
- *escolar*, onde o ensino é organizado por uma instância exterior, socialmente legitimada, que se encarrega da transmissão de saberes;
- *contratual*, onde os dispositivos de formação emergem de negociações de carácter económico e/ou pedagógico;
- *interactiva-reflexiva*, onde o poder pertence aos profissionais que mobilizam os recursos técnicos e científicos necessários para a produção de saberes pertinentes.

Por sua vez Nóvoa (2002) apresenta-nos dois grupos de modelos de formação contínua de professores:

- *estruturantes* (tradicional; comportamentalista; universitário e escolar), organizados a partir de uma lógica de racionalidade científica e técnica, e aplicados aos diversos grupos de professores;
- *construtivistas* (personalista, investigativo, contractual, interactivo-reflexivo), que tem como base uma reflexão contextualizada para a montagem de dispositivos de formação contínua, no quadro de uma regulamentação permanente das práticas e dos processos de trabalho.

O mesmo autor considera que a formação contínua de professores assenta numa nova visão paradigmática, entendida como uma variável essencial ao desenvolvimento das pessoas e das organizações, “defendo três eixos estratégicos:

- investir a pessoa e a sua experiência;
- investir a profissão e os seus saberes;
- investir a escola e os seus projectos.” (Nóvoa, 2002, p.56)

Para Cánario (1997), os professores têm valorizado mais o «paradigma da deficiência», tendo como principal preocupação as suas limitações - lacunas/desadequação da formação inicial, do que o potencial formativo das situações de trabalho do seu quotidiano. Esta situação tem-se verificado de acordo com uma concepção tradicional da formação, assente na transmissão de conhecimentos científicos e de competências técnicas.

Como sublinha Jesus (2000), a formação contínua de professores não deverá ter como objectivo a resolução de deficiências da formação inicial, mas deverá ser orientada para a resolução de problemas, segundo o «paradigma de resolução de problemas» de Éraut (1987, citado em Jesus, 2000), ou para a promoção de inovações no meio escolar, segundo o «paradigma da mudança» de Fullan (1987, citado em Jesus, 2000). “Muitas iniciativas de formação contínua assumem a forma de algo que é feito aos professores e não com eles, muito menos para eles.” (Fullan & Hargreaves, 2001, p.40).

Como já referenciava Landsheere (1978, citado em Pacheco & Flores, 1999), a formação contínua não poderia ser «reduzida» a um problema individual e pessoal de cada professor numa perspectiva de reciclagem, mas numa perspectiva de desenvolvimento colectivo. Mais tarde Fullan & Hargreaves (2001) e Campos (1993) defendem a mesma

ideia, considerando que os critérios de eficácia da formação contínua não podem limitar-se à capacitação de indivíduos isolados para a mudança educativa.

O isolamento dos professores é um dos maiores obstáculos para o seu desenvolvimento profissional, podendo a formação contínua, fomentada num processo de colaboração entre professores e numa aprendizagem proporcionada pela análise em conjunto das experiências profissionais, atenuar os problemas da profissionalidade docente. Como sublinha Jesus (2000), o principal objectivo da formação contínua é a promoção da cooperação entre professores, numa perspectiva de trabalho de equipa.

Também Nóvoa 2002 chama a atenção para o facto de as práticas de formação contínua organizadas em torno dos professores individuais promoverem o isolamento e reforçarem uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão. “ O espaço pertinente da formação contínua já não é professor individual, mas sim o professor em todas as suas dimensões colectivas, profissionais e organizacionais.” (Nóvoa, 2002, p.56). Este autor defende que as práticas da formação contínua que tenham como referência as dimensões colectivas favorecem a emancipação profissional e a consolidação de uma profissão que é autónoma na produção dos saberes e dos seus valores.

Para Schon (1983), o professor tem a necessidade de um tipo de conhecimento aberto, dinâmico, flexível capaz de tornar «responsivo» à especificidade de cada situação e momento do seu quotidiano. Reforçando, Pacheco & Flores (1999) uma dimensão da formação contínua que passa pelos professores reconhecerem a outros professores capacidade de discussão dos problemas que lhes são comuns, reportando-nos a uma «cultura de colaboração», em que as soluções estão no interior das escolas e resultam do envolvimento dos professores. Campos (1993) realça que “a capacitação exclusivamente individual tem um valor muito limitado na transformação do sistema ecológico em que os professores e alunos vivem e se desenvolvem” (Campos, 1993, p.22).

Na perspectiva de Ferreira (1994), a formação contínua pode desempenhar um papel decisivo no sentido da profissionalização, desenvolvendo a reconstrução do saber pedagógico que caracteriza a profissão e na mudança das representações sociais dos próprios professores. Segundo Jesus (2000), “a formação contínua também se revela imprescindível para o desenvolvimento e realização profissional do professor se for concebida segundo uma perspectiva relacional, colocando os professores em situação de colaboração orientadas para a análise de problemas concretos.” (Jesus, 2000, p.337).

Pacheco & Flores (1999), definem como objectivo para a formação contínua a promoção do desenvolvimento profissional nas suas mais diversas vertentes e dimensões.

Neste sentido, Campos (1993) reforça uma metodologia da formação contínua, tendo como base um processo de produção pelos próprios professores de práticas adequadas à solução dos problemas existentes no contexto em que trabalham.

Também Barroso (1997) considera que as necessidades dos professores se situam ao nível da resolução dos problemas profissionais, defendendo que a formação contínua de professores deve ser uma «formação-acção» claramente contextualizada no seu ambiente de trabalho.

“A formação parte da reflexão sobre uma situação específica relacionada com o contexto de trabalho dos participantes; estrutura-se em função de um conjunto de saberes que são mobilizados a partir dessa reflexão; e orienta-se para a produção de uma intervenção na própria situação de trabalho dos participantes” (Barroso, 1997, p.29).

Com base no que foi referenciado anteriormente, consideramos que a formação contínua deverá ser ajustada à realidade de cada escola e do seu grupo de professores, onde seja possível transformar o trabalho diário dos professores em actividades formativas, onde essas práticas formativas tenham de ser significativas e pertinentes para os profissionais.

1.3.2. Formação Contínua em Contexto

A redescoberta do potencial formativo das situações de trabalho fez emergir uma nova concepção de formação contínua dos professores, tendo como base a articulação entre: a «pessoa-professor» e a «organização-escola». Canário (1997) refere que a “optimização do potencial formativo dos contextos de trabalho passa, em termos de formação, pela criação de dispositivos e dinâmicas formativas que facilitem a transformação das experiências vividas no quotidiano profissional” (Canário, 1997, p.5).

A emergência deste conceito de formação em contexto surge para responder ao problema do professor como um profissional que trabalha isoladamente, mais do que um profissional que trabalha colaborativamente com outros profissionais dentro de uma organização complexa. O contexto de trabalho, enquanto local de construção de conhecimento profissional dos professores, assume particular importância pois permite um

“vaivém entre a teoria e uma prática que a interpreta, a desafia, a interroga e, por isso, também a fecunda e a faz desenvolver” (Formosinho & Machado, 2007, p.77).

Para Formosinho (2009), as tendências actuais da formação contínua têm como principais preocupações a formação centrada na escola e nos professores, aproximando estas preocupações com o seu desenvolvimento profissional. Também Ferreira (2009) defende “uma perspectiva de formação contínua em contexto, em que as práticas formativas se articulem com as situações de trabalho e os quotidianos profissionais, organizacionais e comunitários das escolas” (Ferreira, 2009, p.329). A formação contínua de professores em contexto apresenta-se como uma alternativa aos modelos «escolarizados», onde o professor é visto somente em termos instrumentais ou como meio de transmissão de conteúdos curriculares, passando a «sujeito» activo no seu processo de formação, “integrando diferentes vivências experienciais, apropriando-se das influências externas que sobre si são exercidas, reflectindo sobre o seu próprio percurso” (Canário, 1997, p.15).

Para Simão, Flores, Morgado, Forte e Almeida (2009) o sucesso da formação contínua de professores “depende da capacidade das escolas se envolverem na concepção e desenvolvimento colectivo de projectos de formação que respondam às suas necessidades e que permitam encontrar respostas aos problemas com que se deparam no seu dia-a-dia.” (Simão, Flores, Morgado, Forte & Almeida, 2009, p.64). No mesmo sentido, Jesus (2000) sublinha que, dada a complexidade das funções docentes, a formação dos professores deve ser orientada no sentido de ajudar a dar resposta às reais necessidades dos professores na escola. Esta ideia também é partilhada por Barroso (1997) considerando a «formação centrada na escola» “como uma formação que faz do estabelecimento de ensino o lugar onde emergem as actividades de formação dos seus profissionais, com o fim de identificar problemas, construir soluções e definir projectos” (Barroso, 1997, p.74).

Como assinala Canário (1997), a formação de professores não pode ser dissociada do processo de desenvolvimento organizacional existindo um equívoco que consiste em pensar a formação de um modo instrumental, dirigida à capacitação técnica e individual dos professores, numa lógica de um «catálogo» de acções de formação, tendo como destinatário um público anónimo de consumidores. O mesmo autor refere que terão de se construir dispositivos de formação que permitam otimizar as potencialidades formativas dos estabelecimentos de ensino e que, através de uma estratégia de formação global, participada e interactiva, é possível construir uma visão partilhada do futuro da organização, das suas finalidades, dos meios de acção e dos valores que lhes estão subjacentes.

Pacheco & Flores (1999) apresentam-nos a formação contínua como uma aprendizagem permanente-«lifelong learning», fundamentada numa política global e integrada de formação. Os mesmos autores têm uma abordagem da formação contínua com base em duas ideias principais: a aquisição de saberes relacionados com a prática profissional e o desenvolvimento de actividades relacionadas com o saber-fazer didáctico e com o contexto educativo.

Sá-Chaves (1997) reforça a importância da formação no mundo contemporâneo, mas também a convicção que a formação se realize através de percursos diferenciados de acordo com os sujeitos e os contextos em que ocorre. Moisan (1993, citado em Barroso, 1997) considera que a actividade docente não seja vista unicamente como lugar de execução e passe a ser vista como um sistema de acção concreta, através do qual os diferentes actores organizam o seu sistema de relações para resolver problemas concretos colocados pelo funcionamento da organização. Correia (1999) refere a este propósito que a formação não se limita a estabelecer articulações com os conteúdos funcionais de trabalho, mas é encarada ela própria como trabalho.

Segundo Barroso (1997), a “formação contínua de professores deverá estar articulada aos contextos de trabalho, pelo facto da escola ser o local privilegiado de fomentar o processo de mudança.” (Barroso, 1997, p.75). Esta visão é partilhada por Canário (1997) que refere a possibilidade de os indivíduos aprenderem através da organização e também a possibilidade das próprias organizações «aprenderem», reforçando a sua capacidade autónoma de mudança.

Para Simão et al. (2009), o desenvolvimento do conhecimento acerca dos processos de aprendizagem dos adultos dá ênfase à importância da reflexividade e da aprendizagem em contexto, reforçando a necessidade de articulação entre os processos de trabalho e os processos de formação. “No que diz respeito à formação de professores, também se reclama, cada vez mais, a importância da procura, em cada escola, de um projecto coerente entre as práticas educativas dos alunos e os processos de formação dos professores” (Simão et al., 2009, p.64). Assim, os autores consideram que a formação contínua em contexto tem como objectivo que os professores se mobilizem, de modo colaborativo, para enfrentarem as tensões inerentes à função educativa e, em conjunto, tentarem ultrapassá-las.

Numa perspectiva de formação contínua de professores como «Educação de Adultos», as políticas de formação têm vindo a evoluir da promoção de modelos escolarizantes para modelos contextualizados, como reforça a recente legislação, em que “a

organização de acções de formação contínua de professores deve tomar em consideração as necessidades reais de cada contexto escolar, nomeadamente através da utilização de modalidades de formação centradas na escola e nas práticas profissionais.” (Decreto-Lei nº18/2011, Artigo 18º). Esta lei vem reforçar a importância da formação contínua de professores em contexto.

Como refere Nóvoa (2002), o grande desafio consiste em conceber a escola com um ambiente educativo onde trabalhar e formar não sejam actividades distintas. A formação contínua de professores poderá ter um contributo decisivo no processo de resolução de problemas concretos do mundo da escola e de uma construção identitária dos professores. No entanto, será necessário encarar o professor inserido num corpo profissional e numa organização escolar, articulando as dimensões pessoais, profissionais e organizacionais.

Tendo em conta que os indivíduos, no interior da organização, são os principais recursos formativos, será fundamental estimular um trabalho de equipa, em que as experiências e competências individuais se cruzem, combinem e interajam no contexto da organização. A formação contínua em contexto reúne um conjunto de características, que potencializa a resolução e promoção do desenvolvimento profissional dos professores e o desenvolvimento das organizações das escolas. Nesta perspectiva defendemos uma concepção «endógena» da formação, onde os indivíduos «mudam», transformando o próprio contexto em que trabalham.

A importância atribuída à formação contínua de professores justifica-se, em grande parte, pelas características da sociedade pós-moderna que colocam novas exigências ao «saber», ao «saber fazer» e, sobretudo, ao «saber como fazer» dos profissionais de educação. A formação contínua de professores deverá adquirir um sentido de formação que valorize não só a aquisição de conhecimentos, mas sobretudo o desenvolvimento de competências e, nesse sentido, que as práticas formativas se articulem com os contextos profissionais dos docentes.

Capítulo 2- Metodologia de Investigação

2.1. Problema de Partida

Para uma melhor conceptualização e organização das práticas formativas dos professores é premissa fundamental o conhecimento dos seus saberes e das suas competências profissionais, como se produzem e organizam e como são mobilizados nas suas práticas. Será igualmente pertinente conhecer como se constroem as suas identidades e culturas profissionais, quais os conteúdos e o papel da formação inicial e contínua, como se processa o desenvolvimento profissional ao longo da carreira e como este se interliga com o desenvolvimento pessoal.

Não ignorando outros factores influenciadores das práticas profissionais dos professores, partimos do princípio que a formação contínua em contexto promove, para além do desenvolvimento das dimensões técnicas e didácticas, o desenvolvimento das dimensões ao nível pessoal e profissional dos professores na escola, interessando pois saber o pensamento dos professores sobre a respectiva formação.

Entende-se as dimensões técnicas e didácticas como aquelas que se relacionam com o conhecimento científico, que exige saberes e competências especializadas, relacionando-se estas dimensões com o «saber» e o «saber-fazer». Por sua vez, as dimensões pessoal e profissional integram mais uma variante- o «saber-ser», enfatizando-se o desenvolvimento global do sujeito.

As dimensões técnicas e didácticas relacionam-se com a aquisição de conhecimento específico das disciplinas a leccionar, a partir de uma lógica de racionalidade científica e técnica, e aplicados aos diversos grupos de professores. Para as dimensões técnicas e didácticas, fazemos a ligação com os «modelos estruturantes» e para as dimensões a nível pessoal e profissional a ligação aos «modelos construtivistas» de Nóvoa (2002).

A partir da problemática apresentada formulamos duas hipóteses de estudo:

H 01: Na opinião dos professores, a formação contínua em contexto potencia o desenvolvimento das dimensões técnicas e didácticas na escola.

H 02: Na opinião dos professores, a formação contínua em contexto promove o desenvolvimento das dimensões ao nível pessoal e profissional na escola.

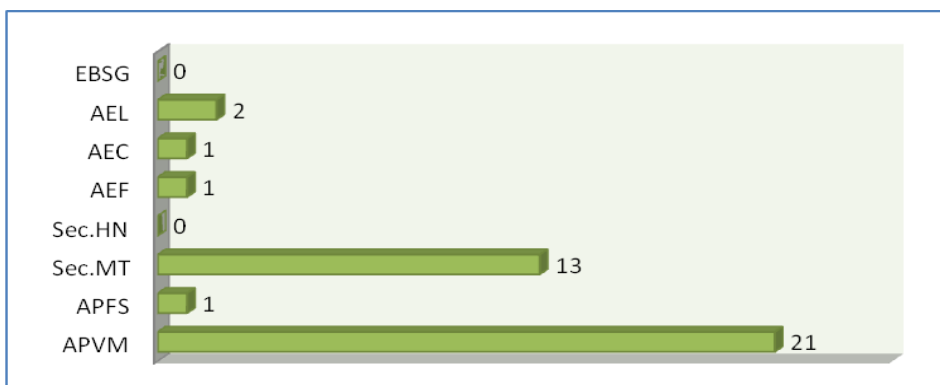
2.2. Métodos e Procedimentos

A metodologia utilizada neste estudo, relativamente ao pensamento dos professores sobre a formação contínua em contexto, tem como base uma metodologia quanti-qualitativa, considerando que se seleccionou, como instrumento de pesquisa, um questionário misto, maioritariamente fechado. Ao optarmos por um estudo quanti-qualitativo, tivemos em linha de conta o objecto e a natureza do estudo que pretendíamos realizar. Esta metodologia teve como objectivo principal “desenvolver uma teoria que identifique todas as variáveis relevantes, em meio particular, e levante as hipóteses sobre a relação das mesmas” (Tuckman, 2005, p.6).

2.2.1. Amostra

Neste estudo decidiu-se pela aplicação de questionários aos professores pertencentes ao Centro de Formação de Escolas de Torres Vedras e Lourinhã. Este centro de formação engloba nove escolas e agrupamentos pertencentes aos concelhos de Torres Vedras e Lourinhã. A amostra seleccionada teve em conta o facto do investigador leccionar no agrupamento de escolas pertencente ao respectivo centro de formação, conseguindo desse modo um conhecimento da dinâmica e da oferta formativa desse centro, conhecimento esse que teve influência na definição e estruturação da metodologia de investigação utilizada. Participaram neste estudo quarenta professores pertencentes a sete escolas/agrupamentos, representando 78% das escolas/agrupamentos que integram o respectivo centro de formação. (Gráfico 1 e Quadro 1, p. 38)

Gráfico 1- Professores participantes por Escola /Agrupamento de Escolas

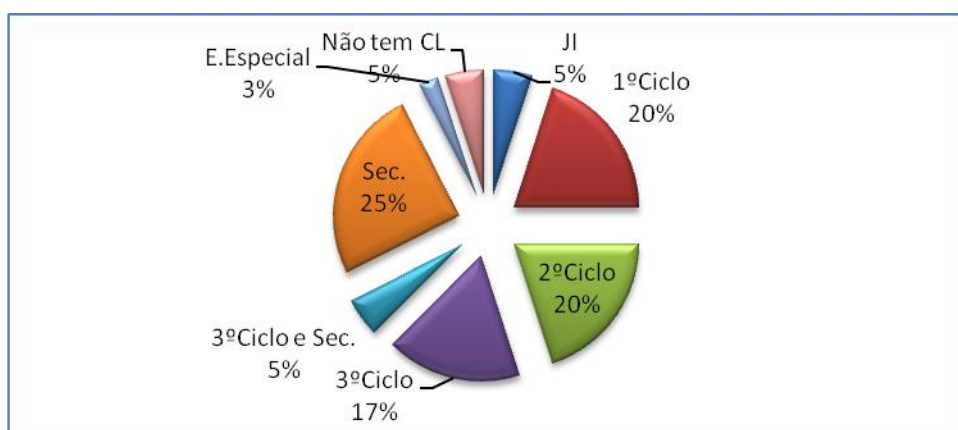


Quadro 1- Professores participantes por Escola /Agrupamento de Escolas

Escola/Agrupamento de Escolas	Nº de Professores
Agrupamento de Escolas Padre Vítor Melícias	21
Agrupamento de Escolas Padre Francisco Soares	1
Escola Secundária Madeira Torres	13
Escola Secundária Henriques Nogueira	0
Agrupamento de Escolas da Freiria	1
Agrupamento de Escolas de Campelos	1
Agrupamento de Escolas da Lourinhã	2
Escola Básica S. Gonçalo	0

Dos quarenta professores inquiridos 70% são do género feminino e 30% do género masculino.

Relativamente aos níveis de ensino, existe um equilíbrio em termos de amostra relativamente aos primeiro, segundo e terceiro ciclos e também ao secundário, cada um deles com uma percentagem aproximadamente de 20%, apenas o Jardim de Infância e a Educação Especial têm uma representatividade bastante inferior, com apenas 5% do total dos inquiridos. (Gráfico 2 e Quadro 2)

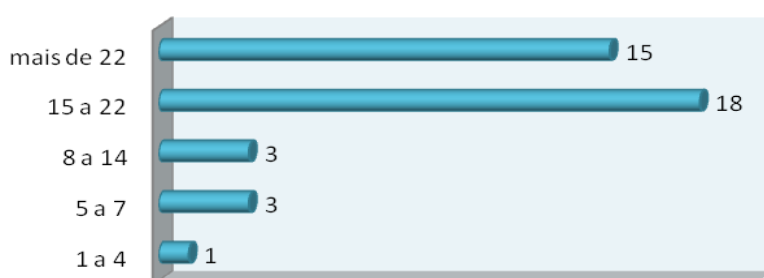
Gráfico 2- Professores por Nível de Ensino**Quadro 2-** Professores por Nível de Ensino

Nível de Ensino	Nº Professores
Jardim de Infância/Pré-Escolar	2
1ºCiclo do Ensino Básico	8
2ºCiclo do Ensino Básico	8
3ºCiclo do Ensino Básico	7
3ºCiclo do Ensino Básico e Secundário	2
Ensino Secundário	10
Educação Especial	1
Não tem Componente Lectiva	2

Relativamente à situação profissional, 87% dos professores inquiridos são efectivos, apenas 5% são professores contratados e 8% têm outra situação.

Relativamente ao tempo de serviço da respectiva amostra, 37,5% dos professores têm mais de 22 anos de serviço, 45% dos professores têm entre 15 a 22 anos de serviço, 7,5% dos professores têm entre 8 e 14 anos de serviço, 7,5% dos professores têm entre 5 a 7 anos de serviço e 2,5% tem entre 1 a 4 anos de serviço. (Gráfico 3 e Quadro 3)

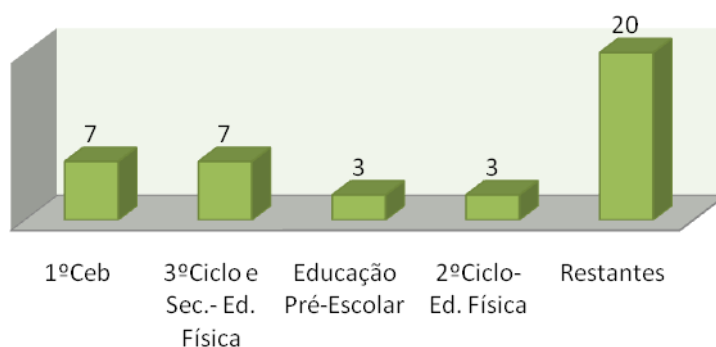
Gráfico 3 – Professores por Tempo de Serviço



Quadro 3 – Professores por Tempo de Serviço

Tempo de Serviço	Nº de Professores
1 a 4	1
5 a 7	3
8 a 14	3
15 a 22	18

Relativamente aos grupos disciplinares de recrutamento, existe uma grande diversidade da amostra, Pré-Escolar, 1ºCiclo do Ensino Básico, Educação Especial, 2ºCiclo- Matemática e Ciências Naturais, 2º Ciclo-Português e Estudos Sociais/História, 3ºCiclo e Secundário- Inglês, entre outros, representando um total de vinte grupos disciplinares diferentes. Apenas o grupo disciplinar de Educação Física do 3º Ciclo e Secundário e o 1ºCiclo do Ensino Básico têm uma representação significativa, com 17,5% da amostra, depois surgem o Pré-Escolar e a Educação Física do 2º Ciclo, com uma percentagem de 7,5% da amostra, os restantes grupos disciplinares surgem com uma única resposta e, em alguns casos duas respostas. (Gráfico 4 e Quadro 4, p.40)

Gráfico 4- Professores por Grupos Disciplinares**Quadro 4-** Professores por Grupos Disciplinares

Grupos Disciplinares	Nº de professores
1ºCiclo do Ensino Básico	7
3ºCiclo e Secundário – Educação Física	7
Pré-Escolar	3
2º Ciclo - Educação Física	3
Restantes	20

2.2.2. Recolha de Dados

Recorremos à construção de um questionário que nos deu a possibilidade de quantificar, tratar e analisar uma multiplicidade de dados. De acordo com Quivy e Campenhoudt (2005), nos questionários, não são indivíduos que nos interessam, mas a possibilidade de recolher informações ricas e vastas. A validade dos resultados do estudo é uma questão importante e tendo em conta que será impossível saber a opinião de todos os professores, e visto que é uma investigação com limite temporal, foi adoptada a postura de Quivy e Campenhoudt (2005), defendendo estes autores que é possível obter informação de confiança acerca de uma grande população, interrogando apenas uma pequena parcela.

Na construção do questionário, tivemos em conta a definição do tipo de resposta mais adequado a cada pergunta, a definição do tipo de escala de medida a associar às respostas e a definição da metodologia para análise dos dados. O questionário foi validado, através da aplicação de uma primeira versão do instrumento, a oito professores pertencentes à população alvo. Depois de aplicado e tratado, foram identificadas algumas

lacunas e desse modo foi realizada uma reestruturação do respectivo questionário (Anexo 1).

Os professores inquiridos responderam ao questionário através da internet, online. A relevância da aplicação do questionário online passa pela facilidade com que se interroga um elevado número de pessoas, num espaço de tempo relativamente curto. O problema da localização geográfica, do envio e reenvio do questionário preenchido, fica resolvido, já que o questionário online vem eliminar essa barreira na aplicação deste método de recolha de dados. Através do questionário online, é possível obter os resultados em tempo real, rentabilizando o tempo da pesquisa, obtendo-se respostas a perguntas efectuadas de forma mais facilitada e mais rápida.

Um dos obstáculos à utilização desta «ferramenta», o questionário online, deve-se à questão da acessibilidade à internet e respectivo e-mail do público-alvo a estudar, no nosso trabalho, esse problema não existiu pelo facto dos inquiridos terem o acesso à internet facilitado e também por serem utilizadores frequentes dos seus e-mails profissionais. O questionário online foi enviado para os e-mails profissionais dos professores e colocado nas plataformas «moodle» das respectivas escolas e agrupamentos pertencentes à amostra deste estudo. Com a aplicação do questionário online os resultados surgem de imediato em gráficos, sem ser necessário o investigador despendar tempo com a sua recolha e contagem.

O questionário online utilizado no nosso estudo foi elaborado através do «GoogleDocs- formulários» que é uma ferramenta poderosa na criação de questionários online. Este software permite ao investigador criar máscaras de introdução de dados de forma simples e intuitiva, permite a consulta rápida dos dados visto que passam directamente para uma folha de cálculo e possibilita ainda uma análise profunda dos resultados. No presente estudo os resultados obtidos a partir do «GoogleDocs- formulários» foram canalizados para o programa Microsoft Excel e posteriormente tratados e analisados.

O instrumento aplicado é um questionário misto, maioritariamente fechado, num total de trinta e sete questões, subdivididas por três grupos, em que se pretendia apurar: as variáveis de identificação dos sujeitos; a concepção da formação contínua de professores relativamente às razões de escolha dessa mesma formação e a concepção da formação contínua em contexto. No primeiro grupo, relativo às variáveis de identificação dos sujeitos, foram seleccionadas seis questões: o género; a escola/agrupamento que lecciona; o(s) nível/níveis de ensino que lecciona; a situação profissional; o tempo de serviço e o grupo

disciplinar de recrutamento. Em relação ao tempo de serviço foi definida uma escala com base em Gonçalves (2009), em que o autor aponta cinco fases/etapas da carreira de acordo com os anos de experiência dos professores. A primeira etapa que vai de 1 a 4 anos de experiência, e que se caracteriza pelo choque com a realidade e a descoberta; a segunda fase, que vai de 5 a 7 anos de experiência e que se caracteriza pela segurança, entusiasmo e maturidade; a terceira etapa, que vai de 8 a 14 anos de experiência, e que se caracteriza pelo empenhamento, entusiasmo mas também pela descrença e rotina; a quarta etapa, que vai de 15 a 22 anos de experiência e que caracteriza pela reflexão e satisfação pessoal e a quinta etapa, com mais de 23 anos de experiência e que se caracteriza pela renovação do entusiasmo, mas também pelo desinvestimento e saturação.

No segundo grupo de questões do questionário, relativo às razões da escolha da formação contínua, foram colocadas onze situações em que os inquiridos teriam que responder a cada uma delas através de uma escala de importância de 1 a 5, em que o 1 correspondia a «nada importante» e o 5 a «muito importante».

No terceiro grupo do questionário, relativo à concepção da formação contínua em contexto, foi realizado o enquadramento conceptual através da definição do conceito de formação contínua em contexto. De seguida foram elaboradas duas partes distintas: a primeira parte relativa à participação e também à concepção da formação contínua em contexto, com cinco questões, três fechadas e duas abertas; a segunda parte, relativa à concepção e concretização da formação contínua em contexto, com dezasseis questões em que os inquiridos teriam que responder a cada uma delas através de uma escala de concordância de 1 a 5, em que o 1 correspondia a «não concordo» e o 5 a «concordo totalmente».

Através das opções de «resposta aberta» tivemos a possibilidade de conseguir alguma profundidade dos elementos de análise recolhidos e também nos permitiu aceder aos testemunhos e interpretações dos inquiridos, respeitando os seus quadros de referência.

2.2.3. Análise dos Dados

Tendo em conta a problemática deste estudo e a metodologia definida, utilizámos dois métodos diferentes de análise. Na análise de índole quantitativo, tratamento de dados relativo às questões fechadas, foi utilizado o programa Microsoft Excel. Na análise de índole qualitativo, tratamento dos dados relativos às questões abertas, foi realizada análise de conteúdo, através de uma codificação que nos permitiu transformar os dados brutos de

forma sistemática e agregá-los em unidades que permitiram uma descrição exacta das características pertinentes do conteúdo.

Capítulo 3- Apresentação e Discussão dos Resultados

3.1. Resultados

3.1.1. Razões de Escolha da Formação Contínua

Relativamente à questão 2.1., em que se perguntava aos inquiridos quais às razões da escolha da formação contínua, podemos concluir que, *melhorar o trabalho com os alunos a nível de sala de aula*, foi a razão mais importante para os professores, com uma percentagem de 78% de respostas na opção «muito importante». A segunda razão referida foi *actualizar-se pedagogicamente*, com uma percentagem de 73% de respostas na opção «muito importante». Como terceira razão surge *aprofundar a formação na área de docência que lecciona*, com uma percentagem de 65% de respostas na opção «muito importante». De seguida surgem-nos duas razões com as mesmas percentagens nas diferentes opções de escolha, são elas: *melhorar a sua intervenção a nível da escola/agrupamento onde lecciona e procurar apoio e «saber fazer» necessários à inovação em contexto escolar*, com uma percentagem de 48% de respostas na opção «muito importante». Em sexto lugar surge a razão *colmatar lacunas da formação inicial*, com uma percentagem de 38% de respostas na opção «muito importante». Em sétimo lugar encontra-se a razão *progredir na carreira - obter créditos*, com uma percentagem de 30% de respostas na opção «muito importante». Em oitavo lugar surge-nos a razão *fazer currículo profissional*, com uma percentagem de 23% de respostas na opção «muito importante». Na nona posição a razão *intensificar relações profissionais com os colegas*, com uma percentagem de 10% de respostas na opção «muito importante». Na décima posição a razão *participar num projecto a desenvolver em contexto escolar*, com a mesma percentagem de resposta na opção «muito importante» que a razão anterior, mas com valores inferiores na opção seguinte «importância significativa» e desse modo ficar uma posição atrás. Em último lugar e como razão menos valorizada pelos professores temos a *preparação para outras funções educativas não docentes*, com uma percentagem de 5% de respostas na opção «muito importante». (Gráfico 5 e Quadro 5, p.46)

Gráfico 5- Razões da escolha da Formação Contínua**Quadro 5-** Razões da escolha da Formação Contínua

Razões	Muito importante	Importância significativa	Importante	Pouco importante	Nada importante
Melhorar o trabalho com os alunos a nível da sala de aula	78%	18%	5%	-	-
Actualizar-se pedagogicamente	73%	23%	5%	-	-
Aprofundar a formação na área de docência que lecciona	65%	25%	10%	-	-
Melhorar a sua intervenção a nível da escola/agrupamento onde lecciona	48%	43%	10%	-	-
Procurar apoio e «saber fazer» necessários à inovação em contexto escolar	48%	43%	10%	-	-
Colmatar lacunas da formação inicial	38%	40%	15%	8%	-
Progridir na carreira (obter créditos)	30%	43%	18%	10%	-
Fazer currículo profissional	23%	35%	33%	8%	3%
Intensificar relações profissionais com os colegas	10%	35%	30%	20%	5%
Participar num projecto a desenvolver em contexto escolar	10%	30%	33%	10%	-
Preparação para outras funções educativas não docentes	5%	28%	43%	23%	3%

3.1.2. Concepção e Concretização da Formação Contínua em Contexto

Relativamente à questão 3.1., em que se questionava os inquiridos sobre a participação em acções de formação em contexto, concluímos que 75% dos professores já participaram numa ou mais acções de formação em contexto e apenas 25% dos professores não participaram.

Na questão 3.2., perguntava-se aos inquiridos em que se diferencia a formação contínua em contexto de outro tipo de formação e tendo como referência apenas os inquiridos que participaram em acções de formação em contexto e após uma análise global das respostas dadas pelos inquiridos, realizámos uma subdivisão em quatro categorias e respectivas sub-categorias. (Quadro 6)

Quadro 6 - Categorias e sub-categorias relativas às características da formação contínua em contexto que a diferenciam das restantes formas organizativas das acções de formação de professores.

Categoria	Unidade de registo	Sub-categoria	Unidade de registo
Resolução de problemas/ Respostas a necessidades reais	21	Escola/agrupamento	4
		Departamento/grupo disciplinar	5
		Professores	12
Trabalho Colaborativo	6	Colaboração entre professores	3
		Discussão/Reflexão das práticas profissionais	1
		Interligação entre os níveis de ensino	2
Aquisição de conhecimentos /competências profissionais	7	A nível pedagógico	3
		Actualização das práticas profissionais	2
		Ligação da formação com a aplicação prática	2
Adequação da formação a uma realidade concreta	7	Específico de cada escola/agrupamento	3
		Maior motivação e interesse dos professores	1
		Ser realizada na própria escola -espaço físico	3

Assim, e com base na categorização acima mencionada, a categoria com 23 unidades de registo é a *resolução de problemas/respostas a necessidades reais*: 12 unidades de registo são relativas à sub-categoria «problemas/necessidades dos professores»; 5 unidades de registo relativas à sub-categoria «problemas/ necessidades dos grupos disciplinares e departamentos» e, finalmente, 4 unidades de registo relativas à sub-categoria «problemas/ necessidades das escolas/agrupamentos». As segundas categorias com 7 unidades de registo foram: *aquisição de conhecimentos /competências profissionais* e *adequação da formação a uma realidade concreta*, aparecendo estas duas categorias empatadas com o mesmo número de unidades de registo. Sendo que na aquisição de conhecimentos /competências profissionais: 3 unidades de registo são relativas à sub-categoria «nível pedagógico»; 2 unidades de registo são relativas à sub-categoria «actualização das práticas dos professores» e 2 unidades de registo relativas à sub-categoria «ligação da formação com a aplicação prática». Na adequação da formação a uma realidade concreta: 3 unidades de registos são relativas à sub-categoria «específica de cada escola/agrupamento»; 3 unidades de registo são relativas à sub-categoria «ser

realizada na própria escola -espaço físico» e 1 unidade de registo relativa à sub-categoria «maior motivação e interesse dos professores». Em quarto lugar, com 6 unidades de registo, surge a categoria *trabalho colaborativo*: 3 unidades de registo são relativas à sub-categoria «colaboração entre professores»; 2 unidades de registo são relativas à sub-categoria «interligação entre os níveis de ensino» e apenas 1 unidade de registo relativa à sub-categoria «promoção da discussão e reflexão entre professores». (Anexo 2)

Relativamente à questão 3.3., em que perguntámos aos inquiridos se consideravam a formação contínua em contexto um «modelo» de formação mais vantajoso, os resultados obtidos foram: 87% dos professores responderam sim, considerando que a formação contínua em contexto é mais vantajosa quando comparada com outras formas organizativas de formação contínua e apenas 13% responderam não.

Relativamente à questão 3.3.1., em que se pedia aos inquiridos que justificassem a resposta dada na questão 3.3. e, tendo como referência apenas as respostas dos inquiridos que responderam sim, apresenta-se o seguinte tratamento de dados. Previamente e de acordo com uma análise global das respostas dadas pelos inquiridos, realizámos uma subdivisão em 4 categorias e em sub-categorias. (Quadro 7)

Quadro 7 - Categorias e sub-categorias relativas às vantagens da formação contínua em contexto

Categoria	Unidades de registo	Sub-categoria	Unidades de registo
Resolução de problemas/ Resposta a necessidades reais	21	Escola/Agrupamento	4
		Departamento/Grupo Disciplinar	3
		Professores	9
		Geral	5
Trabalho Colaborativo	6	Colaboração entre professores	5
		Discussão/Reflexão das práticas profissionais	1
Aquisição de conhecimentos /competências profissionais	10	A nível pedagógico	2
		Desenvolvimento de projectos	1
		Actualização das práticas profissionais	4
		Ligação da formação com a aplicação prática	3
Adequação da formação a uma realidade concreta	7	Específico de cada escola/agrupamento	5
		Vivenciada através do quotidiano dos professores	2

A categoria com mais unidades de registo, 21, é a *resolução de problemas/respostas a necessidades reais*: 9 unidades de registo são relativas à sub-categoria «problemas/necessidades dos professores»; 5 unidades de registo relativas à sub-categoria

«problemas/necessidades geral»; 4 unidades de registo relativas à sub-categoria «problemas/necessidades das Escolas/Agrupamentos» e, finalmente, 3 unidades de registo relativas à sub-categoria «problemas/necessidades dos grupos disciplinares e departamentos». A segunda categoria mais representada, com 10 unidades de registo, foi a *aquisição de conhecimentos /competências profissionais*: 4 unidades de registo relativas à sub-categoria «actualização das práticas dos professores»; 3 unidades de registo relativas à sub-categoria «ligação da formação com a aplicação prática»; 2 unidades de registo relativas à sub-categoria «a nível pedagógico» e 1 unidade de registo relativa à sub-categoria «desenvolvimento de projectos». A terceira categoria mais representada com 7 unidades de registos foi a *adequação da formação a uma realidade concreta*: 5 unidades de registo são relativas à sub-categoria «específica de cada escola/agrupamento» e 2 unidades de registos relativas à sub-categoria «vivenciada através do quotidiano dos professores». Em quarto lugar, com apenas 6 unidades de registo, encontra-se a categoria *trabalho colaborativo*: 5 unidades de registo são relativas à sub-categoria «colaboração entre professores» e 1 unidade de registo relativa à sub-categoria «promoção da discussão e reflexão entre professores». (Anexo 3)

Relativamente à questão 3.4., em que se questionavam os inquiridos, se nas acções de formação em contexto em que tinham participado, existiu uma articulação/decisão partilhada entre os professores envolvidos e a entidade formadora/formador, no que diz respeito aos temas e/ou conteúdos desenvolvidos na respectiva formação, os resultados obtidos foram que 80% dos professores responderam afirmativamente e 20% dos professores responderam negativamente.

Relativamente à concepção da formação contínua em contexto e especificamente à concordância sobre um conjunto de características apresentadas, transformadas em sub-questões, podemos concluir que a sub-questão *possibilita a aplicação dos conhecimentos adquiridos na formação na sua prática profissional*, apresenta uma percentagem de 45% de respostas na opção «concordo totalmente» e uma percentagem de 48% de respostas na opção «concordo bastante». Assim, deste modo, é a sub-questão que reúne uma maior concordância por parte dos inquiridos no que diz respeito à concepção e concretização da formação contínua em contexto. Em segundo lugar surge a sub-questão *adequa os conteúdos abordados com a realidade no trabalho a desenvolver com os alunos*, com a mesma percentagem de 45% para a opção «concordo totalmente» mas com uma percentagem inferior relativamente à opção anterior, com uma percentagem de 38% para a opção «concordo bastante». Em terceiro lugar, apresenta-se a sub-questão *promove a*

partilha de conhecimento por parte dos professores, com uma percentagem de 35% de respostas na opção «concordo totalmente» e uma percentagem de 57% de respostas na opção «concordo bastante». Em quarto lugar e com a mesma percentagem de respostas na opção «concordo totalmente», 35%, surge a sub-questão *promove o trabalho colaborativo entre os professores*, mas com uma percentagem de 55% de respostas na opção «concordo bastante». Em quinto lugar encontra-se a sub-questão *promove uma maior valorização dos saberes experienciais dos professores*, com uma percentagem de 33% de respostas na opção «concordo totalmente». Em sexto lugar encontra-se a sub-questão *possibilita a reflexão sobre as práticas profissionais dos professores*, com uma percentagem de 30% de respostas na opção «concordo totalmente». Em sétimo lugar surge a sub-questão *permite um melhor conhecimento da realidade do contexto escolar*, com uma percentagem de 28% de respostas na opção «concordo totalmente» e uma percentagem de 58% de respostas na opção «concordo bastante». Em oitavo lugar e com a mesma percentagem de respostas na opção «concordo totalmente», 28%, surge a sub-questão *dá resposta a lacunas de formação dos professores em áreas curriculares*, mas com uma percentagem de 43% de respostas na opção «concordo bastante». Em nono lugar encontra-se a sub-questão *é mais flexível e ajustada às necessidades/competências dos professores, tanto nos conteúdos como no ritmo*, com uma percentagem de 25% de respostas na opção «concordo totalmente». Em décimo lugar está a sub-questão *promove a diversificação de estratégias pedagógicas ajustadas ao contexto escolar*, com uma percentagem de 23% de respostas na opção «concordo totalmente». Em décimo primeiro lugar está a sub-questão *promove e dinamiza projectos mais relevantes para a escola/agrupamento*, com uma percentagem de 15% de respostas na opção «concordo totalmente» e uma percentagem de 63% de respostas na opção «concordo bastante». Em décimo segundo lugar encontra-se a sub-questão *potencia o desenvolvimento do trabalho interdisciplinar*, com uma percentagem de 15% de respostas na opção «concordo totalmente» e uma percentagem de 50% de respostas na opção «concordo bastante». Em décimo terceiro lugar está a sub-questão *promove uma melhoria nas relações entre os docentes de diferentes níveis de ensino*, com uma percentagem de 15% de respostas na opção «concordo totalmente» e uma percentagem de 45% de respostas na opção «concordo bastante». Em décimo quarto lugar está a sub-questão *dá resposta a lacunas de formação dos professores em áreas não curriculares*, com uma percentagem de 13% de respostas na opção «concordo totalmente». Em décimo quinto lugar está a sub-questão *possibilita uma maior participação, negociação e deliberação, por parte dos professores, no processo formativo a desenvolver na Escola/Agrupamento*, com uma percentagem de 10% de respostas na opção «concordo totalmente». E, por último, temos a sub-questão *contribui para o desempenho dos*

professores de outras funções educativas não docentes, com uma percentagem de 3% de respostas na opção «concordo totalmente». (Quadro 8, p.51)

Quadro 8- Características da Formação Contínua em Contexto

Características	Concordo totalmente	Concordo bastante	Concordo	Concordo pouco	Não concordo
Possibilita a aplicação dos conhecimentos adquiridos na formação na sua prática profissional	45%	48%	5%	2%	-
Adequa os conteúdos abordados com a realidade no trabalho a desenvolver com os alunos	45%	38%	18%	-	-
Promove a partilha de conhecimento por parte dos professores	35%	57%	8%	-	-
Promove o trabalho colaborativo entre os professores	35%	55%	10%	-	-
Promove uma maior valorização dos saberes experienciais dos professores	33%	50%	18%	-	-
Possibilita a reflexão sobre as práticas profissionais dos professores	30%	60%	10%	-	-
Permite um melhor conhecimento da realidade do contexto escolar	28%	50%	22%	-	-
Dá resposta a lacunas de formação dos professores em áreas curriculares	28%	43%	28%	3%	-
É mais flexível e ajustada às necessidades/competências dos professores, tanto nos conteúdos como no ritmo	25%	53%	23%	-	-
Promove a diversificação de estratégias pedagógicas ajustadas ao contexto escolar	23%	57%	20%	-	-
Promove e dinamiza projectos mais relevantes para a escola/agrupamento	15%	63%	23%	-	-
Potencia o desenvolvimento do trabalho interdisciplinar	15%	50%	28%	5%	3%
Promove uma melhoria nas relações entre os docentes de diferentes níveis de ensino	15%	45%	35%	5%	-
Dá resposta a lacunas de formação dos professores em áreas não curriculares	13%	38%	45%	5%	-
Possibilita uma maior participação, negociação e deliberação, por parte dos professores, no processo formativo a desenvolver na Escola/Agrupamento	10%	57%	30%	-	3%
Contribui para o desempenho dos professores de outras funções educativas não docentes	3%	40%	43%	13%	3%

3.2. Discussão

3.2.1. Razões de Escolha da Formação Contínua

Em relação às principais razões de escolha da formação contínua, verificámos que estas têm uma relação directa com as dimensões técnicas e didácticas e que se caracterizam por: «melhorar o trabalho com os alunos a nível de sala de aula»; «actualizar-se pedagogicamente» e «aprofundar a formação na área de docência que lecciona». Estas razões vão ao encontro do «modelo centrado nas aquisições» de Ferry (2003), em que a formação de professores incide na aquisição do conhecimento específico das disciplinas a ensinar e a sua operacionalização didáctica. Associamos igualmente os resultados anteriormente referenciados com a «orientação académica» de Feimen-Nemser (1990, citado por Carreiro da Costa, 1996), onde é valorizado o conteúdo que tem de ser ensinado e também a capacidade que os professores têm em transformar esse conhecimento do conteúdo em conhecimento de como ensinar. Existe também uma aproximação dos resultados obtidos com os «modelos estruturantes» de Nóvoa (2002), em que a formação é organizada a partir de uma lógica de racionalidade científica e técnica.

3.2.2. Concepção e Concretização da Formação Contínua em Contexto

Na opinião dos professores, 87% dos inquiridos, a formação contínua em contexto é mais vantajosa quando comparada com outras formas organizativas de acções de formação. Estes resultados reforçam a opinião de alguns autores como: Nóvoa (2002); Canário (1997); Ferreira (2009) e Simão et al (2009) que reconhecem a formação contínua em contexto como uma alternativa aos modelos «escolarizados», onde existe uma optimização do potencial formativo dos contextos de trabalho, passando pela articulação entre a «pessoa-professor» e «organização-escola». Estes autores consideram ainda que a formação contínua em contexto é mais ajustada pelo facto de articular os processos de trabalho e os processos de formação.

Tendo como referência a concepção que os professores têm da formação contínua em contexto, identificamos com o nosso estudo um conjunto de características que diferenciam a respectiva formação de outras formas organizativas de práticas formativas, tais como:

- permite a *resolução de problemas e dá respostas a necessidades reais*, dos professores, das escola/agrupamentos, dos departamentos e dos grupos disciplinares; estes resultados vão no mesmo sentido do que dizem os autores:

Barroso (1997); Nóvoa (2002); Canário (1992 a,b e 1997); Ruela (1999); Campos (1993); Jesus (2000) e Formosinho (2002) que defendem a formação contínua mais ajustada e contextualizada às necessidades específicas de cada escola e da comunidade educativa. Associamos também estes resultados com o paradigma de solução de problemas de Éraut (1987, citado por Pacheco & Flores) e de Moisan (1993, citado por Barroso, 1997), Ferreira (2009) e também de Simão et al. (2009) que defendem que a formação de professores deverá responder às necessidades dos docentes e das escolas e permitir encontrar respostas aos problemas com que se deparam no seu dia-a-dia;

- promove a *aquisição de conhecimentos e competências profissionais*, ao nível da «actualização das práticas profissionais», a «nível pedagógico», ao nível da «ligação da ligação da formação com a prática» e também com o «desenvolvimento de projectos»; os resultados obtidos estão em concordância com os autores: Canário (1997); Barroso (1997); Formosinho & Machado (2007); Ferreira (2009) e Pacheco & Flores (1999) por considerarem o contexto de trabalho como o local privilegiado de construção de conhecimento profissional dos professores;

- *adequa a formação a uma realidade concreta*, «específica de cada escola/agrupamento» e «vivenciada através do quotidiano dos professores»; este resultado converge com a opinião dos autores: Sá-Chaves (1997); Campos (1993); Barroso (1997); Perrenoud (1993) e Schon (1983), ao considerarem que a formação deverá ter como principal preocupação a preparação dos professores para uma realidade concreta, necessitando de um conhecimento capaz de se tornar «responsivo» à especificidade de cada situação e em cada momento do seu quotidiano. Deste modo, os autores estão convictos que a formação se deverá concretizar através de percursos diferenciados de acordo com os sujeitos e os contextos em que ocorre;

- promove o *trabalho colaborativo*, através de «mecanismos de colaboração entre professores» e também da «discussão e reflexão das práticas profissionais»; estes resultados estão de acordo com Hargreaves (1998), Pacheco & Flores (1999), Jesus (2000) e Simão e tal. (2009), que consideram as culturas de colaboração como fundamentais para o desenvolvimento das escolas e dos professores, promovendo um maior empenhamento dos docentes num aperfeiçoamento contínuo e no desenvolvimento das suas funções profissionais.

Na opinião dos professores, 80% dos inquiridos, a formação contínua em contexto possibilita a articulação, decisão partilhada, entre formandos e formadores, quer ao nível

dos temas como também dos conteúdos desenvolvidos. Este resultado é significativo, no sentido em que os autores Feimen-Nemser (1990, citado por Carreiro da Costa, 1996), através da «orientação pessoal»; Nóvoa (2002); Fullan e Hargreaves (1992, 2001); Jesus (2000) e Formosinho (2009) defendem que os professores deverão ser participantes activos na definição dos objectivos e estratégias de formação e consideram ainda ser essencial o envolvimento do próprio professor no seu processo formativo.

Através do nosso estudo verificámos que os professores, no que diz respeito à concepção e à concretização da formação contínua em contexto, o que mais valorizam na respectiva formação é:

- a *capacidade de se adequar a uma realidade concreta*;
- a promoção do *trabalho colaborativo*;
- a *valorização dos saberes experienciais dos professores*;
- a possibilidade de *reflexão sobre as práticas profissionais*.

Relativamente às duas primeiras características, já foram apresentadas e «discutidas» anteriormente, vamos realizar a discussão global das duas últimas, pelo facto de considerarmos que estão directamente relacionadas, só será possível a valorização dos saberes experienciais dos professores se existir um «espaço» onde seja possível essa troca/partilha de informação. Assim, estes resultados aproximam-se da opinião dos autores: Formosinho (2002); de Ferry (2003) através do modelo centrado no processo; de Demailly (1990, citado por Nóvoa, 2002) através da forma interactiva-reflexiva e de Feimen-Nemser (1990, citado por Carreiro da Costa, 1996) através da orientação prática, em que se valorizam as aprendizagens experienciais e contextuais, através da reflexão «na acção» e «sobre a acção».

Não sendo um problema de estudo, mas com o objectivo de perceber melhor o contexto relativo à amostra e na perspectiva de abrir novas linhas de investigação foi realizada uma análise dos resultados diferenciados pelas variáveis dos sujeitos do estudo. Foram encontradas algumas diferenças relativamente às características da formação contínua em contexto, comparando o tempo de serviço e também o nível de ensino em que os professores leccionam. Assim, na opinião dos professores com «mais de 22 anos de serviço», o que consideram mais importante é a *maior valorização dos saberes experienciais*, enquanto, que os docentes que têm entre «15 e 22 anos» de serviço dão maior ênfase à *possibilidade de aplicar os conhecimentos adquiridos na formação na sua prática profissional*. Já os professores dos 1º e 2º Ciclos o que mais valorizam é o *trabalho colaborativo* enquanto os docentes do 3º Ciclo e Secundário dão maior relevância à

adequação da formação com a realidade no trabalho a desenvolver nas suas práticas profissionais.

Conclusões

De acordo com o problema de partida e respectivas hipóteses, concluímos, com base na opinião dos professores, que a formação contínua em contexto promove para além do desenvolvimento das dimensões técnicas e didácticas, o desenvolvimento das dimensões ao nível pessoal e profissional dos professores na escola.

No nosso estudo, é evidente que as características que os professores mais identificam com a formação contínua em contexto são: a capacidade de se adequar a uma realidade concreta; a promoção do trabalho colaborativo; a valorização dos saberes experienciais dos professores e a possibilidade de reflexão sobre as práticas profissionais.

As hipóteses de estudo foram confirmadas a partir dos resultados obtidos, em que verificámos que os professores associam à formação contínua em contexto um conjunto de características que, por sua vez, permitem a diferenciação com outras formas organizativas de acções de formação, que são:

- promove a aquisição de conhecimentos e competências profissionais, quer ao nível da actualização das práticas profissionais, quer a nível pedagógico, como também ao nível da ligação da formação com a prática;
- permite a resolução de problemas e dá respostas a necessidades reais dos professores, das escolas/agrupamentos;
- adequa os conteúdos abordados com a realidade no trabalho a desenvolver com os alunos;
- possibilita a articulação entre formandos e formadores, quer ao nível dos temas, quer ao nível dos conteúdos desenvolvidos;
- promove o *trabalho colaborativo*, através de mecanismos de colaboração entre professores e também da discussão e reflexão sobre as práticas profissionais.

Relativamente às razões de escolha da formação contínua, verificámos que os professores têm como prioridades: melhorar o trabalho com os alunos a nível de sala de aula, actualizar-se pedagogicamente e aprofundar a formação na área de docência que leccionam. Embora os resultados encontrados não respondam directamente a nenhuma das hipótese deste estudo vêm, de uma forma indirecta, reforçar a importância que os professores atribuem às dimensões técnicas e didácticas, quando nos referimos à formação contínua. Através do nosso estudo podemos concluir que, para os inquiridos, a formação contínua em contexto permite cumprir estas prioridades dos docentes e simultaneamente

responder a problemas e desencadear estruturas de apoio aos professores no seu local de trabalho.

Concluímos deste modo que, na opinião dos professores questionados, é possível, através da formação contínua em contexto, potenciar o apoio aos docentes quer a nível pedagógico, quer a nível pessoal e profissional.

De facto, os resultados encontrados permitem-nos destacar e valorizar as potencialidades da formação contínua em contexto, porque segundo a opinião de alguns professores inquiridos *“permite uma adequação da formação contínua às reais necessidades em contexto, potenciando os resultados dessa formação, na sua vertente metodológica, didáctica, científica, etc., sob a forma de resultados nos alunos”* (professor 38, Anexo 4) e simultaneamente *“vai ao encontro dos problemas apresentados e por isso a adesão dos profissionais e interesse pela formação é maior”* (professor 40, Anexo 4).

Verificámos, assim, que a formação contínua em contexto reúne um enorme potencial formativo *“pelo facto de contemplar as variáveis do contexto, bem como a proximidade dos intervenientes entre si, quer pela proximidade/conhecimento de todos sobre a realidade onde se pretende intervir”* (professor 7, Anexo 4) e em simultâneo *“permite o trabalho colaborativo entre professores da mesma escola e maior partilha de saberes e materiais”* (professor 26, Anexo 4).

Assim, destacamos o papel fundamental que a formação contínua em contexto poderá ter para o desenvolvimento profissional dos professores e simultaneamente na resolução dos problemas de cada escola, se esta for uma das estratégias implementadas na concepção e concretização da formação contínua dos docentes.

Para posteriores estudos de investigação, sobre esta temática da formação contínua em contexto, seria pertinente desenvolver a investigação tendo como referência uma análise comparativa entre os professores dos diferentes níveis de ensino e também o tempo de serviço de cada docente.

Bibliografia

- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coleção de Ciências da Educação e Pedagogia. 2ª Edição revista e desenvolvida. Coimbra. Almedina.
- Barroso, J. (1997). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Coleção cadernos de organização e gestão curricular. Instituto de Inovação Educacional.
- Campos, B. (1993). Perspectivas de Formação Contínua de Professores. *Revista Educação nº6*. (19-23).
- Canário, R. (1997). *Gestão da Escola: como elaborar o plano de formação*. Coleção cadernos de organização e gestão curricular. Instituto de Inovação Educacional.
- Canário, R. (1992a). *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa.
- Canário, R. (1992b). Reformas Educativas e Formação de Professores. In.: Nóvoa & Popkewitz (coord.) *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Educa.
- Correia, J. (1999) (org.). *Formação de Professores. Da racionalidade instrumental à acção comunicacional*. Cadernos Pedagógicos. Porto: Edições Asa.
- Carreiro da Costa, F., Carvalho, L., Onofre, M., Diniz, J. & Pestana, C. (1996). *Formação de Professores em Educação Física. Concepções, Investigação, Prática*. Faculdade de Motricidade Humana. Cruz-Quebrada. Lisboa.
- Costa, F. (1996). *Formação de Professores em Educação Física. Objectivos, Conteúdos e Estratégias*. Faculdade de Motricidade Humana. Cruz-Quebrada. Lisboa.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto Editora.
- Eraut, M. (1994). *Developing Professional Knowledge and Competence*. London: Falmer Press.
- Estrela, A. & Estrela, M. (1993). A Formação Contínua e a Reforma Educativa. *Revista Educação nº6*. (73-77).
- Ferreira, F. (2009). A formação e os seus efeitos. Do modelo escolar à formação em contexto. In.: Formosinho, J. (org). *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, F. (1994). *Formação Contínua e Unidade do Ensino Básico. O Papel dos Professores, das Escolas e dos Centros de Formação*. Coleção Educação Básica. Porto: Porto Editora.
- Ferry, G. (2003). *Le traject de la formation. Les enseignants entre la théorie et la pratique*. Paris: Harmattan.

- Formosinho, J. (2009). *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. Colecção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2002) (org). *A Supervisão na Formação de Professores II - da Organização à Pessoa*. Colecção Infância. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2007). Nova profissionalidade e diferenciação docente. In.: Flores e Viana (coord.) *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança*. Braga: CIED, Universidade do Minho.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por que é vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto Editora.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (Eds) (1992). *Teacher Development and Educational Change*. London: Falmer Press.
- Gonçalves, J. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente- Fases da carreira, currículo e supervisão. *Sísifo-Revista de Ciências de Educação nº8*.
- Guskey, T. (2000). *Evaluating professional Development*. California. Corwin Press, Inc.
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempo de Mudança. O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa. Mc Graw Hill
- Jesus, S. (2000). *Motivação e Formação de Professores* (1ª ed). Coimbra: Quarteto Editora.
- Marcelo García, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: Passado e Futuro. *Sísifo-Revista de Ciências de Educação nº8*.
- Marcelo García, C. (1999). *Formação de Professores. Para uma mudança educativa*. Colecção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Morais, F. & Medeiros, T. (2007). *Desenvolvimento Profissional do Professor. A Chave do Problema*. Universidade dos Açores.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de Professores e Trabalho Pedagógico*. Lisboa: Educa.
- Onofre, M. (1996). A Supervisão Pedagógica no Contexto da Formação Didáctica em Educação Física. In.: Costa, F., Carvalho, L., Onofre, M., Diniz, J. & Pestana, C. (coord.). *Formação de Professores em Educação Física. Concepções, Investigação, Prática*. Faculdade de Motricidade Humana. Cruz-Quebrada. Lisboa.
- Pacheco, J. & Flores, M. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Colecção Escola e Saberes 16. Porto. Porto Editora.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação. Perspectivas Sociológicas*. Publicações Dom Quixote.
- Ponte, J. (1996). *Perspectivas de desenvolvimento profissional de professores de matemática. Que Formação?* Sociedade Portuguesa de Educação.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (4ª edição). Lisboa: Gradiva.

Ruela, C. (1999). *Centros de Formação das Associações de Escolas: Processos de construção e natureza da oferta formativa*. Instituto de Inovação Educacional.

Sá-Chaves, I. (1997). *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Coleção Cidine 3. Porto: Porto Editora.

Santos, L. (2000). A prática lectiva como actividade de resolução de problemas: um estudo com três professoras do ensino secundário. Tese de Doutoramento em Educação (Didáctica da Matemática), Universidade de Lisboa. Não publicada.

Shon, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey Bass.

Simão, A., Flores, M., Morgado, J., Forte, A. & Almeida, T. (2009). Formação de Professores em contextos colaborativos. Um projecto de investigação em curso. *Sísifo-Revista de Ciências de Educação* nº8.

Tuckman, B. (2005). *Manual de Investigação em Educação: como conceber e realizar o processo de investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (3ª Edição).

Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva dos professores: Ideias e práticas*. Lisboa. Educa.

Legislação consultada:

Lei de Bases do Sistema Educativo Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro

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

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

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

Decreto-Lei nº 15/2007 de 19 de Janeiro

Decreto-Lei n.º 18/2011 de 02 de Fevereiro

Anexo 1- Questionário - Formação Contínua de Professores

O presente questionário foi elaborado com o intuito de conhecer a sua opinião sobre a Formação Contínua de Professores e visa a realização de um trabalho de investigação no âmbito do Mestrado em Ensino da Educação Física e Desporto no Ensino Básico e no Ensino Secundário para candidatos com currículo relevante da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Advertimos que será mantida a confidencialidade, pelo que os dados recolhidos serão usados para a investigação. O seu tratamento rigoroso salvaguardará o anonimato de pessoas, escolas e agrupamentos. Embora este questionário seja globalmente construído por questões fechadas deixa algum espaço para que possa pronunciar-se livremente sobre alguns assuntos. A sua colaboração é essencial para a prossecução deste estudo. Pedimos-lhes que o preencha com precisão, agradecemos a sua participação Lina Gonçalves

*Obrigatório

Parte I- Caracterização dos Sujeitos

Género *

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino

Escola ou Agrupamento de Escolas que lecciona: * No caso de leccionar em mais do que uma escola escolha aquela onde tem maior carga horária

- ☐ Agrupamento de Escolas Padre Vitor Melicias
- ☐ Agrupamento de Escolas Padre Francisco Soares
- ☐ Escola Secundária Madeira Torres
- ☐ Escola Secundária Henriques Nogueira
- ☐ Agrupamento de Escolas da Freiria
- ☐ Agrupamento de Escolas de Campelos
- ☐ Agrupamento de Escolas do Maxial
- ☐ Agrupamento de Escolas da Lourinhã
- ☐ Escola B.2.3. S. Gonçalo

Nível ou níveis de ensino que lecciona *

- ☐ Jardim de Infância
- ☐ 1º Ciclo
- ☐ 2ºCiclo
- ☐ 3ºCiclo
- ☐ 3ºCiclo e Secundário
- ☐ Secundário
- ☐ Educação Especial
- ☐ Não tem componente lectiva

Situação Profissional *

- ☐ Efectivo
- ☐ Contratado
- ☐ Outra

Tempo de serviço em anos *

- ☐ 1 a 4
- ☐ 5 a 7
- ☐ 8 a 14
- ☐ 15 a 22
- ☐ mais de 22

Grupo Disciplinar de Recrutamento *

- ☐ Educação Pré-Escolar
- ☐ 1º CEB
- ☐ 2ºCiclo-Português e Estudos Sociais/História
- ☐ 2ºCiclo- Português e Francês
- ☐ 2ºCiclo- Português e Inglês
- ☐ 2ºCiclo- Matemática e CN
- ☐ 2ºCiclo- Ed. Visual e Tecnológica
- ☐ 2ºCiclo- Ed. Musical
- ☐ 2ºCiclo- Ed. Física
- ☐ 3ºCiclo e Sec.- Ed. Moral e Religiosa e Católica

- ☐ 3ºCiclo e Sec.- Matemática
- ☐ 3ºCiclo e Sec.- Electrotecnia
- ☐ 3ºCiclo e Sec.-Física e Química
- ☐ 3ºCiclo e Sec.- Artes Visuais
- ☐ 3ºCiclo e Sec.- Economia e Contabilidade
- ☐ 3ºCiclo e Sec.- Latim e Grego
- ☐ 3ºCiclo e Sec.- Português
- ☐ 3ºCiclo e Sec.-Inglês
- ☐ 3ºCiclo e Sec.- Alemão
- ☐ 3ºCiclo e Sec.- História
- ☐ 3ºCiclo e Sec.- Filosofia
- ☐ 3ºCiclo e Sec.- Geografia
- ☐ 3ºCiclo e Sec.- Biologia e Geologia
- ☐ 3ºCiclo e Sec.- Ed. Tecnológica
- ☐ 3ºCiclo e Sec.- Ciências Agro-Pecuárias
- ☐ 3ºCiclo e Sec.- Ed. Física
- ☐ 3ºCiclo e Sec.- Música
- ☐ 3ºCiclo e Sec.- Espanhol
- ☐ 3ºCiclo e Sec. Francês
- ☐ Educação Especial

Parte II- Formação Contínua de Professores

2.1. Razões da Escolha da Formação Contínua *

	1- nada importante	2	3	4	5- muito importante
2.1.1. Melhorar a sua intervenção a nível da Escola/Agrupamento onde lecciona	☐	☐	☐	☐	☐
2.1.2. Melhorar o trabalho com os alunos a nível da sala de aula	☐	☐	☐	☐	☐
2.1.3. Colmatar lacunas da formação inicial	☐	☐	☐	☐	☐

	1- nada importante	2	3	4	5- muito importante
2.1.4. Aprofundar a formação na área de docência que lecciona	☐	☐	☐	☐	☐
2.1.5. Actualizar-se pedagogicamente	☐	☐	☐	☐	☐
2.1.6. Progredir na carreira (obter créditos)	☐	☐	☐	☐	☐
2.1.7. Intensificar relações profissionais com os colegas	☐	☐	☐	☐	☐
2.1.8. Participar num projecto a desenvolver em contexto escolar	☐	☐	☐	☐	☐
2.1.9. Preparação para outras funções educativas não docentes	☐	☐	☐	☐	☐
2.1.10. Procurar apoio e «saber fazer» necessários à inovação em contexto escolar	☐	☐	☐	☐	☐
2.1.11. Fazer currículo profissional	☐	☐	☐	☐	☐

Parte III- Formação Contínua em Contexto

A partir desta etapa do questionário todas as questões são relativas à formação contínua de professores em contexto. Deste modo, entende-se por formação contínua em contexto toda a formação em que as práticas formativas se articulam com as situações de trabalho e os quotidianos profissionais, organizacionais e comunitários das Escolas/Agrupamentos.

3.1. Já participou em acções de formação especificamente organizadas para responder a um pedido de formação da sua Escola ou Departamento/Grupo Disciplinar? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

3.2. Se respondeu sim na pergunta anterior, indique o que diferencia este «modelo» dos restantes modelos de formação contínua *

3.3. Considera a formação contínua em contexto um «modelo» de formação mais vantajoso? * Comparando com outros «modelos» de formação contínua

- ☐ Sim
- ☐ Não

3.3.1. Porquê? * justifique a resposta anterior

3.4. Em alguma acção(ões) de formação contínua em contexto que realizou, os temas e/ou conteúdos desenvolvidos na respectiva formação, foram articulados (decisão partilhada) com os professores envolvidos? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

3.5. Considera que a Formação Contínua em Contexto:

3.5.1. Promove o trabalho colaborativo entre os professores *

1 2 3 4 5

Não Concordo ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo Totalmente

3.5.2. Potencia o desenvolvimento do trabalho interdisciplinar *

1 2 3 4 5

Não Concordo ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo Totalmente

3.5.3. Promove e dinamiza projectos mais relevantes para a Escola/Agrupamento *

1 2 3 4 5

Não Concordo ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo Totalmente

3.5.4. Permite um melhor conhecimento da realidade do contexto escolar *

1 2 3 4 5

Não Concordo ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo Totalmente

3.5.5. Adequa os conteúdos abordados com a realidade no trabalho a desenvolver com os alunos *

1 2 3 4 5

Não Concordo ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo Totalmente

3.5.6. É mais flexível e ajustada às necessidades/competências dos professores, tanto nos conteúdos como no ritmo *

1 2 3 4 5

Não Concordo ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo Totalmente

3.5.7. Possibilita a reflexão sobre as práticas profissionais dos professores *

1 2 3 4 5

Não Concordo ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo Totalmente

3.5.8. Promove a diversificação de estratégias pedagógicas ajustadas ao contexto escolar *

1 2 3 4 5

Não Concordo ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo Totalmente

3.5.9. Dá resposta a lacunas de formação dos professores em áreas curriculares *

1 2 3 4 5

Não Concordo ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo Totalmente

3.5.10. Dá resposta a lacunas de formação dos professores em áreas não-curriculares *

1 2 3 4 5

Não Concordo ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo Totalmente

3.5.11. Contribui para o desempenho dos professores de outras funções educativas não docentes *

1 2 3 4 5

Não Concordo ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo Totalmente

3.5.12. Possibilita a aplicação dos conhecimentos adquiridos na formação na sua prática profissional *

1 2 3 4 5

Não Concordo ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo Totalmente

3.5.13. Promove uma maior valorização dos saberes experienciais dos professores *

1 2 3 4 5

Não Concordo ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo Totalmente

3.5.14. Promove uma melhoria nas relações entre os docentes de diferentes níveis de ensino *

1 2 3 4 5
Não Concordo ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo Totalmente

3.5.15. Possibilita uma maior participação, negociação e deliberação, por parte dos professores, no processo formativo a desenvolver na Escola/Agrupamento *

1 2 3 4 5
Não Concordo ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo Totalmente

3.5.16. Promove a partilha de conhecimento por parte dos professores *

1 2 3 4 5
Não Concordo ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo Totalmente

ANEXO 2- Análise de conteúdo da questão 3.2.

Categoria	Total de unidades de registo por categoria	Sub-categoria	Total de unidades de registo por sub-categoria	Unidades de registo
Resolução de problemas/ Resposta a necessidades reais	21	Escola/ Agrupamento	4	(...) dar melhor resposta aos problemas diagnosticados pelo Agrupamento e que constam no seu PE.
				Dar resposta a uma necessidade (...) colectiva
				(...) permite responder de forma mais concreta a necessidades específicas detectadas no seio (...) escola.
				(...) necessidades e problemas específicos (...) da escola/agrupamento.
		Departamento/ Grupo Disciplinar	5	vêm normalmente mais ao encontro das necessidades do (...) grupo
				Responde de forma mais concisa e mais directa às problemáticas identificadas pelo grupo/departamento
				(...)permite responder de forma mais concreta a necessidades específicas detectadas no seio do Grupo disciplinar
				Responde a uma necessidade sentida pelo departamento
				(...) necessidades e problemas específicos da disciplina que leccionamos
		Professores	12	Responderem a dificuldades/problemas específicos
				(...) responde directamente às necessidades pedagógicas e profissionais.
				vêm normalmente mais ao encontro das necessidades do professor
				(...)resposta mais adequada às reais necessidades.
				Dar resposta a uma necessidade individual
				(...)vai de encontro aos problemas apresentados

				Vai ao encontro das nossas necessidades específicas
				Melhor adequação da formação às dificuldades sentidas pelos professores
				(...)mais adequado às necessidades
				(...)a resolução dos problemas concretos que se deparam em contexto na intervenção profissional quotidiana
Trabalho Colaborativo	6	Colaboração entre professores	3	(...)facilita o trabalho colaborativo entre parceiros
				Proporciona uma ligação mais próxima aos colegas do agrupamento
				(...) realizada no meu agrupamento e apenas para docentes desse agrupamento.
		Promoção da discussão e reflexão entre professores	1	(...)promove a discussão/reflexão.
		Interligação entre os níveis de ensino	2	(...)interligação dos níveis de ensino
				(...) destinou-se a todos os docentes do agrupamento visando a utilização de práticas /linguagem comuns.
Aquisição de conhecimentos/ competências profissionais	7	A nível pedagógico	3	Permitiu melhorar o trabalho com os alunos a nível da sala de aula
				(...) operacionalizar actividades que não constaram da formação inicial
				Oficina de formação usando tecnologia própria adquirida pela escola
		Actualização das práticas dos professores	2	actualiza...
				Permite actualizar as nossas práticas
		Ligação da formação com a aplicação prática	2	com aplicação das aprendizagens a curto prazo.
				com aplicação prática e imediata
		Específica		Estes são mais específicos,

Adequação da formação a uma realidade concreta	7	de cada Escola/ Agrupamento	3	úteis
				(...) muito direccionado a uma realidade específica
				A relação directa com os factos envolvidos
		Maior motivação e interesse dos professores	1	(...) por isso a adesão dos profissionais e interesse pela formação é maior.
		Ser realizada na própria escola (espaço físico)	3	(...) o local de realização da mesma, uma vez que foi na escola onde lecciono
				(...) facto de ser realizada no meu agrupamento...
				A formação é feita nas escolas, reduz o tempo de transporte

ANEXO 3- Análise de conteúdo da questão 3.3.

Categoria	Total de unidades de registo por categoria	Sub-categoria	Total de unidades de registo por sub-categoria	Unidades de registo
Resolução de problemas Resposta a necessidades reais	21	Escola/ Agrupamento	4	uma formação mais direccionada para superar ou minorar os problemas mais marcantes no execução do PE do Agrupamento.
				(...) necessidades da escola/agrupamento
				a necessidades sentidas de um contexto escolar específico.
				A formação está mais ligada aos problemas encontrados na escola em que se lecciona
		Departamento/ Grupo Disciplinar	3	mais ao encontro das necessidades do (...) grupo.
				ao encontro das necessidades formativas do (...) grupo
				necessidades e problemas específicos da disciplina que leccionamos (...)
		Professores	9	colmatar problemas específicos de âmbito pedagógico.
				responde directamente às necessidades pedagógicas e profissionais.
				(...) mais ao encontro das necessidades do professor.
				(...) ir ao encontro de temas necessários à nossa prática profissional diária
				(...) ao encontro das necessidades formativas da pessoa (...)
				(...) uma necessidade sentida por cada um de

				nós.
				(...) encontro das nossas necessidades específicas
				(...) responde eficazmente aos problemas com que nos deparamos.
				(...) dar resposta aos problemas concretos que se deparam no quotidiano
		Geral	5	(...) são organizadas com base nas necessidades "reais"
				(...) adequação da formação contínua às reais necessidades detectadas em contexto
				Porque se destina a resolver problemas reais.
				(...)Respondam às nossas necessidades.
				É necessário que respondam às nossas necessidades.
Trabalho Colaborativo	6	Colaboração entre professores	5	Aproxima as pessoas (...)
				Permite trabalho colaborativo entre professores
				Proporciona uma ligação mais próxima aos colegas do agrupamento
				(...) proximidade dos intervenientes (formandos) , entre si,(...)
				Uma maior partilha das suas práticas pedagógicas;
		Discussão/Reflexão das práticas profissionais	1	(...) a discussão de temas relacionados com o ensino;
Aquisição de conheci-		A nível pedagógico	2	A implementação de práticas inovadoras que permitam motivar os alunos nas suas aprendizagens
				É mais eficaz na melhoria da prática docente

mentos / competên- cias profissio- nais	10	Desenvolvi- mento de projectos	1	(...) com fim a desenvolvimento de projectos em comum pelo grupo disciplinar.
		Actualização das práticas profissionais	4	Actualiza e adquire mais conhecimentos
				(...) permite evoluir profissionalmente e de acordo com as matérias que lecciono
				Permite evolução...
				(...) possibilita a actualização e preenchimento de lacunas na formação inicial de cada profissional
		Ligação da formação com a aplicação prática	3	A efectiva ligação que pode existir entre modelos teóricos e situações práticas
				porque estamos a aplicar logo o que aprendemos
Adequação da formação a uma realidade concreta	7	Específico de cada Escola/Agrupa mento	5	Porque nos coloca em relação directa com a realidade
				Estes são mais específicos, úteis e necessários.
				...dirigida a uma população específica e permitir trabalhar de forma mais adequada a uma dada realidade.
				Porque o modelo adequa-se à realidade pedagógica de cada escola.
				Trata-se do que realmente interessa num determinado contexto espacio-temporal.
				Para adequar as práticas à realidade do contexto escolar.
		Vivenciada através do quotidiano dos professores	2	proximidade/conhecimen- to de todos sobre a realidade onde se pretende intervir.
				Porque são vivenciadas na realidade diária da actividade profissional.

Anexo 4- Respostas dos inquiridos às questões «abertas» 3.2. e 3.3.1.

Professor	Questão 3.2.- Indique o que diferencia este «modelo» dos restantes modelos de formação contínua
Professor 1	interligação dos níveis de ensino
Professor 2	A formação "em contexto" pretende dar melhor resposta aos problemas diagnosticados pelo Agrupamento e que constam no seu PE.
Professor 3	Não participei
Professor 4	Na área da Ed. Física especificamente para operacionalizar actividades que não constaram da formação inicial e consequente adaptação a equipamentos específicos.
Professor 5	Não sei
Professor 6	É um modelo muito direccionado a uma realidade específica e que permite ter muito bem balizado os recursos disponíveis, a população a que se destina e os objectivos a atingir. Não estamos a trabalhar em teoria mas na realidade concreta.
Professor 7	Dá uma resposta mais adequada às reais necessidades.
Professor 8	A relação directa com os factos envolvidos
Professor 9	_ Responderem a dificuldades/problemas específicos _ Situaem-se no tempo e no espaço em que decorre a acção pedagógica
Professor 10	Respondi não
Professor 11	Oficina de formação usando tecnologia própria adquirida pela escola
Professor 12	Vai ao encontro das nossas necessidades específicas e não unicamente para obter créditos necessários à progressão na carreira
Professor 13	Não participei.
Professor 14	Não participei
Professor 15	O facto de o "ponto de aplicação" de tal formação ser, precisamente, a resolução dos problemas concretos que se deparam em contexto na intervenção profissional quotidiana. Os outros modelos procuram satisfazer necessidades genéricas que, hipoteticamente, surjam.
Professor 16	Respondi »não«
Professor 17	Não considero que existam diferenças relevantes, com excepção do facto de ser realizada no meu agrupamento e apenas para docentes desse agrupamento.
Professor 18	??
Professor 19	Estes são mais específicos, úteis e necessários.
Professor 20	Permite actualizar as nossas práticas
Professor 21	--
Professor 22	Proporciona uma ligação mais próxima aos colegas do agrupamento e responde directamente às necessidades pedagógicas e profissionais.
Professor 23	A formação no contexto da própria escola facilita o trabalho colaborativo entre parceiros e promove a discussão/reflexão.
Professor 24	Permitiu melhorar o trabalho com os alunos a nível da sala de aula na disciplina que lecciono
Professor 25	Modelo mais adequado às necessidades, mais direccionado.
Professor 26	Não considero que haja diferenças. Excepto o local de realização da mesma, uma vez que foi na escola onde lecciono.
Professor 27	..
Professor 28	Ao ser realizado "a pedido", este tipo de acções vêm normalmente mais ao encontro das necessidades do professor/grupo

Professor 29	Melhor adequação da formação às dificuldades sentidas pelos professores
Professor 30	Mais objectivo e com aplicação prática e imediata.
Professor 31	É mais pertinente, com aplicação das aprendizagens a curto prazo.
Professor 32	Responde de forma mais concisa e mais directa às problemáticas identificadas pelo grupo/departamento. No entanto, pode não criar situações de interdisciplinaridade.
Professor 33	Esta formação específica destinou-se a todos os docentes do agrupamento visando a utilização de práticas /linguagem comuns.
Professor 34	Respondi não.
Professor 35	Responde a uma necessidade sentida pelo departamento. Uma actualização.
Professor 36	A formação é feita nas escolas, reduz o tempo de transporte e permite maior discussão entre os colegas.
Professor 37	Dar resposta a uma necessidade individual ou colectiva que pode ser colmatada de forma imediata.
Professor 38	Este "modelo" permite responder de forma mais concreta a necessidades específicas detectadas no seio do Grupo disciplinar e/ou escola. É mais objectivo e menos generalista.
Professor 39	É mais objectivo e consentâneo com as necessidades e problemas específicos da disciplina que leccionamos, ou das necessidades da escola/agrupamento.
Professor 40	vai de encontro aos problemas apresentados e por isso a adesão dos profissionais e interesse pela formação é maior.

Professor	Questão 3.3.1.- Considera a formação contínua em contexto um «modelo» de formação mais vantajoso? Porquê?
Professor 1	actualiza e adquire mais conhecimentos
Professor 2	Porque constitui uma formação mais direccionada para superar ou minorar os problemas mais marcantes na execução do PE do Agrupamento.
Professor 3	Vai mais direccionada às nossas necessidades de momento
Professor 4	Não forçosamente há por exemplo formação de relações inter-pessoais que me foram muito úteis.
Professor 5	Não sei
Professor 6	A formação em contexto é muito importante por estar muito dirigida a uma população específica e permitir trabalhar de forma mais adequada a uma dada realidade. Outros modelos também são importantes por permitirem uma abordagem mais genérica que poderá, à posteriori, conduzir a acções mais específicas para realidades mais delimitadas. A resposta a esta questão não pode ser só "sim" ou "não".
Professor 7	Pelo facto de contemplar as variáveis do contexto, bem como quer a proximidade dos intervenientes (formandos) , entre si ,quer a proximidade/conhecimento de todos sobre a realidade onde se pretende intervir.

Professor 8	Porque nos coloca em relação directa com a realidade
Professor 9	Porque são organizadas com base nas necessidades "reais"
Professor 10	Possibilita aos docentes: Uma maior partilha das suas práticas pedagógicas; A discussão de temas relacionados com o ensino; A discussão de conceitos sobre educação; A implementação de práticas inovadoras que permitam motivar os alunos nas suas aprendizagens
Professor 11	Falta de tempo e disponibilidade
Professor 12	Igual à resposta anterior
Professor 13	Não conheço modelos de formação em contexto.
Professor 14	Responde, ou pelo menos deveria, a necessidades sentidas de um contexto escolar específico.
Professor 15	Pelo facto de procurar dar resposta aos problemas concretos que se deparam no quotidiano, não dispersando energias por áreas que se movem no reino das hipóteses.
Professor 16	porque estamos a aplicar logo o que aprendemos
Professor 17	Por mais facilmente ir ao encontro de temas necessários à nossa prática profissional diária.
Professor 18	Porque o modelo adequa-se à realidade pedagógica de cada escola.
Professor 19	Pela mesma razão da anterior.
Professor 20	É necessário que respondam às nossas necessidades.
Professor 21	Para adequar as práticas à realidade do contexto escolar.
Professor 22	Pelas razões já anteriormente referidas.
Professor 23	Aproxima as pessoas e possibilita colmatar problemas específicos de âmbito pedagógico.
Professor 24	Porque me permite evoluir profissionalmente e de acordo com as matérias que lecciono
Professor 25	Respondam às nossas necessidades.
Professor 26	Permite trabalho colaborativo entre professores da mesma escola e maior partilha de saberes e materiais.
Professor 27	Porque se destina a resolver problema reais.
Professor 28	Ao ser realizado "a pedido", este tipo de acções vêm normalmente mais ao encontro das necessidades do professor/grupo.
Professor 29	É mais eficaz na melhoria da prática docente
Professor 30	Porque responde eficazmente aos problemas com que nos deparamos.
Professor 31	Trata-se do que realmente interessa num determinado contexto espacio-temporal.
Professor 32	Precisamente porque pode colmatar dificuldades específicas e precisas, pois é direccionada e vai mais facilmente ao encontro das necessidades formativas da pessoa ou grupo
Professor 33	Permite evolução

Professor 34	Porque são vivenciadas na realidade diária da actividade profissional.
Professor 35	Surge de uma necessidade sentida por cada um de nós.
Professor 36	A formação está mais ligada aos problemas encontrados na escola em que se lecciona.
Professor 37	A efectiva ligação que pode existir entre modelos teóricos. e situações práticas
Professor 38	Permite uma adequação da formação contínua às reais necessidades detectadas em contexto, potenciando os resultados dessa formação (na sua vertente metodológica, didáctica, científica, etc.) sob a forma de resultados dos alunos.
Professor 39	É mais objectivo e consentâneo com as necessidades e problemas específicos da disciplina que leccionamos, ou das necessidades da escola/agrupamento.
Professor 40	possibilita a actualização e preenchimento de lacunas na formação inicial de cada profissional, para além de poder conduzir a linhas orientadoras comuns no que diz respeito à concepção da disciplina, com fim a desenvolvimento de projectos em comum pelo grupo disciplinar.