

Silvério Cabrita Silva da Conceição

**DA INTENCIONALIDADE DE UM MODELO DE
FORMAÇÃO À SUA CONCRETIZAÇÃO NUM
CENTRO DE FORMAÇÃO DO ALGARVE**

- O CASO DA FORMAÇÃO CONTÍNUA (1992-2007) -

Tese apresentada para a obtenção do Grau de
Doutor em Educação no Curso de Doutoramento em
Educação, conferido pela Universidade Lusófona de
Humanidades e Tecnologias.

Orientadora: Prof.^a Doutora Rosa Serradas Duarte

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação**

**Lisboa
2012**

AGRADECIMENTOS

Não seria possível levar a bom termo um estudo desta natureza sem a colaboração de terceiros, que, em diversos âmbitos, deram a sua colaboração tornando este trabalho possível.

Em primeiro lugar, um agradecimento especial para a minha orientadora, Doutora Rosa Serradas Duarte, que sempre esteve disponível para o exercício das suas funções, de uma forma empenhada e motivadora para o doutorando.

Um agradecimento também à Dra. Graça Fernandes, que acompanhou também este processo, desempenhando funções de *amigo crítico* e de *juiz externo*.

Ao nível local, não posso deixar de salientar todo o apoio e facilidades concedidas pela directora do Centro de Formação, Dra. Natalina Cabeços.

Um agradecimento também a doze profissionais entrevistados que exerceram funções de Director do CFAE, Consultor de Formação, Formadores e Presidentes de Conselho Executivo e também a sessenta e nove professores anónimos que colaboraram através das respostas ao questionário.

Muito além de um agradecimento, dedico todo este trabalho à minha família, nomeadamente aos meus filhos Margarida e Carlos, assim como à minha esposa Sílvia e à minha mãe Rosa que, de diversas formas, colaboraram, apoiaram e incentivaram.

RESUMO

O presente estudo incide sobre a formação contínua de professores e foi desenvolvido partindo do princípio de que o desempenho dos professores é uma questão central da qual, em grande parte, depende a qualidade da educação. A formação do pessoal docente deve, pois, para além da formação inicial, incluir uma adequada formação contínua, pois se trata de uma carreira profissional que se desenvolve ao longo de algumas décadas na vida de um adulto. A formação contínua deve capacitar os professores para os novos desafios que o Sistema lhes vai colocando, preparando-os para dar resposta às mais diversas solicitações.

Optámos por averiguar a concretização, num Centro de Formação do Algarve, do Modelo de Formação Contínua de professores em vigor em Portugal, a partir da sua versão original de 1992 (DL n.º 249/92, de 9 de Novembro), comparando essa concretização com o modelo instituído. Realizámos esse estudo num Centro de Formação de Associação de Escolas, numa zona periférica, distante dos grandes centros urbanos, para melhor identificar as dissemelhanças entre o modelo e a sua concretização.

O nosso estudo é de natureza essencialmente qualitativa e tem como quadro teórico de referência o Ciclo de Políticas Educativas, tal como foi proposto por Bowe e Ball (1992).

A questão de partida para o estudo foi assim formulada: *Como foi concretizado o Modelo de Formação Contínua, no Centro de Formação de Professores das escolas do concelho de LLX, entre 1992 e 2007, e de que modo a concretização se ajustou à concepção do modelo.*

Os resultados do estudo responderam a alguns dos objectivos previamente definidos. O estudo aponta, entre outros resultados, que os desvios entre as intenções do modelo de formação contínua e a sua concretização foram essencialmente de natureza estrutural, tendo sido identificadas algumas causas: ligação à carreira / créditos; financiamento; ausência de estratégia nacional; prioridades nacionais / prioridades locais; ausência de pilotagem / avaliação; ausência de um sistema de formação de formadores; centralização de procedimentos no Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua.

Palavras-chave:

Políticas Educativas; Formação contínua; Modalidades de Formação; Áreas de Formação; Necessidades de Formação.

ABSTRACT

This study which focuses on teachers' continuous training, was developed assuming that teachers' performance is a central question that depends on the quality of education. Training teachers should, then, in addition to their initial training, include an appropriate continuous training, for it is a career that is developed over several decades in an adult lifetime. Continuous training should enable teachers for the new challenges that the system will put them, preparing them to respond to several demands.

We have chosen to investigate the implementation of models of teachers' continuous training in effect in Portugal, from its 1992 original version (Decree No. 249/92, November 9), and comparing that realization to the established model. We carried out this study in a Training Centre Association of Schools, a peripheral area, far from large urban centers, to better identify the dissimilarities between the model and its implementation. Our study is essentially qualitative in nature and it has the theoretical reference framework of the educational cycle, as proposed by Ball and Bowe (1992).

The point of departure for the study was formulated as follows: How was the Model of Continuous Training implemented at the Teachers' Training Center of schools in LLX County, between 1992 and 2007, and how this implementation fits the model design.

The results of this study answered some of the previously defined targets. The study shows, among other results, that the deviations between the intents of the training model and its implementation were mainly structural in nature, some causes have been identified: career connection / credits, financing, lack of national strategy, national priorities / local priorities, lack of pilot / evaluation, absence of a system of training of trainers; centralization of procedures in the Council of Scientific and Pedagogical training Unit.

Keywords:

Educational Policies, Continuous Training, Training Forms, Training Areas, Training Needs

ABREVIATURAS E SIGLAS

CCFC - Conselho Coordenador da Formação Contínua
CCPFC - Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua
CEFEPE - Cooperativa de Ensino e Formação de Professores e Educadores
CFAE - Centro de Formação de Associação de Escolas
CITE – Classificação Internacional Tipo da Educação (UNESCO)
CNE - Conselho Nacional de Educação
CPD - Desenvolvimento Profissional Contínuo
DL - Decreto-Lei
DREAlg – Direcção Regional de Educação do Algarve
DSPGR – Direcção de Serviços de Planeamento e de Gestão da Rede
ECD - Estatuto da Carreira Docente
FC - Formação Contínua
FENPROF - Federação Nacional dos Professores
FNE - Federação Nacional dos Sindicatos da Educação
FOCO - Programa de Financiamento da Formação Contínua
FPCE/UP – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto
FSE – Fundo Social Europeu
IIE - Instituto de Inovação Educacional
INAFOP - Instituto Nacional de Avaliação e Formação de Professores
ME - Ministério da Educação
MEM - Movimento da Escola Moderna
OCDE - Organização para a Cooperação e de Desenvolvimento Económico
PCE - Presidente de Conselho Executivo
PRODEP - Programa Operacional de Desenvolvimento Educativo para Portugal
RBE - Rede de Bibliotecas Escolares
RJFCP - Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores
TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação
TTC - Técnicas e Tecnologias de Comunicação

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	2
Resumo	3
Abstract	4
Abreviaturas e siglas	5
Índice geral	6
Índice de quadros	9
Introdução	13
 CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO DO ESTUDO	 19
1. Educação e Formação	19
1.1 A função do professor	19
1.2 Paradigmas da Formação de Professores	22
1.2.1. Modelos de Formação inicial de professores	22
1.2.2. Modelos de Formação contínua de professores	25
2. Formação contínua	39
2.1. A Formação Contínua de professores na Europa	39
2.2. A Formação Contínua de professores em Portugal	46
2.2.1. A Formação Contínua anterior à publicação do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores	46
2.2.2. O Modelo de Formação Contínua veiculado pelo Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores	57
2.2.3. Os Centros de Formação de Associações de Escolas (CFAE's)	75
 CAPÍTULO II – TRABALHO EMPÍRICO	 87
1. Conceptualização do estudo	87
1.1. Questão de partida e objectivos (revisitados)	87
1.2. Quadro teórico de investigação	88
1.3. A implementação do modelo de Formação Contínua	92
2. Opções metodológicas	101
2.1. Natureza do estudo	101
2.2. Condições de realização e limitações do estudo	102
2.3. Caracterização dos sujeitos	104
2.3.1. Algumas considerações sobre universo e amostra	104
2.3.2. Os intervenientes respondentes das entrevistas	106
2.3.3. Os professores respondentes do questionário	109
2.4. A recolha de dados	114
2.4.1. Algumas considerações sobre a recolha de dados	114
2.4.2. A análise documental	116
2.4.3. Entrevistas	119
2.4.4. Questionário	122
2.5. Tratamento de dados	127
2.5.1. Tratamento dos dados recolhidos pelas entrevistas	127
2.5.2. Tratamento dos dados recolhidos pelo questionário	131

CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	132
1. Análise documental no CFAE de LLX (1992/2007)	132
1.1. Formação promovida, por Modalidades de Formação	132
1.2. Formação promovida, por Áreas de Formação	133
1.3. O local de realização das Acções de Formação	138
1.4. A avaliação da formação	139
2. Entrevistas	159
2.1. Entrevistas aos Directores do CFAE	159
2.2. Entrevista ao Consultor do Centro de Formação	170
2.3. Entrevistas aos formadores	172
2.4. Entrevistas aos Presidentes dos Conselhos Executivos	186
2.5. Análise de conjunto dos dados das entrevistas	198
3. Questionário	201
3.1. Acções de formação frequentadas (Por Modalidades e por áreas)	202
3.1.1. Acções de formação frequentadas (Por Modalidades)	202
3.1.2. Acções de formação frequentadas (Por Áreas)	202
3.2. Motivações para a frequência das acções de formação contínua	204
3.3. Condicionantes da procura formativa	205
3.4. Contributos da formação contínua	206
3.5. Concordância com os princípios da formação contínua	207
 CAPÍTULO IV – INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS	 209
CONSIDERAÇÕES FINAIS	235
 BIBLIOGRAFIA	 245

VOLUME II - ANEXOS

ANEXO 1 – QUADRO GERAL DA FORMAÇÃO CONTÍNUA	VII
Anexo 1.1. - Síntese da legislação (1986/2007)	VIII
Anexo 1.2. - Estrutura do Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro	IX
Anexo 1.3. - Quadros comparativos das alterações ao RJFCP	X
 ANEXO 2 – AS ENTREVISTAS	 XLV
Anexo 2.1.1. - Guião de entrevista - Director do Centro de Formação	XLVI
Anexo 2.1.2. - Guião de entrevista - Consultor do Centro de Formação	XLVIII
Anexo 2.1.3. - Guião de entrevista – Formadores	L
Anexo 2.1.4. - Guião de entrevista - Presidentes de Conselho Executivo	LII
Anexo 2.2.1. - Grelha de categorização de dados	LII
Anexo 2.3.1. - Entrevista a Director do Centro de Formação (02-DCF-2) - S.T.	LV
2.3.1.1. - 1.º Tratamento dos dados da entrevista	LV
2.3.1.2. - Categorização dos dados da entrevista	LXX
2.3.1.3. - Síntese dos dados da entrevista	LXXVIII
Anexo 2.3.2. - Entrevista a Consultor do Centro de Formação (03-CCF) - N.A.	LXXXI
2.3.2.1. - 1.º Tratamento da entrevista da entrevista	LXXXI

2.3.2.2. - Categorização dos dados da entrevista -----	CI
2.3.2.3. - Síntese dos dados da entrevista -----	CXI
Anexo 2.3.3. - Entrevista a Formador (05-F2) - F.M. -----	CXV
2.3.3.1. - 1.º tratamento dos dados da entrevista -----	CXV
2.3.3.2. - Categorização dos dados da entrevista -----	CXXX
2.3.3.3. - Síntese dos dados da entrevista -----	CXXXIX
Anexo 2.3.4. - Entrevista a Formador (07-F4) - R.N. -----	CXLI
2.3.4.1. - 1.º tratamento dos dados da entrevista -----	CXLI
2.3.4.2. - Categorização dos dados da entrevista -----	CLIV
2.3.4.3. - Síntese dos dados da entrevista -----	CLXI
Anexo 2.3.5. - Entrevista a Pres. do Conselho Executivo (10-PCE-2) - V.P. -----	CLXIII
2.3.5.1. - 1.º tratamento dos dados da entrevista -----	CLXIII
2.3.5.2. - Categorização dos dados da entrevista -----	CLXXIII
2.3.5.3. - Síntese dos dados da entrevista -----	CLXXX
Anexo 2.3.6. - Entrevista a Pres. do Conselho Executivo (11-PCE-3) - J.C. -----	CLXXXII
2.3.6.1. - 1.º tratamento dos dados da entrevista -----	CLXXXII
2.3.6.2. - Categorização dos dados da entrevista -----	CXCV
2.3.6.3. - Síntese dos dados da entrevista -----	CCIII
Anexo 2.3.7. - Categorização dos dados das entrevistas (versão integral) -----	CCV

ANEXO 3 – O QUESTIONÁRIO ----- CCLXI

Anexo 3.1. - O Questionário -----	CCLXII
Anexo 3.2. - Carta aos Directores de Agrupamento / Escolas -----	CCLXVIII
Anexo 3.3. - Dados recolhidos por Questionário -----	CCLXIX

ANEXO 4: DADOS RECOLHIDOS POR ANÁLISE DOCUMENTAL ----- CCLXXVII

Anexo 4.1. - Formação disponibilizada pelo CFAE de LLX (1993-2007) -----	CCLXXVIII
Anexo 4.2. - Avaliação da formação disponibilizada pelo CFAE (1993-2007) -----	CCLXXXIII
4.2.1.- Ficha de avaliação de Acção de Formação (Formando) - 1993 -----	CCLXXXIV
4.2.2.- Ficha de avaliação de Acção de Formação (Formando) – 2005 -----	CCLXXXV
4.2.3.- Parecer de Consultor de Formação sobre Oficina -----	CCLXXXIX

ÍNDICE DE QUADROS

Q1 - Classificação dos modelos de formação de professores enquanto alternativas conceptuais. -----	23
Q2 – Paradigmas de Formação de Professores -----	24
Q3 - Conceptualização da Formação Contínua -----	26
Q4 - Paradigmas da formação de professores (Eraut) -----	27
Q5 - Formação centrada nas aquisições, no processo e na situação (Ferry) -----	29
Q6 - Modelos de formação (Normativo / relacional) -----	31
Q7 - Etapas de desenvolvimento de carreira (Huberman) -----	36
Q8 - Etapas de desenvolvimento de carreira (Gonçalves) -----	37
Q9 - Desenvolvimento Profissional Contínuo – Exigências e Oportunidades -----	39
Q10 - Tempo mínimo anual (em horas) que os professores têm que despendar em desenvolvimento profissional contínuo, CITE 1 e 2, 2006/07 -----	40
Q11 - Incentivos para a participação na Formação Contínua (Europa) -----	42
Q12 -Tipos de Organismos de Formação Contínua de Professores do Ensino Geral (CITE 1-3) -----	43
Q13 - Regulamentação sobre Acreditação e Avaliação (Europa) -----	43
Q14 - Periodicidade da acreditação e/ou avaliação da formação contínua de professores do Ensino Geral (CITE 1-3), 2005/06 -----	45
Q15 - Modelos organizacionais de formação contínua de professores -----	58
Q16 - Características das modalidades de formação contínua -----	64
Q17 - Modalidades de formação contínua – efeitos esperados -----	65
Q18 - Análise do RJFCP (Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro) -----	75
Q19 - CFAE com acreditação válida (em 31 de Dezembro de cada ano) -----	77
Q20 - Ideias chave contidas em “uma leitura sintética dos resultados” – A. Lopes -----	82
Q21 - Alguns aspectos sobre as dimensões de que dependem os resultados da formação	83
Q22 - Dimensões principais que podem contribuir para a eficiência e eficácia dos CFAE --	85
Q23 - Contextos de processo de formulação de uma política -----	89
Q24 - Evolução da distribuição percentual das acções de formação por modalidade de formação (1997-2007) -----	96
Q25 - Evolução da distribuição percentual das acções de formação centradas em conteúdos e centradas nos contextos (1997-2007) -----	96
Q26 - Formação contínua – motivações dos professores -----	97
Q27 - Necessidades de formação sentidas pelos docentes -----	98

Q28 - Cronograma geral da Investigação	102
Q29 - Métodos formais de amostragem	105
Q30 - Caracterização dos entrevistados (Síntese)	109
Q31 - Efectivos docentes do concelho de LLX – 2008/2009	110
Q32 - Número de formandos do CFAE de LLX (1993 a 2007)	110
Q33 - Idades dos docentes inquiridos por questionário	111
Q34 - Sexo dos docentes inquiridos por questionário	112
Q35 - Habilitações académicas dos inquiridos por questionário	112
Q36 - Anos de serviço dos inquiridos por questionário (Até 31/08/2010)	112
Q37 - Em serviço no concelho de LLX desde	113
Q38 - Actual situação profissional dos inquiridos por questionário	113
Q39 - Agrupamento / Escola onde exerce funções	113
Q40 - Departamento Curricular dos inquiridos	114
Q41 - Recolha de dados / Contextos	115
Q42 - Fontes documentais sobre Formação Contínua	117
Q43 - Base dados do CFAE (Campos seleccionados)	118
Q44 - Estrutura geral de Guião de Entrevista – Director do CFAE	120
Q45 - Blocos do questionário	125
Q46 - Questionário - tipo de questões	126
Q47 - Grelha de categorização de dados das entrevistas	129
Q48 - Quantidade de acções de formação (Por ano e por modalidade)	134
Q49 - Peso percentual das modalidades de formação (por ano)	134
Q50 - Número de Acções de Formação (Por ano e Áreas de Formação)	
(Ao abrigo do Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro)	136
Q51 - Número de Acções de Formação (Por ano e Áreas de Formação)	
(Ao abrigo do Decreto-Lei n.º 274/94, de 28 de Outubro)	136
Q52 - Número de Acções de Formação (Por ano e Áreas de Formação)	
(Ao abrigo do Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de Novembro)	136
Q53 - Número de Acções de Formação (Informática / Novas Tecnologias)	137
Q54 - “1993 / Estatística e Probabilidades” / Avaliação efectuada pelos formadores	145
Q55 - “1993 / Estatística e Probabilidades” / Avaliação efectuada pelos formandos	146
Q56 - “1993 / Tecnologias de Informação no Ensino Básico” / Avaliação efectuada pelos Formandos	147
Q57 - “1995 / Desenho e Modelação assistidos por computador” / Avaliação efectuada pelo Formador	148
Q58 - “1995 / Desenho e Modelação assistidos por computador” / Avaliação efectuada pelos	

Formandos -----	149
Q59 - “2001 / Relação pedagógica, disciplina e indisciplina em sala de aula” / Avaliação efectuada pelo formador -----	150
Q60 - “2001 / Relação pedagógica, disciplina e indisciplina em sala de aula” / Avaliação efectuada pelos formandos -----	151
Q61 - “2001 / Educação sexual no 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico e Secundário” / Avaliação efectuada pelos formadores -----	152
Q62 - “2001 / Educação sexual no 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico e Secundário” / Avaliação efectuada pelos formandos -----	152
Q63 - “2005 / Animação de Bibliotecas e Animação da Leitura” / Avaliação efectuada pelo Formador -----	153
Q64 - “2005 / Animação de Bibliotecas e Animação da Leitura” / Avaliação efectuada pelos Formandos (Síntese) -----	153
Q65 - “2005 / Um olhar sobre a Expressão Plástica no Jardim de Infância” / Avaliação efectuada pelo formador -----	154
Q66 - “2005 / Um olhar sobre a Expressão Plástica no Jardim de Infância” / Avaliação efectuada pelos formandos (Síntese) -----	154
Q67 - Entrevistas aos Directores do CFAE / Aplicação do modelo -----	163
Q68 - Entrevistas aos Directores do CFAE / Contributo da Formação Contínua -----	164
Q69 - Entrevistas aos Directores do CFAE / Intervenção de entidades nac. / regionais ----	165
Q70 - Entrevista aos Directores do CFAE / Gestão da Formação: Intervenção de entidades locais -----	166
Q71 - Entrevistas aos Directores do CFAE / A formação: Implementação no CFAE - A Oferta formativa -----	168
Q72 - Entrevistas aos Directores do CFAE / A formação: implementação no CFAE - A Procura Formativa -----	169
Q73 - Entrevistas aos Directores do CFAE/ Recomendações -----	169
Q74 - Entrevistas aos formadores / Aplicação do Modelo -----	175
Q75 - Entrevistas aos formadores / Gestão da Formação: Intervenção de entidades nacionais / regionais -----	177
Q76 - Entrevistas aos formadores / Gestão da Formação: Intervenção de entidades locais ---	178
Q77 - Entrevistas aos formadores / A formação: Implementação no CFAE – A Oferta Formativa -----	181
Q78 - Entrevistas aos formadores / A formação: Implementação no CFAE – A Procura Formativa -----	183
Q79 - Entrevistas aos formadores / Recomendações -----	185

Q80 - Entrevistas aos Presidentes de Conselho Executivo / Aplicação do Modelo -----	188
Q81 - Entrevistas aos Presidentes de Conselho Executivo / A Gestão da Formação – Intervenção de entidades nacionais e regionais -----	190
Q82 - Entrevistas aos Presidentes de Conselho Executivo / A Gestão da Formação – Intervenção de entidades locais -----	191
Q83 - Entrevistas aos Presidentes de Conselho Executivo / A Gestão da Formação – Intervenção de entidades locais : A Comissão Pedagógica do CFAE -----	192
Q84 - Entrevistas aos Presidentes de Conselho Executivo / A Formação – Implementação no CFAE: A Oferta Formativa -----	194
Q85 - Entrevistas aos Presidentes de Conselho Executivo / A Formação – Implementação no CFAE: A Procura Formativa -----	196
Q86 - Entrevistas aos Presidentes de Conselho Executivo / Recomendações -----	197
Q87 - Acções de formação frequentadas, por modalidade, promovidas pelo CFAE de LLX (1992/2007) -----	202
Q88 - Acções de formação frequentadas, por área, promovidas pelo CFAE de LLX (1992/2007) -----	203
Q89 - Motivações para a frequência de Acções de Formação Contínua -----	204
Q90 - Condicionantes da frequência de Acções de Formação Contínua -----	205
Q91 - A Formação promovida pelo CFAE de LLX a que teve acesso no período de 1992 a 2007 contribuiu para...-----	206
Q92 - A formação disponibilizada pelo CFAE de LLX contribuiu para os Objectivos da Formação Contínua, tal como previstos no artigo 3.º do Decreto-Lei n.º 249/92 de 9 de Novembro? -----	207
Q93 - Concordância com os Princípios da Formação Contínua, tal como enunciados no artigo 4.º do Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro. -----	208
Q94 - Limitações / Condicionantes do Modelo -----	244

INTRODUÇÃO

O Relatório Mundial de Educação, divulgado em 1998 pela UNESCO, refere que, embora as condições de ensino e aprendizagem sejam importantes, os professores são centrais na questão da qualidade e relevância da educação. Nesse sentido Grácio (1995) afirma que a adequada formação do pessoal docente e das autoridades pedagógicas de orientação e de administração é um problema capital nos destinos da educação nacional de qualquer país.

A profissão docente, tal como outras actividades profissionais, é complexa e exige uma aprendizagem constante, devendo portanto ser dada oportunidade aos professores para, ao longo das suas carreiras, efectuarem uma actualização periódica dos seus conhecimentos, competências e capacidades. A adequada formação do pessoal docente não deve limitar-se à formação de base inicial, pois uma carreira docente a desenvolver-se ao longo de algumas décadas na vida de um adulto necessitará certamente de formações complementares, tendo em vista a capacitação do professor para os novos desafios que o sistema lhe vai colocando, preparando-o para dar resposta às mais diversas solicitações. Assim, tal como referem Pacheco e Flores (1999), é de capital importância que seja dada pela administração educacional a devida atenção ao desenvolvimento profissional dos professores, pois tal facto será decisivo para melhorar a qualidade das nossas escolas.

Mais do que implementar um acto de ensino, o professor faz parte de uma escola com as suas normas organizacionais, valores estabelecidos e expectativas criadas. Considerando a complexidade actual da profissão docente, será do máximo interesse da administração educacional o reforço da atenção no desenvolvimento profissional de todos os docentes, envolvidos nas várias funções e tarefas existentes na comunidade escolar. Nesse sentido Nóvoa (1997, p. 29) afirma:

“A mudança educacional depende dos professores e da sua formação. Depende também da transformação das práticas pedagógicas em sala de aula. Mas hoje em dia nenhuma inovação pode passar ao lado de uma mudança ao nível das organizações escolares e do seu funcionamento. Por isso, falar de formação de professores é falar de um investimento educativo dos projectos de escola.”

Depreende-se a importância da formação de professores na melhoria organizacional das escolas, sendo estas parte integrante do processo formativo dos docentes. A esse propósito McBride (1989) salienta o desafio de conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam actividades distintas.

Depreende-se assim que a actividade no local de trabalho também poderá, só por si, ter carácter formativo, onde o professor, segundo Ribeiro (1989) deve ser um agente modificador de pessoas e, através das pessoas, de instituições, particularmente das escolas.

Se existe mudança em instituições, e particularmente nas escolas, as mesmas podem ser vistas como comunidades que aprendem. Conceber a escola como uma comunidade de aprendizagem institucional implica, segundo Bolívar (1997), que se construa o seu conhecimento a partir de dois processos. Um primeiro processo, aprender com a experiência acumulada (“memória colectiva institucional”), mediante adaptações progressivas de novas ideias ou propostas (Walsh & Ungson, 1991). Por outro lado, aprender com os projectos postos em prática. No entanto, não se pode esperar criar um novo ambiente educativo nas escolas, capaz de suscitar no indivíduo uma necessidade permanente de aprender, com educadores que já não estão, eles próprios, inseridos num processo pessoal de desenvolvimento. Se o indivíduo é o recurso mais importante da organização (Whitaker, 1999), torna-se por isso necessário descobrir meios cada vez mais eficazes para libertar as capacidades e energias disponíveis nas pessoas e criar as condições mais favoráveis para o crescimento pessoal e profissional. Deste modo a Formação Contínua poderá contribuir para dotar as nossas escolas com profissionais mais competentes e motivados.

Com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), da Lei Quadro da Formação (1989), do Estatuto da Carreira Docente do Ensino não-Superior (1990) e do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (1992) foram criadas as bases para o desenvolvimento posterior da Formação Contínua de professores, segundo um determinado modelo. De facto, tal como refere Day (2001), a formação contínua de professores é uma área necessária e potencialmente rica do seu desenvolvimento profissional. No entanto, segundo Teodoro (1991), a Formação Contínua é um recurso ao serviço da inovação, pelo que a sua estruturação em Portugal não se pode reduzir à realização de estágios e de cursos creditados.

O modelo implementado após 1992 prevê um leque diversificado de modalidades de formação. Se é certo que todas as modalidades se destinam a melhorar as competências profissionais dos professores, cada modalidade possui características próprias que a torna mais adequada e útil na consecução de uns objectivos, em detrimento de outros (Afonso, 2005). De facto, o CCPFC (1998), distingue claramente duas categorias de modalidades de Formação Contínua. Modalidades Centradas nos Conteúdos: curso/módulo de formação e seminário; Modalidades Centradas nos Contextos Escolares – círculo de estudos, oficina de formação, projecto e estágio.

Analisando os diversos diplomas legais publicados entre 1992 e 2007, verifica-se a intenção do legislador de implementar a Formação Contínua de professores, possibilitando aos interessados, pelo menos no domínio das intenções, o acesso a diversas modalidades de formação, em princípio disponibilizadas pelos Centros de Formação de Associações de Escolas e outras entidades formadoras. Verifica-se, no entanto, que numa fase inicial, a esmagadora maioria das acções disponibilizadas foram Cursos de Formação, centrados em conteúdos. Apesar dessa fase inicial, desde 1992 até ao ano de 2007 houve uma evolução, embora lenta, no sentido de redireccionar a formação para os contextos escolares. Várias razões se poderiam apontar para esta lenta evolução, no entanto Vieira (1999), relativamente à década de noventa, salienta que “a actividade formadora dos CFAE’s em geral (...) se centrou quase exclusivamente na promoção de cursos de formação. Tal facto encontra razões de ser em vários factores, a que não pode ter sido alheia a tardia regulamentação doutras modalidades de formação contínua e as dificuldades reais de calendarização doutros tipos de formação dado o “espartilho temporal” determinado pelo desfaseamento do calendário escolar com o calendário da execução financeira do programa FOCO e a cronologia dos actos administrativos relativos a processo de acreditação-financiamento.”

Considerando que ao longo das duas últimas décadas foram produzidos diversos diplomas legais visando regulamentar a Formação Contínua de professores, várias alterações pontuais ao seu Regime Jurídico foram contempladas, alterações essas que poderão (ou não) ter tido implicações práticas na formação disponibilizada pelos Centros de Formação.

Embora tenham sido efectuados diversos estudos sobre Formação Contínua nas últimas décadas, esta continua a ser uma área pouco explorada, sendo sempre possível efectuar novos estudos de modo a alargar o campo do conhecimento e a permitir o desenvolvimento sustentado do nosso sistema educativo em geral e, em particular, da formação contínua de professores. Como professor do ensino oficial, a questão da Formação Contínua não nos deve ser indiferente, nem deve ser abordada de ânimo leve ou de forma simplista. Ao longo dos anos apercebemo-nos do modo como muitos docentes encaravam a Formação Contínua considerando-a apenas uma obrigação, independentemente de sentirem ou não necessidades de formação. Por outro lado, a enorme quantidade de actividades a que estamos constantemente a ser chamados para concretizar, contribui para desviar muitas vezes a atenção, não só dos professores, mas também das entidades de gestão, de algo fundamental para o crescimento profissional em que a Formação Contínua poderá ter um papel determinante. Outra perspectiva do problema é a forma como mesmo quando os professores se sentem motivados para a

formação contínua e decidem frequentá-la se deparam com realidades formativas que pouco contribuem para o seu desenvolvimento profissional. Muitas questões podem surgir para as quais se poderá tentar obter respostas. Só assim será possível avançar no conhecimento e contribuir para uma verdadeira melhoria da formação de professores.

Esta temática despertou-nos uma particular curiosidade, visto a formação de professores ser um dos nossos interesses, tendo sido acompanhada sempre na perspectiva de formando. De facto, a nossa Licenciatura em Ensino foi concluída em 1992, o ano em que foi publicado o DL n.º 249/92, de 9 de Novembro, que define o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores, pelo que a nossa posterior progressão na carreira, enquanto professor profissionalizado, esteve sempre relacionada com a frequência com aproveitamento de acções de formação acreditadas. Paralelamente a esta situação, a educação e a formação de adultos sempre foram um dos nossos focos de interesse enquanto dirigente associativo, tendo desempenhado nos últimos quinze anos funções de Formador e Director de Formação numa associação sem fins lucrativos. Como complemento formativo que respondesse, simultaneamente, às nossas motivações profissionais e extra-profissionais, concluímos o Mestrado em Ciências da Educação, na especialidade de Educação e Formação de Adultos. Com o decorrer dos anos foi despertando em nós uma apetência para a formação de adultos. Sendo professor, enquanto sujeito em constante desenvolvimento profissional e frequentador com regularidade das acções de formação à nossa disposição, fomos fazendo várias interrogações a nós próprios, à medida que os anos passavam. Por exemplo, questões simples, aparentemente banais, como as seguintes:

- É realmente necessária a frequência de acções de formação?
- Porque estamos nesta acção de formação e não em outra?
- Como surgiu a lista de acções de formação à nossa disposição?
- Será que esta acção de formação tem realmente utilidade para a prática docente?
- Será que esta acção contribui para o nosso desenvolvimento enquanto cidadão?
- Porque razões alguns dos nossos colegas não se candidataram a frequentar as acções?
- Fomos ouvidos sobre conteúdos de determinada acção de formação?
- Haverá alternativa credível a este Modelo de Formação Contínua?

Estas perguntas fizeram nascer a vontade de averiguar qual teria sido a origem e a concretização do Modelo de Formação Contínua, a partir da sua versão original de 1992, em diversos contextos ou domínios. Uma das possibilidades de estudo ao nosso alcance foi o estudo da implementação da Formação Contínua na área de actuação de determinado Centro de Formação de Associação de Escolas. Nesse sentido, pretendemos realizar um

estudo sobre a concretização do modelo de Formação Contínua numa zona periférica, um dos concelhos do Algarve, distante dos grandes centros urbanos. Pretendemos assim, conhecer como, na área geográfica de um Centro de Formação de Professores de uma zona periférica, foi concretizado o modelo de formação contínua em vigor e analisar até que ponto essa concretização corresponde ao paradigma proposto pela legislação e outros documentos emanados do CCPFC. Definimos assim a seguinte questão de partida para o estudo que pretendemos efectuar:

Como foi concretizado o Modelo de Formação Contínua, no Centro de Formação de Professores das Escolas do Concelho de LLX, entre 1992 e 2007 e de que modo a concretização se ajustou à concepção do modelo.

Pretende-se, pois, com este estudo, confrontar a intencionalidade do modelo de formação contínua com a sua aplicação numa determinada área geográfica e detectar de que modo essa aplicação corresponde aos textos (quer legislativos, quer de orientação) que definem os contornos do modelo e respectivos objectivos.

Partindo do enquadramento teórico, do conhecimento da temática adquirido através da experiência e da questão de partida formulamos ainda outras questões auxiliares:

- Houve limitações de partida à concretização do Modelo de Formação Contínua?
- Que condicionantes existiram no que respeita à oferta e procura de formação?
- Que razões levaram os professores a frequentar determinadas modalidades e áreas de formação em detrimento de outras?
- Foi de facto possível implementar uma formação adequada às intenções do legislador?

Estas questões ajudaram-nos a circunscrever o tema e permitiram-nos focar o objecto da investigação que pretendíamos efectuar. Só então se tornou possível formular os seguintes objectivos a prosseguir.

- a) Identificar procedimentos de detecção de necessidades de formação, tendo em conta o contexto do CFAE;
- b) Identificar os procedimentos de avaliação da formação contínua facultada

- nesse Centro;
- c) Investigar os condicionantes da oferta formativa;
 - d) Investigar os condicionantes da procura formativa;
 - e) Identificar eventuais desvios entre as intencionalidades do modelo de formação contínua e a sua concretização;
 - f) Identificar as causas dos desvios detectados;
 - g) Problematicar o carácter dos desvios detectados, distinguindo vertentes estruturais e conjunturais do mesmo.

Estas questões e objectivos serviram de base ao trabalho desenvolvido, trabalho esse que visou apurar e interpretar dados sobre a concretização da formação contínua numa determinada área geográfica, aumentando assim o conhecimento disponível sobre a formação contínua de professores nessa área. O estudo foi organizado em quatro capítulos, conforme apresentados de seguida.

Capítulo I: Enquadramento teórico do estudo. Neste capítulo foi efectuada a revisão de literatura que consideramos fundamental, abordando a temática geral da formação de professores, incidindo fundamentalmente sobre a formação contínua de professores. É abordado de um modo particular o modelo de Formação institucionalizado através do Decreto-lei n.º 249/92, de 9 de Novembro, assim como a implementação da formação contínua disponibilizada pelos Centros de Formação de Associações de Escolas.

Capítulo II: Trabalho empírico. Neste capítulo é apresentado o problema, a problemática, o quadro teórico e a metodologia do nosso estudo.

Capítulo III: Apresentação dos resultados. Neste capítulo são apresentados os dados obtidos através da análise documental no CFAE de LLX, assim como através de entrevistas e questionários efectuados aos diversos intervenientes locais no âmbito da formação contínua.

Capítulo IV: Interpretação dos resultados. Efectua-se a apresentação e análise de dados recolhidos, e faz-se a sua interpretação, interpretação essa que conduz a conclusões relativas à questão de partida e objectivos do estudo.

Finalmente, é efectuada uma síntese das conclusões obtidas, que permite perceber como foi implementada a formação contínua no CFAE de LLX, e de que modo essa implementação correspondeu às intencionalidades do modelo em vigor.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO DO ESTUDO

1. Educação e Formação

Situando-se o nosso estudo no âmbito da formação de professores, especificamente sobre a formação contínua, consideramos pertinente abordar alguns conceitos genéricos relativos à educação e formação de adultos, assim como a especificidade da função de professor. Apresentamos também alguns paradigmas e modelos de formação inicial e contínua, para melhor contextualizar a formação contínua de professores.

1.1. A função do professor

Numa sociedade em constante mudança, com exigências específicas em diversas vertentes, nomeadamente nos níveis educativo, cultural, socioprofissional e económico, a educação e formação visam satisfazer as necessidades individuais e das organizações. Os desafios de uma sociedade em contínua mudança justificam, em grande medida, a ênfase que a partir dos anos 60 tem sido dada à educação de adultos, educação permanente, formação contínua, formação profissional (Silva, 2000).

A UNESCO, na sua recomendação de 26 de Novembro de 1976, elaborada em Nairobi, salienta:

- “- O homem é o agente da sua própria educação...
- A educação e instrução longe de se limitar ao período da escolaridade, deve:
 - a) prolongar-se por toda a vida;
 - b) abarcar todos os domínios do saber e conhecimentos práticos;
 - c) utilizar todos os meios possíveis;
 - d) possibilitar a todo o indivíduo um desenvolvimento pleno da sua personalidade.
- Os processos educativos e de aprendizagem, nos quais estão integrados ao longo da vida as crianças, os jovens e os adultos, seja sob que forma for, devem ser considerados como um todo.”

Não existindo uma definição única de educação, parece, no entanto, consensual que a mesma visa a integração plena de cada indivíduo na sociedade, de modo adequado a

um cidadão responsável e interventivo. Será assim um conceito em evolução, de acordo com as necessidades da sociedade. Segundo Delors (1999, p. 89):

“A própria educação está em plena mutação: as possibilidades de aprender oferecidas pela sociedade exterior à escola multiplicam-se, em todos os domínios, enquanto que a noção de qualificação, no sentido tradicional, é substituída em muitos sectores modernos de actividade, pelas noções de competência evolutiva e capacidade de adaptação”.

De facto, noções como competência evolutiva ou capacidade de adaptação, são, em nosso entender, essenciais para uma melhor adaptação a uma sociedade cada vez mais exigente. Ora, nas últimas décadas tem sido cada vez maior a ênfase dada à educação ao longo da vida. A educação, segundo Delors (1999), dever organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Se estas quatro aprendizagens fundamentais são assumidas como essenciais na educação ao longo da vida, em nossa opinião, deverão ser também privilegiadas na educação formal, numa perspectiva de formação integral do indivíduo. No entanto, não nos parece concebível falar em formação integral apenas para adultos, devendo esta perspectiva ser objecto de trabalho em todas as etapas da vida de um indivíduo. Daí a necessidade do sistema preparar professores para responder às solicitações cada vez mais variadas da sociedade.

A formação de professores, nas suas vertentes inicial e contínua, apesar de ser um caso específico da educação e formação de adultos, deve no entanto ser cada vez mais especializada, considerando as múltiplas solicitações que, actualmente, se colocam às escolas. As diversas funções da escola que determinam a multiplicidade de papéis dos professores podem ser sintetizadas na frase seguinte (Alarcão, 1988, p. 48):

“Para além da função de instruir e avaliar, tem de orientar (pedagógica, vocacional e socialmente), de se relacionar activamente com a comunidade, de gerir e adaptar currículos, de coordenar um maior número de actividades, de organizar e gerir recursos e informações educativas, de se auto-gerir, administrar e auto-avaliar, de ajudar a formar os seus próprios docentes, de organizar, gerir e avaliar projectos, de participar na formação de todos ao longo de toda a vida.”

Mas afinal o que significa ser professor? Qual ou quais as suas missões? Há muitas definições, das quais apresentamos algumas, de uma forma resumida, de modo a enquadrar os principais sujeitos do nosso estudo.

Em termos muito simples e genéricos, um professor é, segundo Ribeiro (1989), uma pessoa que desempenha funções docentes numa escola. Podem estabelecer-se áreas de competência dentro das três dimensões do papel do professor: pessoal, docente e institucional, dimensões essas que podem ser objecto de desenvolvimento contínuo ao longo da carreira. A dimensão pessoal da acção do professor implica as suas características humanas, o seu nível de desenvolvimento pessoal, o seu estilo próprio e a sua maneira de estar no mundo. O professor deverá também dominar conhecimentos e possuir aptidões para conceber e conduzir actividades de ensino. Desempenha também um papel institucional porque está ligado a uma instituição e é membro de uma classe profissional reconhecida.

No que se refere ao perfil de um educador, Mialaret (1981) apresentou a seguinte perspectiva: é um indivíduo que trabalha numa classe (ou um grupo), no seio de um estabelecimento (geralmente) pertencente a uma instituição, e que é um cidadão. Salientou também aquelas que, em seu entender, são as dimensões da intervenção dos educadores: o indivíduo educador, o professor na sua turma, o educador num estabelecimento e membro de uma equipa pedagógica, o professor como membro de um corpo profissional. Importa também que o sistema educativo esteja dotado de bons docentes, não sendo no entanto possível chegar a uma definição única sobre o que é um bom docente. Landsheere (1994) define bom docente como sendo aquele que, em colaboração com todos os outros membros da comunidade educativa, suscita no seu aluno a maior quantidade de aprendizagens cognitivas, afectivas, psicomotoras da melhor qualidade.

Paralelamente às definições de educação surgem as questões relacionadas com a formação. Sendo conceitos que geralmente estão associados às funções dos professores, importa abordá-los, pois o modo como são valorizados condicionam os modelos de formação a implementar. Sejam quais forem as funções a desempenhar pelos professores, assim como o perfil desejável, concordamos, tal como Tardif (2004), com o princípio de que a formação profissional deve ser um *continuum* que se estende por toda a carreira dos professores, sendo que uma parte importante da formação profissional é, segundo o mesmo autor, adiada para o momento do ingresso na carreira e se perfaz no exercício contínuo da profissão.

Tal como referido por Esteves (2002), questão indissociável da abordagem dos modelos de formação é a do perfil profissional desejável dos professores. Educar e formar são conceitos associados intimamente ligados às profissões promotoras de educação e formação. Na definição de educação salienta-se a exploração, numa perspectiva de amplitude e profundidade, do conhecimento e compreensão do contexto social. Na definição de formação prevalece a preparação para o domínio de uma actividade num dado contexto

de trabalho (Pacheco & Flores, 1999). Julgamos indispensável o contributo da formação inicial e contínua de professores para um adequado desempenho profissional, em todas as suas dimensões, de acordo com o perfil de professor que se pretende, o que, por sua vez, nos remete para os paradigmas de formação de professores.

1.2. Paradigmas da Formação de Professores

Apresentamos de seguida alguns modelos teóricos de formação de professores, sendo possível efectuar uma distinção entre a formação inicial e a formação contínua.

1.2.1. Modelos de Formação Inicial de Professores

Situando-se o nosso estudo no âmbito da formação de professores, parece-nos adequado efectuar uma abordagem às suas duas etapas, a formação inicial e a formação contínua. De facto, consideramos, tal como Ribeiro (1999), que a formação inicial e a formação contínua não são mais do que dois momentos de um mesmo processo de desenvolvimento de competências profissionais, embora compreendamos as especificidades de cada etapa. Parece-nos pois apropriado fazer uma síntese de alguns dos mais relevantes modelos de formação, inicial e contínua de professores, para melhor se perceber a articulação e sequencialidade entre estas duas etapas. Assim, na formação de professores poderemos distinguir claramente a formação inicial, visando obter a certificação profissional e o acesso à profissão, e a formação contínua, numa fase posterior, já destinada a professores profissionalizados em actividade.

A formação profissional inicial visa, segundo Formosinho e Nisa (2009), proporcionar aos candidatos à docência uma formação pessoal e social integradora da informação dos métodos, das técnicas e das atitudes e valores científicos, pedagógicos e sociais adequados ao exercício da profissão de professor.

No caso específico da formação inicial, Feiman-Nemser (1990) efectua uma síntese de diversas classificações de modelos teóricos de formação de professores, na qual se constata cinco grandes orientações alternativas que podem inspirar a elaboração e aplicação dos currículos de formação inicial de professores: Crítica / Social, Pessoal, Tecnológica, Prática e Académica.

Quadro 1: Classificação dos modelos de formação de professores enquanto alternativas conceptuais.

Autores	Orientação Dominante	Crítica / Social	Pessoal	Tecnológica	Prática	Académica
Joyce (1975)		Progressiva	Personalista	Baseada na competência	Tradicional	Académica
Hartnett e Naish (1980)		Crítica		Tecnológica	Artesanal	
Zeichner (1983)		Investigativa	Personalista	Behaviorista	Artesanal	Académica
Kirk (1986)		Radicalismo		Racionalismo		
Zimpher e Howey (1987)		Crítica	Pessoal	Técnica	Clínica	
Kennedy (1987)				Aplicações de "skills"; aplicações de princípios e teorias	Acção deliberada; Análise crítica	

Fonte: Modelos de formação inicial de professores (Feinman-Nemser, 1990, p. 220). In Esteves, M. (2002). A investigação enquanto estratégia de formação de professores.

A partir das reflexões de Zeichner sobre os paradigmas na formação de professores e das de Feiman-Nemser (1990) sobre as orientações conceptuais, e tomando por base a síntese efectuada por Esteves (2002), apresentamos o quadro n.º 2, que nos possibilita ter uma visão global sobre os vários paradigmas.

Estamos perante perspectivas diversas de formação inicial de professores, as quais poderão condicionar a visão que cada futuro docente tem sobre o ensino, bem como toda a sua actividade profissional. Será pois necessária a formação contínua para acompanhamento dos docentes. De facto, de entre as várias perspectivas salientamos, por um lado, o paradigma académico, no qual o professor é encarado basicamente como um transmissor de conhecimentos, que coloca pouca ênfase na vertente pedagógica. Num outro extremo, temos um paradigma orientado para a investigação, em que os docentes reflectem sobre as várias dimensões da sua actividade e tomam decisões em função das suas próprias análises, sempre com uma intenção de melhoria das práticas e dos seus resultados.

Quadro 2: Paradigmas de Formação de professores

PARADIGMA	SÍNTESE
Académico	Vê o ensino como uma actividade relacionada, em primeiro lugar, com a transmissão do conhecimento e o desenvolvimento da compreensão e o professor assume-se como um intelectual, um especialista numa dada matéria. (Feinam-Nemser).
Artesanal	Este modelo dá primordial importância aos aspectos artesanais, à competência técnica do artesão, que alguns professores bem sucedidos no seu trabalho manifestam. Perspectiva de que as situações escolares são únicas e irrepetíveis e de que, aí, a incerteza avulta. A formação dos professores é vista, em primeiro lugar, como um processo de aprendizagem por experiência, por tentativa e erro, por adopção de rotinas típicas dos profissionais competentes, mediante uma relação “mestre-aprendiz”, entre formador e formando colocados ambos em situação de trabalho. Os críticos desta orientação assinalam que ela encoraja sobretudo a imitação e só muito fracamente a compreensão, que induz a conservação das práticas e não a inovação.
Tecnológico (Behaviorista)	Assenta na ideia de que aprender a ensinar consiste na aquisição de princípios e práticas derivadas do estudo científico do ensino. Ensinar corresponde essencialmente à aplicação de um conjunto de técnicas legitimadas pelo avanço do conhecimento científico. Entusiasma-se o domínio pelo professor de um conjunto de <i>skills</i>, destrezas observáveis e específicas que se julga estarem relacionados com o favorecimento da aprendizagem dos alunos. Enquanto formando, o professor é visto como o receptor passivo de princípios e leis científicas que deve aplicar.
Personalista	O professor em formação constitui o centro do processo formativo. O modelo encontra fontes de legitimação na epistemologia fenomenológica e na psicologia do desenvolvimento. O conteúdo da formação deverá ser, em larga medida, ditado por necessidades e interesses dos futuros professores. O fim essencial da formação é o desenvolvimento da personalidade dos indivíduos que se formam, sendo os formadores entendidos, sobretudo, como facilitadores desse desenvolvimento.
Orientado para a investigação	Dá prioridade ao desenvolvimento da pesquisa acerca do ensino e acerca dos contextos de trabalho por parte dos futuros professores. O desenvolvimento de “hábitos de pesquisa” entre os futuros professores é considerado estratégico para que tomem consciência da origem e efeitos dos seus actos e das realidades que os condicionam. Dá grande relevo à possibilidade de os professores modificarem os contextos de trabalho que não se aceita, portanto, que constituam quadros fixos e imutáveis.

Fonte: Quadro elaborado a partir de Esteves, M. (2002). *A investigação enquanto estratégia de formação de professores. Um estudo*. (pp. 85-88)

Consideramos que um professor muito dificilmente actuará apenas em função de um determinado paradigma, pois da sua experiência de vida resultarão várias vivências que possibilitarão a sua adequação às várias situações profissionais, nomeadamente ao contexto de sala de aula. Parece-nos, no entanto, que um professor, para desempenhar cabalmente todas as funções que actualmente lhe são cometidas, muito dificilmente se poderá limitar a ser um professor segundo um paradigma académico, devendo, sim, ser capaz de actuar de acordo com as várias perspectivas, de acordo com as necessidades dos alunos, da escola e também de acordo com as suas próprias capacidades de adaptação. Um papel importante para auxiliar os docentes ao longo da sua carreira, complementando a formação inicial, poderá ser desempenhado pela formação contínua, cujos modelos irão, em seguida, ser abordados.

1.2.2. Modelos de Formação Contínua de Professores

Numa sequência lógica de continuidade, após a formação inicial surge a formação contínua, visando promover o desenvolvimento profissional do professor ao longo da sua carreira. Não sendo a única fonte de desenvolvimento profissional, parece, no entanto, evidente que a formação contínua ocupa um lugar de destaque na vivência dos professores em geral. Se a formação de professores implica, numa primeira fase, uma formação inicial que os habilitará para a docência, dotando adultos com as competências que se consideram essenciais para o exercício da profissão, tal não pode em nenhuma situação ser considerado suficiente para o adequado desempenho profissional ao longo da carreira. Será necessário complementar a formação inicial com a formação contínua, para ir adequando o desenvolvimento profissional às realidades de uma profissão sempre sujeita a novos desafios. Julgamos ser consensual o entendimento de que a formação contínua visa o desenvolvimento das competências dos professores, tendo em vista uma melhoria das práticas profissionais, quer em contexto de sala de aula quer em contexto mais amplo ao nível de escola e do meio. Clarifiquemos o conceito de Formação Contínua, sendo certo que várias definições existem. Vieira (1999) sintetiza no quadro seguinte algumas expressões e respectivas conceptualizações:

Quadro 3: Conceptualização da Formação Contínua

EXPRESSÕES	CONCEPTUALIZAÇÃO
Teacher training	Treino ou formação individual necessária para o desempenho das tarefas de ensino a realizar pelos professores no contexto de sala de aula, tendo em vista a aprendizagem dos alunos (Howey, 1985).
Staff development	Expressa as actividades destinadas a desenvolver o conhecimento, as capacidades e a compreensão do professor actuando como um indivíduo inserido num grupo de outros indivíduos que actuam no contexto mais vasto de escola, enquanto centro educativo (Veenman <i>et al.</i> , 1994). Tem vindo a substituir a expressão “teacher training”. Éraut (1988) associa-a à perspectiva de crescimento dos professores e Ward (1985) ao desenvolvimento dos professores enquanto corpo.
Teacher development e Professional development	Formação mais global do professor que acompanha, de certo modo, a própria extensão e diversificação de papéis do professor (Howey, 1985).
Inservice education e Continuous teacher Education	Utilizadas para designar, em sentido lato, as actividades de formação em que os professores profissionalizados se envolvem.

Fonte: Diferentes formas de conceptualizar a Formação Contínua (Adaptado de Vieira, 1999)

Temos, assim, perspectivas diversas. Se, por exemplo, a concepção *Teacher training* se situa no campo mais estrito da sala de aula e das aprendizagens dos alunos, a concepção *Teacher development* ou *Professional development*, assenta na convicção de que a formação é entendida num sentido mais amplo, englobando a diversificação dos papéis dos professores. Em qualquer dessas situações, julgamos que a formação deverá responder às necessidades sentidas, não apenas pelos docentes, a título individual, mas também pelas instituições a que se encontram vinculados e da comunidade onde se inserem. Nesse sentido Garcia (1999) salienta que a formação de professores deve responder às necessidades e expectativas dos professores como pessoas e como profissionais. Formosinho (1991), defende que a formação contínua é sequencial à formação inicial, pelo que estes dois tipos de formação distinguem-se essencialmente pelos destinatários. É oferecida, segundo este autor, a pessoas na condição de adulto, com experiência de ensino, o que influencia os conteúdos e as metodologias desta formação por oposição às da formação inicial oferecida geralmente a jovens sem experiência de ensino. Uma concepção semelhante é-nos apresentada por Esteves e Rodrigues. No entanto, estas autoras clarificam que a formação contínua, em seu entender, só terá lugar após a profissionalização, independentemente do tempo de serviço e, consequentemente, da idade do docente (Esteves & Rodrigues, 1993, p. 44):

“Aquele que tem lugar ao longo da carreira profissional após a aquisição da certificação profissional inicial (a qual só tem lugar após a conclusão da formação em serviço) privilegiando a ideia de que a sua inserção na carreira docente é qualitativamente diferenciada em relação à formação inicial, independentemente do momento e do tempo de serviço docente que o professor possui quando faz a sua profissionalização, a qual consideramos ainda como uma etapa de formação inicial.”

Esta visão parece-nos limitativa do acesso à formação, pois não são raros os casos em que, em resultado de conjunturas diversas, dependentes de terceiros, muitos docentes não tiveram acesso, durante muitos anos, à profissionalização em serviço, e, em consequência disso, também ficaram limitados durante muitos anos ao acesso à formação contínua. Ora o desenvolvimento profissional dos professores implica uma actualização constante ao longo da vida, contribuindo para essa actualização a formação contínua durante vários anos de actividade docente. Existem, no entanto, pontos comuns em várias definições de formação de professores, nomeadamente o facto da formação contínua se destinar a professores profissionalizados, detentores de certificação ou habilitação profissional e o enfoque atribuído à finalidade da formação como desenvolvimento do ensino (Vieira, 1999).

Na perspectiva da resposta às necessidades dos docentes, Eraut (1999) propõe alguns paradigmas, os quais foram sintetizados no quadro seguinte:

Quadro 4: Paradigmas da formação de professores (segundo Eraut)

PARADIGMA	CARACTERÍSTICAS
Deficit	Parte do princípio de que um professor apresenta lacunas na sua formação devido à desactualização da sua formação inicial e à falta de competências práticas. A determinação prévia de áreas prioritárias bem como a tipologia da formação, são ambas impostas aos professores pela lógica da Administração.
Crescimento	Lógica de experiência pessoal e numa finalidade de desenvolvimento profissional. Os professores assumem um papel activo no seu processo de formação.
Mudança	A formação é perspectivada como um processo de negociação e colaboração dentro de um espaço aberto que é a escola e em função da necessidade de reorientar os saberes e competência do professor.
Solução de problemas	Parte-se do princípio de que a escola é um local onde emergem constantemente problemas que serão melhor solucionados quando diagnosticados pelos professores.

Fonte: Adaptado de Pacheco & Flores, 1999, (pp. 129-130).

Os quatro paradigmas, tal como apresentados por Eraut, referem-se a quatro perspectivas diferentes de olhar para as finalidades da formação contínua. Os paradigmas da deficiência e do crescimento parecem-nos centrados no professor, apesar de no caso do paradigma da deficiência a lógica ser imposta pela Administração, que, supostamente, terá detectado lacunas nos docentes. Quanto aos paradigmas da mudança e da solução de problemas, parecem-nos vocacionados para os contextos escolares, onde os professores são claramente chamados a dar o seu contributo individual ao colectivo. Em qualquer dos casos, julgamos que, para além da decisão ou vontade de querer mudar por parte dos vários níveis da Administração, será importante, ou até mais importante, a vontade de mudar dos intervenientes locais, diga-se, no nosso caso, os professores. De facto, para qualquer tentativa de mudança ter sucesso, consideramos importante a obtenção de consensos fundamentais entre todos os intervenientes no processo, sendo a adesão dos professores essencial. Será assim necessário envolver os professores, de modo a que exista vontade de mudar, resultante de uma reflexão e avaliação constante sobre as práticas, que seja capaz de gerar uma nova cultura colaborativa de escola.

Pensamos, no entanto, que a formação contínua não se deve centrar apenas num dos paradigmas, mas deve ser suficientemente flexível para, por um lado, responder às necessidades individuais dos docentes, numa perspectiva de desenvolvimento pessoal e profissional, mas ser capaz também de responder às necessidades das escolas. De facto, deve resultar do equilíbrio entre as necessidades do sistema educativo e as necessidades individuais e profissionais dos professores, tal como salientado por Pacheco e Flores (1999). Estamos assim perante duas visões possíveis, as quais não deverão nunca ser encaradas de forma isolada, mas sim como complementares uma da outra. Podemos assim falar, em formação centrada no professor e em formação centrada na escola.

Quanto à formação centrada no professor, ela visa responder às necessidades de formação, geralmente de carácter individual, sentidas pelos professores, necessidades essas que poderão ser vistas segundo uma perspectiva de colmatção de lacunas diversas ou segundo uma perspectiva de crescimento. Em qualquer dos casos, o docente pretende desenvolver as suas competências pessoais ou aumentar os seus conhecimentos numa determinada área.

Relativamente à formação centrada na escola, ela tem como objectivos a melhoria da prática pedagógica, assim como a melhoria organizacional das escolas, numa perspectiva colectiva, onde se realça, por exemplo, os contributos individuais para a implementação do Projecto Educativo, Projectos Curriculares de Escola e de Turma, bem como outros projectos ou programas a desenvolver localmente. Uma formação centrada na

escola requer, sem dúvida, a colaboração entre os docentes envolvidos, articulando assim as práticas de formação com os contextos de trabalho. Neste sentido, Nóvoa (2002, p. 40), afirma que a formação contínua:

«se alicerça na dinamização de projectos de investigação-acção nas escolas, passa pela consolidação de redes de trabalho colectivo e de partilha entre os diversos actores educativos, investindo as escolas como lugares de formação».

Esta formação em contexto, centrada na escola, contribui também para o desenvolvimento profissional de cada docente, considerando que a partilha e a troca de experiências acabarão sempre por enriquecer cada um dos intervenientes. Neste sentido, Amiguinho, Brandão e Miguéns (1994), salientam que assim se obtém um melhor conhecimento dos formandos e dos contextos em que actuam, havendo melhores condições para ir ao encontro das necessidades intrínsecas dos professores e para promover melhorias nas suas *performances* profissionais. Deste modo, em função dos paradigmas adoptados, a operacionalização da formação contínua poderá ser objecto de estratégias diferentes, de acordo com o que a Administração da educação pretende ou de acordo com as próprias necessidades individuais dos docentes. Poderão ser assim adoptados modelos variados de formação, em função das finalidades da formação. Ferry (1987) propõe um modelo específico, cujos referentes são o processo, a dinâmica formativa e a sua eficiência.

QUADRO 5: Formação centrada nas aquisições, no processo e na situação (Ferry)

Centrada nas aquisições	Aquisição de determinados saberes ou técnicas cuja finalidade consiste em garantir um nível definido de competência. O processo organiza-se em função dos resultados a obter. Os conteúdos e objectivos são pré-determinados por quem concebe a formação. O formando é encarado como objecto da formação.
Centrada no processo	A formação é conceptualizada de um modo mais flexível, incluindo as experiências realizadas no processo formativo. A singularidade das situações formativas contribui para a aprendizagem. O formando é agente da sua própria formação.
Centrada na situação	O objectivo da formação centra-se na análise da realidade. A prática assume uma importância crucial no processo formativo. O formando é encarado como observador / analista.

Fonte: Adaptado de Pacheco & Flores, 1999, p. 130-131.

Assim, segundo Ferry, as práticas formativas podem apoiar-se em três perspectivas. Uma primeira perspectiva centrada nas aquisições, em que o formando é visto como objecto da formação. Uma segunda opção, centrada no processo, em que o professor é um agente da sua própria formação. Finalmente, uma perspectiva centrada na análise das situações, sendo o professor encarado como observador das situações educativas.

Estamos perante três perspectivas diferentes, as quais, em nosso entender, poderão complementar-se. De facto, uma perspectiva centrada nas aquisições poderá ter a sua utilidade no caso de professores menos experientes, mas essa perspectiva deverá ser gradualmente substituída pelas perspectivas centradas no processo e na análise de situações, à medida que o aumento de experiência do professor possibilite, por sua vez, uma capacidade cada vez maior de ser um interveniente directo na sua própria formação. Estas perspectivas, tal como enunciadas por Ferry, poderão ser associadas aos modelos estruturantes, no caso da perspectiva centrada nas aquisições, ou aos modelos construtivistas, nos casos das perspectivas centradas nos processos e na análise de situações. Nóvoa (1991) refere que existem dois grupos de modelos de formação contínua de professores: os **modelos estruturantes** (tradicional, comportamentalista, universitário, escolar), organizados previamente a partir de uma lógica de racionalidade científica e técnica e aplicados aos diversos grupos de professores e os **modelos construtivistas** (personalista, investigativo, contratual, interactivo, reflexivo), que partem de uma reflexão contextualizada para a montagem de dispositivos de formação contínua, no quadro de uma regulação permanente das práticas e dos processos de trabalho.

Estamos assim perante dois tipos de modelos de Formação Contínua, modelos esses que poderão ser implementados em função do perfil de professor que se pretende formar. Não basta no entanto pensar apenas no perfil de professor que se pretende formar. Há que ter em conta também a motivação dos docentes para a sua adesão voluntária à formação contínua. Parece consensual que os resultados dos processos formativos serão melhores se os seus intervenientes aderirem voluntariamente e estiverem devidamente motivados para o efeito. Sendo a motivação um factor a ter em conta na implementação da formação, há que ter em atenção o modelo a adoptar. Jesus (1996) faz referência à existência do **modelo normativo** e do **modelo relacional**, salientando que a motivação dos formandos será maior segundo uma perspectiva relacional. O quadro seguinte sintetiza os dois modelos.

Quadro 6: Modelos de formação (Normativo / relacional)

PARÂMETROS	MODELO NORMATIVO	MODELO RELACIONAL
Pressupostos	Há um modelo de “bom professor” idealizado e universal	Há várias formas de ser “bom professor” (especificidade situacional)
Objectivos gerais	Levar todos os formandos a adquirir as características do “bom professor	Ajudar cada formando a descobrir e potencializar as suas qualidades relacionais
Estratégias de formação inicial	Transmissão de “receitas pedagógicas” aos formandos	Antecipação e previsão de possíveis situações profissionais pelo formando
Estratégias de formação contínua	Reciclagem de “receitas” pedagógicas	Resolução de problemas reais em equipa
Implicações	Menor motivação dos formandos	Maior motivação dos formandos

Fonte: Jesus, S. (1996). A Motivação para a Profissão Docente.

Se, na formação inicial, o currículo se encontra normalmente pré-definido, sendo o formando considerado como sujeito, já na formação contínua o modelo relacional considera que o currículo deve ser aberto ou a construir com a participação do formando, tendo em conta as suas reais necessidades, ao contrário do modelo normativo que não considera os interesses específicos dos formandos (Jesus, 1996).

Na sequência dos diversos paradigmas de formação, os quais deverão ser adoptados em função do tipo de professor que se pretende para cada sociedade e contexto, emergem naturalmente alguns modelos de formação. No entanto, segundo Rodrigues-Lopes (1991) qualquer solução no que se refere aos diversos modelos de formação de professores só tem aceitação numa perspectiva de desenvolvimento integral da pessoa (personalidade) do professor. De facto, não concebemos que se construam modelos de formação contínua de professores centrados exclusivamente no desenvolvimento profissional, pois julgamos ser mais enriquecedor admitir a formação numa perspectiva mais ampla de desenvolvimento da pessoa, enquanto membro de uma sociedade. Logo, para além do desenvolvimento profissional e pessoal, estaremos a promover o desenvolvimento social. Segundo Oliveira (1997), o desenvolvimento profissional reporta-se de uma forma mais específica, ao domínio de conhecimentos sobre o ensino, às relações interpessoais, às competências envolvidas no processo pedagógico e ao processo reflexivo sobre as práticas do professor. Estamos

assim, de acordo com Silva (2000), perante três dimensões fundamentais: a dimensão do Saber (conhecimentos específicos); a dimensão do Saber fazer (desempenho profissional, atitudes perante o acto educativo) e a dimensão do Saber ser e saber tornar-se (relações interpessoais, auto-percepção, motivações, expectativas).

Assim sendo, há que conceber uma formação que valorize, para além dos saberes, o desenvolvimento de competências e, como consequência, o desenvolvimento profissional. Estas competências a desenvolver pertencem, segundo Tavares (1997), a três domínios, de acordo com as dimensões acima referidas. Um primeiro domínio, o das Competências científicas, implica o conhecimento científico e o domínio dos conteúdos relacionados com as matérias de determinada especialidade; um segundo domínio, o das Competências pedagógicas, refere-se ao saber operacionalizar (saber fazer) os conhecimentos tendo em conta os destinatários, os alunos, os contextos, os recursos, seleccionando as metodologias e técnicas mais adequadas; finalmente, um terceiro domínio, o das Competências pessoais, competências essas directamente relacionadas com o desenvolvimento intra e interpessoal do professor, com o saber ser, saber relacionar-se, saber comunicar, saber partilhar, numa perspectiva de desenvolvimento pessoal.

Concordamos que a formação contínua de professores visa o desenvolvimento profissional e deverá ter em conta determinados modelos teóricos. Garcia (1998) propõe os seguintes modelos de desenvolvimento profissional: cursos de formação, reflexão, inovação e formação centrada na escola, pesquisa e autónomo.

O **Desenvolvimento profissional através da formação** é um modelo que foi considerado durante muito tempo a base da formação de professores. Consiste na frequência de cursos ou acções de formação, com objectivos e conteúdos claramente definidos, na presença de um professor ou formador considerado perito no âmbito da temática definida.

Este tipo de formação pode ter vantagens e inconvenientes. Uma das vantagens é, em nossa opinião, a aquisição de mais conhecimento. Como desvantagens deste modelo apontamos o seu carácter excessivamente teórico e a pouca flexibilidade na adaptação dos conteúdos aos participantes. A experiência do dia a dia mostra que raramente os professores são contactados no sentido de participarem na definição dos conteúdos das acções, apesar de, por vezes, serem questionados sobre quais as temáticas que gostariam de ver tratadas nas acções de formação. Nesse sentido, Morgado (2005) salienta que os docentes têm vindo a ser sujeitos a processos formativos que não controlam, concebidos e executados exteriormente, deixando aos professores o papel de meros consumidores de um produto de duvidosa qualidade. Além disso, em nosso entender, de pouco servirão os

cursos de formação se os conteúdos dos mesmos não tiverem aplicação prática no contexto sala de aula, onde a autonomia do professor lhe permite reflectir sobre a aplicação daquilo que aprende, reformulando, se necessário, e adaptando à sua realidade. Também Nóvoa (1997) salienta que a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.

O **desenvolvimento profissional baseado na reflexão** tem em Schön (1987) um dos seus mentores. Formula a sua teoria sobre o professor reflexivo em torno de três aspectos: reflexão, reflexão na acção e reflexão sobre a reflexão na acção. O professor é detentor de um conhecimento que vai sendo adquirido na prática. “Na base desta perspectiva, que confirma o processo de reflexão na acção do profissional, encontra-se uma concepção construtivista da realidade com que ele se defronta”. Segundo este autor a ideia de reflexão na acção, tão comum no dia a dia das pessoas, assume características próprias no domínio da prática profissional. No mesmo sentido, Simões (1995) reconhece que o conhecimento de si próprio e a capacidade de extrair significados das experiências constitui um outro aspecto determinante para o desenvolvimento do professor. É com professores mais reflexivos, como refere Tavares (1993), que será possível intervir mais eficazmente no processo educativo quer ao nível dos agentes, quer ao nível dos destinatários, quer ao nível dos processos, das estratégias e das tácticas, quer ao nível dos resultados. Podemos associar um professor reflexivo à imagem de um professor experiente, tal como é referido por Tardif (2004, p. 302):

“O prático reflexivo é o próprio modelo do profissional de alto nível, capaz de lidar com situações relativamente indeterminadas, flutuantes, contingentes, e de negociar com elas, criando soluções novas e ideais”.

Faz, assim, sentido que a formação deva, segundo Nóvoa (2002), estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e facilite as dinâmicas de autoformação participada. Só assim, julgamos ser possível responder às novas realidades de uma sociedade em constante evolução, onde a cada momento, cada professor pode ser confrontado com uma nova situação.

Outro dos modelos de desenvolvimento profissional baseia-se na *Inovação e formação centrada na escola*. Através da implementação de projectos específicos numa comunidade escolar, podemos envolver um maior número de docentes, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação. Neste âmbito, podemos salientar a insistência actual numa cada vez maior interdisciplinaridade nas nossas escolas, onde os professores de

diversos níveis de ensino e diferentes disciplinas são confrontados com um apelo a uma colaboração crescente. Ora é possível aprender em conjunto com os outros e na realização de actividades comuns, o que julgamos ser bastante enriquecedor e motivador do ponto de vista profissional, proporcionando igualmente uma fuga à rotina, rotina essa que, muitas vezes, é um factor de desânimo na profissão docente. Projectos comuns poderão, assim, ser ocasiões de aprendizagem. De facto, tal como refere Fullan (1991), “o processo de implementação é essencialmente um processo de aprendizagem. Desta forma, quando se relacionam com inovações concretas, o desenvolvimento profissional e a implementação daquelas são concomitantes”. Por outro lado, a organização, tal como salienta Bolívar (1997), não só “produz” aprendizagem para os alunos, mas adquire também uma função qualificadora para os que aí trabalham, se conseguir otimizar o potencial formativo das situações de trabalho. Este tipo de formação centrado principalmente no local de trabalho faz com que exista inicialmente uma maior implicação dos professores (Hewton, 1988). Basicamente, trata-se de envolver os professores em projectos comuns, sendo no entanto necessário liderança e clima organizacional. Projectos comuns implicam diálogo, que é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional (Nóvoa, 1997).

Face à possibilidade da realização de projectos em contexto escolar contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores, julgamos ser benéfica a articulação e até a inclusão destas práticas no modelo de Formação Contínua em vigor em qualquer regime de formação de professores. Somekt (1989) defende a necessidade de articular a formação contínua com a gestão escolar, as práticas curriculares e as necessidades dos professores, referindo que o facto das necessidades de formação serem identificadas pelos professores, em ligação estreita com o desenvolvimento curricular e a organização da escola, favorece a participação dos diversos actores na vida da instituição e a emergência de práticas democráticas. Havendo a participação dos diversos actores na vida da instituição, bem como a existência de práticas democráticas, há a possibilidade efectiva dos próprios professores participarem na definição do tipo de formação que desejam.

Quanto ao modelo de **desenvolvimento profissional autónomo**, este tem por base uma concepção segundo a qual os professores decidem autonomamente as suas opções tendo em vista o seu desenvolvimento profissional e pessoal. Trata-se de um modelo coerente com os princípios da aprendizagem de adultos. Neste processo, o professor, como indivíduo autónomo e capaz de auto-aprendizagem, define o seu percurso formativo em função da sua própria visão do ensino. A experiência é uma matéria prima para a educação. Em resumo: a educação de adultos deve orientar-se para a satisfação das reais necessidades do adulto, necessidades essas que poderão evoluir ao longo da vida.

Segundo Ribeiro (1989), o professor, como adulto, desenvolve-se do ponto de vista pessoal em função de um processo que se prolonga pela vida inteira.

O modelo de **desenvolvimento profissional através da investigação** centra-se na investigação-acção a partir das situações concretas da própria actividade docente. O professor é capaz de reflectir sobre a sua própria actividade, sendo capaz de diagnosticar os problemas da sua prática docente. Estamos, segundo Schön (1987), perante a reflexão na acção. De facto, com o constante evoluir da sociedade e das mentalidades, os professores são confrontados diariamente com a necessidade de adaptação a novas situações, de reflectir sobre elas, e de agir de acordo com os novos desafios.

Podemos salientar a **supervisão** como factor de desenvolvimento profissional que adquire uma importância acrescida em função da existência de modelos de avaliação de desempenho em que a observação de aulas é factor a ter em consideração. O foco da supervisão, como referem Alarcão e Roldão (2008), é a prática, apoiada por supervisores e orientadores, seminários e tutorias e tendo como referentes os saberes adequados, mobilizáveis, a partir de conhecimentos leccionados ou resultantes de pesquisas individuais e colaborativas. Salientam igualmente que a supervisão é considerada fulcral no processo de formação.

Outros modelos existem, nomeadamente o modelo de **Combs**. Este autor, em 1965, considera que a preparação profissional do professor deve partir de uma concepção que o considere como um todo, como uma pessoa a quem é possível ensinar a profissão, mas a quem se facilita o enquadramento num processo de descoberta pessoal, durante o qual se lhe proporcionam condições para que aprenda a utilizar-se a si próprio como um instrumento pedagógico (Simões, 1995).

A formação contínua, embora dirigida a professores profissionalizados, não deveria, em nosso entender, ser exclusivamente para estes profissionais. Somos defensores de um sistema mais aberto que, embora vocacionado para professores profissionalizados, não deve negar a formação a outros adultos que desempenham funções docentes. É o caso, por exemplo, de professores contratados sem habilitação profissional, que, na prática, exercem grande parte das funções inerentes à profissão docente. Também julgamos que a formação contínua dos professores, embora contribua para o desenvolvimento do ensino, deverá ter um carácter mais amplo, onde seja claramente reconhecida a função de contribuir para o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores enquanto adultos.

Uma via complementar para compreender a evolução dos professores, é constituída pelos estudos que pretendem estabelecer conexões entre as idades e ciclos vitais dos professores e suas características pessoais e profissionais (Marcelo Garcia, 1998). Consideramos que a evolução dos professores tem, também, como contributo a formação

contínua frequentada ao longo da vida, nas diferentes idades e respectivas fases da carreira, pelo que a formação deve ser pensada também em função desta perspectiva. A preparação da formação para um professor na fase inicial na carreira não deve ser encarada da mesma forma que a formação para um professor em fases mais avançadas, pois as expectativas e motivações poderão ser muito diferentes.

As teorias relativas aos ciclos vitais de desenvolvimento têm em Huberman um dos seus precursores. Em 1989 realizou na Suíça um estudo mediante entrevistas e questionários a 160 professores do ensino secundário. A partir do seu estudo concluiu que o professor passa por diversas etapas ao longo da sua carreira, as quais são sintetizadas no quadro seguinte:

Quadro 7: Ciclos de carreira (Segundo Huberman)

FASES	ANOS NA CARREIRA	CARACTERÍSTICAS
Inicial de exploração	Primeiros 2-3 anos	Determinação de comportamentos a adoptar Sobrevivência; descoberta.
Estabilização	4-6 anos	Comprometimento definitivo Tomada de responsabilidade Consolidação pedagógica de base Sentimentos de confiança e segurança
Experimentação e diversificação	7-25 anos	Experiências pessoais de diversificação Crítica ao sistema
Busca de uma situação profissional estável	25-35 anos	Descida do nível de ambição pessoal Aumento da sensação de confiança Distanciamento afectivo nas relações com os alunos Maior resistências às inovações.
Preparação para a aposentadoria	35-40 anos	Menor investimento no trabalho Tempo dedicado a interesses exteriores à escola Retrocesso face às ambições e ideias à partida

Fonte: Adaptado de Huberman (1989)

Em Portugal, Gonçalves (1990), na investigação conducente à realização da sua dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, na especialidade de Análise e Organização do Ensino, estabeleceu, como “percurso tendencial”, um itinerário-tipo do desenvolvimento da carreira dos professores, que posteriormente reconceptualizou, nas palavras do próprio (Gonçalves, 2000), aquando da sua Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, na especialidade de Formação de Professores, composto por cinco fases ou etapas, cada uma delas significando atitudes e sentimentos específicos.

Quadro 8: Etapas de desenvolvimento de carreira (Gonçalves)

	ANOS DE EXPERIÊNCIA	ETAPAS / TRAÇOS DOMINANTES
FASE 1	1-4	O “início” – Choque do real, descoberta
FASE 2	5-7	Estabilidade – Segurança, entusiasmo, maturidade
FASE 3	8-14	Divergência (+) – Empenhamento, entusiasmo Divergência (-) – Descrença, rotina.
FASE 4	15-22	Serenidade – Reflexão, satisfação pessoal
FASE 5	≥ 23	Renovação do interesse e do entusiasmo <i>e/ou, em alternativa:</i> Desencanto – desinvestimento e saturação

Fonte: Etapas da carreira docente. Gonçalves (1992, p.163) (adaptação).

A partir de uma amostra constituída por quarenta e duas professoras do então Ensino Primário, actual 1º. Ciclo do Ensino Básico, do Concelho de Olhão, no Algarve, Gonçalves procurou fundamentalmente descrever e compreender o desenvolvimento dos percursos profissionais das suas carreiras. Fez uma abordagem dos seguintes aspectos relativos aos percursos profissionais: os melhores anos; os piores anos; problemas sentidos; momentos de crise; momentos de ruptura; idade crítica; importância da formação; motivação; etapas da carreira. De entre as conclusões do seu estudo, e no que se refere à formação contínua de professores, afirma (Gonçalves, 2000, p. 168):

“No que à formação contínua concerne, dever-se-á a mesma desenvolver ao longo da carreira, organizando-se como resposta às necessidades reais dos professores e de acordo com a perspectiva de educação permanente e, ainda, promovendo, apoiando e incentivando as iniciativas pedagógicas das escolas e dos professores, aspectos que os resultados do nosso estudo permitiram enfatizar”.

O desenvolvimento profissional, tal como salientado por Gonçalves (2002), é, portanto um processo que se faz de forma não linear, em que os momentos de crise surgem como «necessários», antecedendo e preparando os momentos de progresso. Neste contexto, como contributo para a consolidação do percurso profissional docente, em determinados momentos da carreira, poderemos então considerar a formação contínua, a qual, deveria ser concebida, se devidamente equacionada, tendo em conta a etapas da carreira em que se encontram os professores. Tais etapas, salvo algumas excepções, encontram-se geralmente associadas às idades dos professores, pois não podem ser dissociadas das experiências pessoais de cada sujeito, enquanto membro de uma sociedade, experiências essas que contribuem para a construção da identidade pessoal – e, necessariamente, profissional – de cada ser humano. A este propósito, Glickman (1985)

refere que a evolução do professor, enquanto profissional, ao longo dos ciclos de vida depende de aspectos contextuais que são, todavia, indissociáveis da sua condição de pessoa, mas também de factores com que se relaciona o seu trabalho ou que, directa ou indirectamente, interpenetram a sua rede de relações, os quais incluem as transições de vida que pontuam esse desenvolvimento, assim como os contextos pessoais, sociais, institucionais e as próprias características individuais, factores que, no seu conjunto, contextualizam o desenvolvimento do professor numa perspectiva interactiva e englobante.

2. FORMAÇÃO CONTÍNUA

Neste ponto efectuamos, em primeiro lugar, uma síntese relativa à formação contínua de professores na Europa, em função dos dados recolhidos pelos relatórios da Eurydice. De seguida, abordamos a formação contínua de professores em Portugal, antes e depois da publicação do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores, com um enfoque na formação disponibilizada pelos Centros de Formação de Associação de Escolas.

2.1. A formação contínua de professores na Europa

Num estudo desta natureza parece-nos relevante perceber como é implementada a formação de professores noutros países, de modo a termos uma percepção global comparada sobre alguns tópicos relativos à formação contínua. Efectuamos assim uma síntese da realidade europeia neste domínio, tendo como base os relatórios da rede Eurydice, consultados *on-line* e também disponibilizados pela Unidade Portuguesa. De entre esses relatórios, destacam-se: “A garantia de Qualidade na Formação de Professores na Europa”, de 2006, e “Níveis de Autonomia e de Responsabilidades dos Professores na Europa”, cujo texto foi concluído em 2008. Da leitura dos documentos, é possível efectuar uma análise comparativa das diversas realidades existentes nos vários países da Europa.

No que à formação contínua diz respeito, o documento “Níveis de Autonomia e de Responsabilidades dos Professores na Europa”, contém um capítulo (4.º capítulo) referente ao Desenvolvimento Profissional Contínuo – Exigências e Oportunidades, cujos tópicos encontram-se sintetizados na tabela seguinte.

Quadro 9: Desenvolvimento Profissional Contínuo – Exigências e Oportunidades

Situação do desenvolvimento profissional contínuo	- Deveres em termos de tempo - Escolha dos programas de CPD e restrições colocadas aos professores
Aspectos organizacionais	- Organização do tempo para CPD e provisão de professores substitutos - Financiamento
Medidas para encorajar a participação dos professores no CPD	

Fonte: Adaptado de “Níveis de Autonomia e de Responsabilidades dos Professores na Europa, 2008”.

A situação do desenvolvimento profissional contínuo (CPD) não é uniforme em todos os países analisados. Embora seja considerado um dever em mais vinte países e regiões europeias, tal não significa que os professores sejam explicitamente obrigados a participar em todos eles. Existem países, como a França, Holanda, Suécia ou Islândia, em que o CPD, apesar de ser considerado um dever profissional, na prática a participação dos professores é opcional. Noutros países, tais como a Espanha, Polónia ou Portugal, apesar de ser opcional, está no entanto associado à progressão na carreira ou a aumentos salariais. No caso do Luxemburgo, o CPD é obrigatório, desde 2007, para todos os professores do Ensino Secundário. No que a deveres em termos de tempo diz respeito, estamos perante uma disparidade de tempo mínimo anual, conforme se pode comprovar na tabela seguinte:

Quadro 10: Tempo mínimo anual (em horas) que os professores têm que despende em desenvolvimento profissional contínuo, CITE 1 e 2, 2006/07

PAÍSES / REGIÕES	BE fr/ BE de	EE	CV	LV	LT	HU	MT	AT	RO	FI	UK	NO
CITE 1 e 2	21	32	57	36	35	17	12	15	19	18	35	35
Sem indicações de tempo	BE nl, BG, DE, CZ, IE, FR, LU, NL, SK, SE, IS, LI											

Fonte : Eurydice, Níveis de Autonomia e Responsabilidade dos Professores na Europa (2008).

Quanto à escolha dos programas de CPD, tal pode depender de várias opções. Uma delas será a existência de planos de formação para satisfazer prioridades educativas das autoridades centrais. Outra hipótese será o desenvolvimento de planos de formação a nível local, visando o desenvolvimento escolar. Na ausência de um plano, a decisão de participar em programas de desenvolvimento também pode ser da total responsabilidade do professor.

De entre os doze países com planos de formação estabelecidos a nível de escola ou local, salientam-se os países nórdicos, como a Dinamarca, Suécia e Noruega. No caso da Noruega, por exemplo, os planos de CPD devem ser aceites e decididos a nível municipal. Num outro extremo, temos seis países em que a formação é planificada centralmente, de acordo com as prioridades educativas centrais ou regionais, sendo esses países a Alemanha, Grécia, Espanha, França, Áustria e Chipre. Temos também os países em que está prevista a formação promovida a nível central mas também a nível local ou escolar. Salientamos nesse grupo o caso de Portugal.

No que a aspectos organizacionais respeita, existe um leque variado de situações. Quanto aos momentos de realização das acções, em alguns países as actividades

formativas são geralmente organizadas fora das horas de trabalho, e noutros existe a possibilidade dos professores frequentarem acções formativas no seu horário de trabalho, respeitando algumas condições. Uma das condições generalizadas é a autorização prévia da administração escolar, sendo nesta situação a organização de substituições uma responsabilidade das autoridades educativas. Outra limitação será o número de vagas existente, visto a frequência de acções de formação ter geralmente essa condicionante.

O financiamento para a formação contínua também tem diversas origens, conforme o modelo organizacional de cada país. O orçamento global para o CPD pode ser gerido pela principal autoridade educativa, estando nesta situação países como a Alemanha, Irlanda, Espanha, França e Portugal. Na Itália, as verbas são distribuídas pelas escolas através do Ministério. Na Roménia, as verbas são distribuídas pelos Municípios. Se existem casos em que os professores são chamados a custear a própria formação, essa não é, no entanto, a situação mais comum. De facto, em muitos países, a formação contínua é maioritariamente gratuita para os destinatários. Temos neste grupo, por exemplo, a Bélgica, a Bulgária, Portugal, Roménia e Finlândia. Vamos referir o caso específico da Finlândia, utilizando a informação colhida na Eurydice:

“Na Finlândia, o CPD da escola onde o professor trabalha é organizado e financiado pelo educador. Os municípios normalmente reservam 200-220 EUR anualmente por cada professor para este tipo de formação, enquanto que o CPD financiado pelo governo ligado a prioridades nacionais é coordenado pelo Conselho Nacional de Educação Finlandês. O empregador não tem a obrigação de pagar os custos que decorrem de viagens, alojamento, salários e contratação de professores substitutos. No sentido de uma educação de professores contínua e auto-motivada, o professor também pode obter apoio financeiro na forma de uma bolsa de estudos.”

No que diz respeito a Portugal, a formação contínua é, de uma forma geral, gratuita, havendo, no entanto, a possibilidade dos professores também acederem a formação contínua não gratuita, disponibilizada por exemplo por algumas Instituições de Ensino Superior.

Tal como é referido pela Eurydice, os professores podem ser incentivados a participar em actividades de CPD através de incentivos, tais como créditos para promoção ou aumentos salariais. O quadro n.º 11 permite-nos ter uma visão global sobre os incentivos para a participação na formação contínua.

Quadro 11: Incentivos para a participação na Formação Contínua (Europa)

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	F R	IT	C Y	L V	LT	L U
Aumentos salariais				X	X						X						X
Promoções		X		X			X	X		X	X			X		X	
Campanhas / políticas estratégicas						X											

	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK- Eng/W LS/NIR	UK- SCT	IS	LI	NO
Aumentos salariais	X					X			X				X			
Promoções				X	X	X	X	X								
Campanhas / políticas estratégicas											X	X				X

X = Existência de incentivos

Fonte: Eurydice, Níveis de autonomia e de Responsabilidades dos Professores na Europa (2008).

Podemos constatar deste modo uma ausência de uniformização de incentivos. Atendendo à autonomia de cada país, verifica-se que, se em alguns países os incentivos são nulos, noutros poderão situar-se ao nível de aumentos salariais, promoções ou resultado de campanhas e políticas estratégicas. De salientar que apenas em três países estão previstos aumentos salariais conjugados com a promoção na carreira, sendo eles a Bélgica, Espanha e Portugal.

O documento “A garantia de Qualidade na Formação de Professores na Europa”, igualmente da autoria da Rede Eurydice, também aborda a situação da formação contínua na Europa. No capítulo 5, intitulado “Acreditação e Avaliação da Formação Contínua”, inclui os seguintes tópicos:

- Tipos de Organismos de Formação e Existência de Regulamentação;
- Principais Procedimentos;
- Órgão(s) Externo(s) que Efectua(m) a acreditação e/ou a Avaliação;
- Âmbito;
- Periodicidade;
- Utilização dos Resultados

Quanto aos organismos públicos ou privados que disponibilizam a formação contínua, foram identificados seis tipos, verificando-se que na esmagadora maioria dos países existem todos ou quase todos os tipos.

Quadro 12: Tipos de Organismos de Formação Contínua de Professores do Ensino Geral (CITE 1-3)

Organismos de Formação Contínua	- Estabelecimentos de Ensino Superior - Instituições de Formação Inicial de Professores - Centros de Formação Contínua de Professores dependentes das autoridades públicas - Sindicatos ou Associações de Professores - Centros de Formação do sector privado (Ex: escolas de línguas) - Outros organismos (Ex: ONG, empresas privadas)
---------------------------------	--

Adaptado de Eurydice, A garantia de Qualidade na Formação de Professores na Europa (2006).

Tendo como referência os trinta e três países ou regiões analisados, efectuámos uma síntese quantitativa e a nível de percentagem de países, no que respeita a regulamentação sobre Acreditação, regulamentação sobre Avaliação, bem como no que à própria existência de entidades formadoras respeita, síntese essa que se apresenta no seguinte quadro.

Quadro 13: Regulamentação sobre Acreditação e Avaliação (Europa)

Regulamentação Locus Da Formação	Regulamentação sobre a Acreditação	Regulamentação sobre a Avaliação	Existência de organismos de Formação Contínua, mas ausência de regulamentação relativa à avaliação / acreditação	Não existe organismo de Formação Contínua
Estabelecimentos de Ensino Superior	16 (48,5 %)	15 (45,5 %)	5 (15,2 %)	4 (12,1 %)
Instituições de Formação Inicial de Professores	17 (51,5 %)	14 (42,4 %)	6 (18,2 %)	6 (18,2 %)
Centros de Formação Contínua de Professores dependentes das autoridades públicas	11 (33,3 %)	11 (33,3 %)	11 (33,3 %)	7 (21,2 %)
Sindicatos ou Associações de Professores	10 (30,3 %)	9 (27,3 %)	10 (30,3 %)	11 (33,3 %)
Centros de Formação do sector privado (Ex: escolas de línguas)	11 (33,3 %)	10 (30,3 %)	10 (30,3 %)	10 (30,3 %)
Outros organismos (Ex: ONG, empresas privadas)	12 (36,4 %)	10 (30,3 %)	10 (30,3 %)	9 (27,3 %)

Adaptado de Eurydice, A Garantia da Qualidade na Formação de Professores na Europa (2006)

No que respeita à Regulamentação sobre a Acreditação, verifica-se nos países em análise, que as Instituições de Formação Inicial de Professores, que também disponibilizam formação contínua, (51,5 %) com regimes aprovados, seguindo-se os Estabelecimentos de Ensino Superior (48,5 %), no que respeita a percentagem de países. Já no que se refere à Regulamentação sobre a Avaliação, é nos Estabelecimentos de Ensino Superior que existe maior percentagem de países (45,5 %) com normas aprovadas. Nalguns países existe regulamentação relativa à acreditação e também sobre a avaliação, que se aplica a todas as entidades formadoras existentes, estando nesta situação a Alemanha, Espanha, Hungria, Países Baixos, Polónia, Portugal, Eslovénia e Roménia. Numa situação oposta encontramos a França, Chipre, Lituânia, Malta, Áustria e Reino Unido, onde não existe regulamentação sobre a acreditação nem sobre a avaliação dos organismos.

Quanto à existência de países com organismos de formação contínua mas sem regulamentação relativa à acreditação e à avaliação, verifica-se que a percentagem nunca ultrapassa os 33,3 %, para qualquer tipo de entidade. Também o número de países em que não existem organismos de formação contínua é relativamente pequeno, no máximo 11 (33,3 %), número esse relativo a países sem Centros de Formação de índole sindical ou de associações de professores. Os procedimentos de acreditação e de avaliação dos organismos de formação contínua de professores também podem ser diversos, tal como se depreende da análise da documentação da Eurydice. Poderão ser Visitas ao Local, Análise dos Projectos de Formação Escritos, Análise dos Relatórios de Auto-avaliação, Análise de outros documentos de referência ou Avaliação Interna. Portugal é um dos países onde podem ser adoptados todos estes procedimentos. Os Órgãos Externos que efectuem a acreditação ou a avaliação também podem ser de natureza diversa, conforme os países. Podem ser da responsabilidade do Ministério da Educação, Agências de auditoria, Comissões de Avaliação ou Peritos Externos. No entanto, a maioria dos países apenas tem um órgão responsável pela acreditação e avaliação. Alguns países, tais como a Alemanha ou Espanha, dada a descentralização existente, podem ter órgãos diversos, de acordo com as diversas Regiões. Apenas num dos países analisados, a Hungria, existe uma Inspeção Geral para a Formação Contínua de Professores. No Luxemburgo não existe qualquer regulamentação para órgãos acreditadores ou avaliadores.

No que se refere ao âmbito da Acreditação e da Avaliação da Formação Contínua de Professores do Ensino Geral (CITE 1-3), esta pode incidir sobre os seguintes domínios: Conteúdo da Formação, Métodos Pedagógicos, Competência dos Formadores, Opinião dos participantes sobre a formação oferecida e Infra-estruturas (material TIC, material didáctico, etc). Segundo os dados relativos a 2005/2006, em muitos países em que existe

regulamentação, a mesma incide sobre todos ou quase todos os aspectos referidos, sendo que muitos também indicam a coerência entre, por um lado, o conteúdo e a organização da formação e, por outro lado, os objectivos educativos. Quanto à periodicidade dos processos de acreditação e/ou avaliação, apenas se encontra regulamentada em doze países, conforme apresentado no quadro seguinte.

Quadro 14: Periodicidade da acreditação e/ou avaliação da formação contínua de professores do Ensino Geral (CITE 1-3), 2005/06

Anual	BE fr, EL, PL, SI
Entre 1 e 3 anos	LV, EE
De 3 em 3 anos	CZ (Acreditação do programa)
De 4 em 4 anos	RO
De 5 em 5 anos	BE de, HU, PL
De 6 em 6 anos	CZ (acreditação da instituição), NL, SE

Fonte: Eurydice, A Garantia de Qualidade na Formação de Professores na Europa (2006)

Noutros países não existe regulamentação sobre a periodicidade da acreditação e/ou avaliação. A título de exemplo, salientamos a Alemanha, França, Portugal e Finlândia. Havendo acreditação e/ou avaliação, existe a possibilidade dos seus resultados terem utilidade e poderem vir a ser utilizados de diversas maneiras, tendo consequências para os organismos da formação. Uma das consequências possíveis poderá ser a renovação ou retirada da acreditação. No caso de Portugal, existe uma acreditação inicial da instituição, bem como dos programas, podendo essa acreditação ser retirada, caso se detectem irregularidades.

De uma forma geral, espera-se que as conclusões das avaliações sejam utilizadas para melhorar a qualidade da formação, nos seus vários aspectos, nomeadamente a melhoria de programas e a tomada de decisões quanto a objectivos e processos.

Uma leitura detalhada destes dois documentos da Eurydice permite concluir que a Europa está muito longe de uma uniformidade de sistemas de formação contínua. Pelo contrário, existe autonomia em cada país para adoptar o sistema que, no entender das respectivas entidades, melhor se adequa às necessidades específicas dos respectivos professores e/ou escolas. Não é, em nosso entender, possível apurar que um determinado sistema seja melhor do que outro, pois as realidades sociais e culturais dos vários países são diversas, não havendo assim a garantia de que um sistema de sucesso, mesmo que relativo, conduza ao mesmo sucesso num país diferente. De qualquer modo, no caso específico português parece evidente que estamos perante um modelo globalmente positivo. Nesse sentido, Santos (2009, p. 77), refere que:

“Um estudo comparativo recente sobre o controlo da qualidade na formação contínua de professores, efectuado pela EURYDICE para um universo de 30 países, mostra que o sistema de formação contínua dos educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário em Portugal apresenta um grau de formalização, regulamentação e coordenação que o colocam entre os mais bem organizados da Europa e, como tal, está em princípio particularmente bem posicionado para responder à problemática que é hoje em dia crucial face à diversidade de entidades formadoras e à crescente autonomia de escolha entre elas que se verifica na maioria dos sistemas nacionais.”

Importa perceber como tem sido implementada, de uma forma geral, a formação contínua ao longo das últimas décadas no nosso país, bem como surgiu o modelo de formação que tem sido o seu suporte desde 1992.

2.2. A Formação Contínua de professores em Portugal

2.2.1. A Formação Contínua anterior à publicação do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores

Embora em termos legislativos não tenha existido um modelo de formação contínua de professores anterior a 1992 tal facto não quer dizer que a formação não tenha existido. A esse propósito Campos (1995, p. 24) refere:

“Desde que existem escolas, sempre houve oportunidades de formação contínua para os professores que estão a desempenhar funções. A sua organização tem sido, sobretudo, iniciativa dos serviços do Ministério da Educação, das instituições de formação de professores e das associações de professores.”

A preocupação com a preparação profissional contínua dos professores em Portugal, em termos legislativos, remonta ao Decreto-Lei nº 27084/36 de 14 de Outubro, que estabelece: “os professores têm por obrigação fazer o seu aperfeiçoamento contínuo sob pena de processo disciplinar”. Ora, esta visão da formação, em nosso entender, coloca exclusivamente nos professores a responsabilidade de se actualizarem e de encontrarem os meios para o fazerem. Deste modo, até aos anos 60 do Século XX, a concepção de

formação foi vista numa óptica “tradicional”, segundo a qual cada professor deveria possuir um conjunto de conhecimentos científicos a transmitir aos alunos e, em simultâneo, dominar técnicas eficazes para garantir essa transmissão (Barroso & Canário, 1999). A Formação Contínua estava disponível para os professores, através de algumas entidades que a promoviam, nomeadamente a Cooperativa de Ensino e Formação de Professores e Educadores (CEFEPE), o Movimento da Escola Moderna (MEM), Sindicato dos professores do ensino particular e outras associações científicas / profissionais. As acções de formação promovidas pelo Ministério ocorriam essencialmente em momentos de introdução de algumas inovações no sistema educativo. Num contexto em que Portugal ocupava, nas estatísticas europeias, o último lugar no que se refere às taxas de escolarização, níveis de alfabetização e despesas com a educação, entre outros, os anos sessenta do século XX marcaram o início do período em que faz sentido falar de formação contínua, dado que se tentou inverter a situação acima descrita, a partir de um aumento de acções de formação contínua dirigidas a professores, vulgarmente apelidada de “reciclagem” (Afonso, 2005). Começaram a ser equacionadas modalidades de formação mais adequadas à mudança. No entanto, apenas com a Lei n.º 5/73, de 25 de Julho, fica estabelecido que:

“A formação permanente dos agentes educativos constitui obrigação do estado, sendo a frequência dos respectivos cursos considerada serviço docente. (...) e deverá ser bastante diversificada, de modo a assegurar a actualização dos conhecimentos e o aperfeiçoamento da preparação pedagógica e a fornecer a promoção e mobilidade profissionais”.

Se a formação dos agentes educativos fica a cargo do Estado, significa que o Estado reconhece a formação contínua como um dever, ficando a seu cargo a respectiva operacionalização.

O processo de edificação do sistema de formação contínua teve início, em Portugal, após o 25 de Abril de 1974 e desenvolveu-se sobretudo na década de 80 (Ferreira, 1994). Entre 1974 e 1980 diversas entidades promoveram nesse período inúmeras acções para os professores interessados na sua actualização pedagógica. Salientam-se como exemplo as Jornadas Pedagógicas realizadas pelos vários sindicatos que hoje integram a FENPROF e também acções massivas de formação feitas pela Direcção-Geral do Ensino Básico do Ministério da Educação como foi o caso da formação de todos os professores do Ensino Primário, cerca de 40 000, aquando da publicação em 1975 dos programas “laranja”.

Fazendo a comparação com o que se passava em Espanha, verifica-se algum paralelismo entre o desenvolvimento da Formação Contínua nos dois países. Diz Marcelo Garcia (1999, p. 228):

“...Os últimos dez anos representaram em Espanha uma época de fulgurante desenvolvimento quer na variedade de actividades que foram levadas a cabo pelas diferentes comunidades autónomas (incluindo o MEC). Criou-se uma infra-estrutura até então inexistente, tanto a nível organizacional (centros de professores) como de recursos humanos (assessores), capaz de oferecer formação a um número cada vez maior de professores. A expansão do sistema de formação de professores esteve inevitavelmente – e felizmente – ligada à aprovação da Lei Orgânica Geral do Sistema Educativo.”

Assim, como refere Marcelo Garcia, em Espanha a formação de professores é reconhecida como um direito que as administrações educativas devem respeitar e desenvolver através de uma planificação adequada de diversas actividades de qualidade. Para tal, optou-se por um modelo de formação descentralizado, sensível aos reais problemas dos professores, que proporciona processos de reflexão e potencia o trabalho em equipa.

Quanto ao caso português, apenas nos anos de 1975/76 surgiram planos de formação contínua, por iniciativa de alguns organismos do Ministério da Educação, nomeadamente o Secretariado para a Formação de Professores. Foram criados os Centros Regionais de Apoio Pedagógico (CRAPs), em estreita colaboração com a OCDE, através do seu organismo especializado para o apoio à inovação pedagógica (CERI). Foram criados em 1975, a título experimental, quatro centros piloto (Porto, Faro, Funchal e Ponta Delgada). Tratou-se, no entanto, de um projecto que teve curta duração, pois terminou com o 1.º Governo Constitucional, sendo então ministro Sottomayor Cardia. Apesar da sua curta duração, este projecto permaneceu como referência para acções posteriores. De facto, foram criados com a intenção de integrar as componentes não formais da formação de professores e incentivar a sua autonomia, mostrando a intenção do Estado em desconcentrar e em descentralizar as políticas educativas (Viegas, 2007). Os CRAP's foram criados para substituírem, dando-lhe continuidade, o Secretariado para a Formação de Professores, criado por Rui Grácio, enquanto Secretário de Estado da Orientação Pedagógica.

A defesa de uma formação contínua centrada na escola surgiu na década de setenta, ligada ao contexto de mudança nas organizações (Afonso, 2005). Constatava-se nessa década a ineficácia da formação tradicional baseada nos cursos e na formação

dirigida aos professores a nível individual (Ruela, 1998), sendo apontado o desajustamento entre as necessidades de formação dos professores e os conteúdos dos cursos ou as dificuldades sentidas para aplicar os novos conhecimentos ou competências em contexto de trabalho. A partir de 1981, a Direcção Geral do Ensino Básico criou quatro dezenas de Centros Regionais de Apoio Pedagógico, cada um deles no âmbito territorial de um concelho. Para além de centros de recursos, a actividade destes Centros não se limitava às dimensões disciplinares e didácticas, pois também pretendia promover o trabalho colectivo entre os professores e a interacção entre a escola e a comunidade envolvente. Segundo Viegas (2007), neste projecto, que terminou na segunda metade da década de oitenta, os professores eram encarados como agentes de desenvolvimento local. Também nos anos 80, com o aparecimento das Escolas Superiores de Educação, (ESEs), foram criados os Centros de Apoio à Formação de Professores (CAFOPs), em ligação às escolas. Estes centros de recursos tiveram uma duração muito curta, influenciando no entanto a estrutura de algumas ESE. A “formação em serviço”, que assinalou os anos oitenta no nosso país, teve, como fonte inspiradora a formação centrada na escola (Viegas, 2007). Dessa formação devemos destacar a profissionalização em exercício pela dinamização que suscitou em numerosas escolas.

Apenas em 1986, com a Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, no seu artigo 30.º, foi estabelecido o princípio de uma formação contínua que complemente e actualize a formação inicial numa perspectiva de educação permanente. A mesma Lei, no seu artigo 35.º, reconhece o direito dos educadores, professores e outros profissionais da educação à formação contínua. É assim consagrado na LBSE a formação contínua como um direito dos professores. Também aí se estipula que a formação contínua deve ser suficientemente diversificada relativamente ao conteúdo e aos objectivos. O conteúdo deve “assegurar o complemento, aprofundamento e actualização de conhecimentos e competências profissionais”, com o objectivo de “possibilitar a mobilidade e a progressão na carreira”. A Lei de Bases do Sistema Educativo proporcionou uma alteração na reorganização do sistema de formação de professores (Pires, 2001), embora, segundo Cardoso (2000), o modelo emergente esteja muito ligado à carreira profissional docente. De facto há, segundo Esteves (2003), uma associação explícita entre formação contínua e carreira profissional, visto que a progressão na carreira profissional ficava condicionada à participação em acções de formação contínua, a partir do Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro.

Na sequência da LBSE, no âmbito da regulamentação da profissionalização em serviço dos docentes dos ensinos Preparatório e Secundário que se encontravam em situação de Quadro de Nomeação Provisória (QNP), é referido no Decreto-Lei n.º 278/88, de

18 de Agosto, que a profissionalização em serviço é uma fase inicial do processo de formação contínua. No mesmo documento legislativo é salientado que a reorganização do ensino e a reformulação dos planos curriculares exigem a necessidade de formação de todo o corpo docente, numa perspectiva de formação contínua.

Apesar da formação contínua ter vindo a ser reclamada desde meados da década de setenta, pelos sindicatos, como um direito da classe docente, apenas em 1986, através da sua consagração na Lei de Bases do Sistema Educativo, se lhe atribui uma importância crucial (Ruela, 1998). Assim, na sequência da LBSE, é publicado o Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro, que estabelece o Ordenamento Jurídico da Formação dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, regulamentando a formação e enunciando os princípios a que a mesma deve obedecer. Este Decreto-Lei salienta, no seu artigo 26.º, que a Formação Contínua é um direito e um dever, e que deve prosseguir 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 exigidas pela diferenciação e modernização do sistema educativo.

Este normativo estipula também que a frequência anual de acções de formação, com aproveitamento, constitui condição de progressão na carreira. A Formação Contínua é assumida como um direito, pelo que estamos perante uma inversão de lógica, visto que nas décadas anteriores a formação contínua era encarada pelo Estado como um dever dos professores. Ora se a Formação Contínua passa a ser um direito, o Estado deve oferecer os meios de realização da formação aos professores. Foi também estabelecido neste documento que a iniciativa para organizar acções de Formação Contínua pertence a (LBSE, art.º 27.º, n.º 1):

“instituições (...) de formação inicial de docentes, (...) organismos nacionais, regionais ou locais do Ministério da Educação, de outros Departamentos do Estado, de entidades e organismos empregadores bem como de docentes, incluindo as associações profissionais e científicas”.

Acrescenta-se ainda no artigo 27.º que a formação contínua pode “ser promovida e apoiada pelo próprio estabelecimento de educação ou ensino ou por vários estabelecimentos apoiados por um mesmo centro de recursos”. Estamos, assim, em nossa opinião, perante uma ante visão que irá posteriormente concretizar-se, a partir de 1992, nos Centros de Formação de Associações de Escolas.

Em termos de carreira, a formação contínua pode contribuir para a mobilidade dos docentes (entre níveis e grupos de docência), mas passa a ser condição de progressão na carreira e a poder facilitar a atribuição do desempenho de actividades especializadas (Campos, 1995). De facto, segundo Correia (1997), a publicação em 1989 da Lei Quadro da Formação e a publicação do estatuto da Carreira Docente do Ensino não-Superior consumaram o processo da definição legal da formação contínua como um dever e não apenas como um direito. Parece, no entanto, conforme foi sintetizado por Afonso (2005) a partir de outros autores, existir um entendimento de que a formação contínua no período anterior ao RJFCP, teria as seguintes características:

- *Quantidade e carácter*: escassa de carácter pontual ou não sistemático, descontínua, ou mesmo desordenada, em termos de iniciativa, tempos, espaços, modalidades e contextos .
- *Organização e prioridades*: maioritariamente organizada pelos serviços de administração da educação, sem participação dos professores na concepção e orientação da organização da formação, com falta de apoio das entidades responsáveis pela formação. Com prioridades variando de acordo com as mudanças nas orientações políticas e/ou reformas educativas, incidindo de forma privilegiada nos conteúdos científicos/ciências da especialidade e/ou pedagógico-didáctica, tentando suprimir deficiências nos conhecimentos e competências profissionais, à margem da carreira docente e do desenvolvimento profissional
- *Modelo de formação*: predomínio do modelo superador de carências segundo Eraut (1998) e centrado nas aquisições de acordo com Ferry (1983).
- *Ajustamento às necessidades dos professores e das escolas*: oferta desajustada / desarticulada, mais determinada por modas de temas e de formadores do que por necessidades, previamente determinadas, dos professores e das escolas, sendo dirigida a professores desinseridos de um projecto colectivo institucional.
- *Repercussão nas práticas dos professores*: pouca eficácia a nível de mudança das práticas educativas dos professores ou inexistência de repercussões.
- *Avaliação da formação*: falta de consistência e credibilidade.”

Tendo em conta as várias limitações acima mencionadas, relativas à década de oitenta e anteriores, parece evidente que algo deveria ser feito, de modo a tentar disponibilizar aos professores uma formação contínua que procurasse responder às suas várias necessidades, quer a título individual, quer como resposta às necessidades das suas escolas. Uma hipótese possível seria a criação de um modelo de formação contínua,

estruturado, e que envolvesse todos os potenciais intervenientes, com o maior consenso possível. Ora os consensos só podem ser obtidos com sucesso, em nosso entender, se previamente existir um debate alargado entre todos os intervenientes, em que os diversos pontos de vista possam ser devidamente fundamentados, defendidos e confrontados. Consideramos também que qualquer implementação de política de formação contínua terá maior sucesso quanto maior for a sua aceitação pelos seus destinatários, os seja, os professores.

O Congresso “Formação Contínua de Professores – Realidades e perspectivas”, realizado em Aveiro, no ano de 1991, foi um espaço de debate e reflexão permitindo que os diversos intervenientes manifestassem os seus diversos pontos de vista. Salientam-se as intervenções de docentes do ensino superior, universitário ou politécnico, e de dirigentes sindicais que, a título individual ou institucional apresentaram as respectivas posições.

No que se refere às posições das federações de sindicatos docentes, é possível constatar diferenças de perspectiva relativamente à formação contínua. A FENPROF defendeu, através de António Teodoro, um modelo conceptual e organizativo baseado nos seguintes princípios:

- A Escola face à mudança: uma reforma enquanto conjunto de inovações;
- A Formação Contínua como recurso ao serviço da inovação;
- A Formação Contínua como contributo para o desenvolvimento profissional;

Estamos, assim, perante uma concepção de formação contínua baseada num modelo organizacional centrado na escola e apoiado por um sistema de recursos. Desse sistema de recursos ao serviço das escolas deverão constar as instituições de Ensino Superior, defendendo, no entanto, a FENPROF que essas instituições não deveriam predominantemente assegurar a formação contínua. Esta é uma posição contrária ao que se encontra estipulado na LBSE. A concretização deste modelo, segundo Teodoro, deve assentar numa organização em forma de rede, num primeiro nível de pequenos centros de recursos de âmbito local, próximos das escolas, sendo completada aos níveis regional e nacional com estruturas capazes de construir uma oferta coerente em função das necessidades detectadas localmente e de coordenar o funcionamento do sistema. No mesmo sentido, Castro (1991) defende que os grandes pressupostos para o funcionamento do sistema são a descentralização do processo, a sua eficaz coordenação, a democratização na gestão e a transparência e rigor de processos de análise das necessidades tendo em vista a elaboração de planos de formação. As perspectivas da FENPROF em matéria de formação contínua, segundo Esteves (1991), pautaram-se por

grande abertura a outras perspectivas que não a sindical, especialmente a perspectivas de natureza científica.

A FNE, por sua vez, não defende uma posição de centralização da formação na escola, assim como também não admite que as instituições de Ensino Superior sejam transformadas em “sistemas de recursos”. Em alternativa a um modelo centrado na escola, a FNE defende que os profissionais da educação, enquanto adultos, devem gozar de alguma autonomia na definição do seu percurso de formação (Pinto, 1991), defendendo, inclusivé, que a formação contínua tem vertentes formais e não formais, podendo assumir modalidades de auto-formação. Estamos, assim, perante um modelo em que é defendida a conjugação da autonomia do professor para escolher a formação com a possibilidade de ver o seu percurso formativo reconhecido por instâncias competentes. De entre as instâncias competentes para o efeito, salientamos as instituições de Ensino Superior.

Quanto às perspectivas das instituições de Ensino Superior, verifica-se que tendem a defender um papel activo das Universidades e Institutos Politécnicos. Dores Cruz, da ESE de Leiria, defende que quaisquer que sejam as opções que o ordenamento jurídico da formação contínua de professores venha a fixar, as instituições de ensino superior terão certamente um papel predominante neste tipo de formação. A este propósito, Manuel Ferreira Patrício refere que “a menorização, ou o afastamento, das Universidades e das Escolas Superiores de Educação do núcleo essencial do sistema de formação contínua de educadores e professores afigura-se uma orientação negativa e, de resto, contrária à LBSE.” Não é defendido no entanto por Manuel Ferreira Patrício um poder excessivo para o Ensino Superior. As suas ideias apontam para um sistema misto, flexível e corresponsabilizador dos diversos parceiros estruturais. Por sua vez, Ramiro Marques defende claramente um papel preponderante para as instituições de Ensino Superior, embora assuma que esse papel não deva ser exclusivo.

“É evidente que cabe às instituições de ensino superior o papel chave tanto na formação inicial como na formação contínua de professores. Esse é, também, um imperativo da Lei de Bases do Sistema Educativo. Para além de possuírem recursos humanos altamente qualificados, as instituições de ensino superior têm recursos materiais que, usados criteriosamente na formação inicial e contínua dos docentes, permitem uma maior economia de custos e rentabilidade dos investimentos.”

João Formosinho, na intervenção que fez no Congresso de Aveiro, refere as ideias chave contidas no Parecer n.º 5/90 do Conselho Nacional de Educação, visto ter sido ele o seu relator, as quais apontam para uma diversidade de entidades de formação e também para uma diversidade metodológica no próprio processo de formação contínua.

Como conclusões do Congresso, podemos salientar as seguintes:

1. No momento actual a formação contínua não pode dissociar-se da Reforma Educativa nem esta daquela. A reforma não é um ordenamento jurídico (nem apenas nem sobretudo); a reforma tem de alterar as práticas da sala de aula e a qualidade da educação oferecida. Assim, a reforma implica a formação contínua de professores.
2. A formação contínua deve fazer parte da vivência habitual dos professores.
3. O professor, no seu local de trabalho, deve ser o centro das atenções.
4. A formação contínua deve ser organizada de modo descentralizado, flexível e diversificado.
5. A formação contínua não deve consistir (apenas) num conjunto de cursos creditados oferecidos por catálogo.
6. Vários parceiros devem intervir na formação contínua. De entre esses destacam-se (mas não são os únicos) as escolas e as instituições de formação inicial de professores.
7. A formação contínua deve ser coordenada por uma estrutura de parteneriado.
8. A formação contínua deve ter em conta a situação de partida dos professores e a experiência acumulada.
9. Os professores devem ter uma participação activa na elaboração, realização e avaliação dos planos de formação.
10. A formação contínua visa o desenvolvimento de várias dimensões do professor como profissional que devem ser integradas num todo, com destaque para uma forte componente de investigação e reflexão, geradoras de inovação.
11. Às instituições de formação inicial de professores deve caber um papel específico na formação de formadores.
12. A formação contínua pode e deve ter um papel fundamental na renovação dos programas de formação inicial.
13. Deve haver financiamento específico para a formação contínua dado às escolas e às instituições de ensino superior. Neste caso, as actividades de formação contínua devem ser contabilizadas na carga horária docente.
14. As universidades, para além das suas áreas tradicionais de intervenção (investigação, ensino, serviço à comunidade), devem hoje acrescentar uma quarta: a da formação.
15. Os programas de formação contínua devem ser avaliados em termos de processo e de efeitos.

No encerramento do congresso, o então Secretário de Estado da Reforma Educativa, Pedro d'Orey da Cunha, fez uma intervenção na qual apresentou algumas ideias chave sobre a formação contínua, de acordo com duas perspectivas: uma perspectiva Teórico-Dedutiva e uma perspectiva Prático-Indutiva.

No que se refere à perspectiva Teórico-Dedutiva, foi apresentada uma reflexão a partir da qual Orey da Cunha resume em quatro princípios as determinações da Lei de Bases do Sistema Educativo, no que respeita à formação contínua:

- O princípio da educação contínua como um direito;
- O princípio da diversidade de funções, modalidades e objectivos da Formação Contínua;
- O princípio da predominância, não exclusividade, do ensino superior no assegurar a formação contínua;
- O princípio da necessária cooperação dos que asseguram a formação contínua com os estabelecimentos onde os docentes trabalham.

Segundo a visão do governante, a sociedade cada vez mais se centra no cliente e no consumidor, segundo uma lógica de economia de mercado, considerando que tal modelo é mais dignificante para a autonomia do cidadão. Aplicando essa lógica à formação contínua de professores, questiona se o orçamento da formação deve ser confiado ao consumidor e não às instituições formadoras, apontando esse como sendo o caminho a seguir no futuro.

Considerando que a perspectiva Teórico-Dedutiva apresentada deve ser complementada com uma perspectiva Prático-Indutiva, fez um balanço do que fora a formação contínua até àquela data, permitindo-se avançar, entre outras, as seguintes observações:

- A predominância do ensino superior como entidade formadora;
- Entidades exteriores ao ensino e à administração terem tomado a iniciativa de oferecerem formação de qualidade;
- As associações profissionais e os sindicatos têm preferido acções de curta duração mas abrangendo grande número de docentes;

No término da sua intervenção, o Secretário de Estado apresentou algumas linhas gerais do que deveria ser um futuro modelo de formação contínua, considerando que se devem respeitar os princípios antes deduzidos que respeitem a Lei de Bases do Sistema Educativo, os modelos de ensino e de sociedade nos quais nos inserimos mas que também

correspondam à cultura e prática que se foi desenvolvendo, indicando assim erros a evitar e tendências a promover. Eis a síntese das linhas gerais por ele apresentadas:

- O modelo deve ser centrado sobre as escolas e respeitar a sua autonomia;
- A formação deve ser predominantemente oferecida pelas instituições de ensino superior;
- As escolas, individualmente ou associadas, devem identificar necessidades de Formação;
- Os órgãos de administração deverão agir supletivamente nos casos em que de outro modo a formação seja inviabilizada;
- Deve favorecer-se o modelo de associação livre de escolas em torno de pólos do ensino superior para satisfazer as necessidades permanentes de formação contínua.
- Um Conselho de Formação composto por representantes de Instituições do Ensino Superior, das Associações Profissionais e Patronais e da Administração deverá assegurar a coordenação e avaliação global do sistema.

Resumindo: uma formação contínua variada, livre, baseada na autonomia dos docentes, das escolas e das instituições. Segundo o Secretário de Estado, este era o desafio e o critério para o sucesso.

Considerando as diversas intervenções neste Congresso, julgamos que aí foi realizado um trabalho relevante que, por sua vez, terá contribuído de forma decisiva para a aparecimento, em 1992, de um modelo de formação contínua, que assumiu forma legal através do Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro.

2.2.2. O Modelo de Formação Contínua veiculado pelo Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores

A implementação de qualquer modelo de formação contínua de professores deverá ter em conta diversos factores, sendo um deles a perspectiva organizacional a adoptar, a qual em princípio, será resultante das interacções entre os vários intervenientes, desde decisores políticos até aos operacionais locais, sem esquecer nunca as instituições representativas dos professores, nomeadamente os sindicatos e as associações científicas e pedagógicas das várias áreas disciplinares, assim como as várias instituições de formação.

A formação contínua de professores pode ser implementada seguindo um de vários modelos, diferentemente caracterizados. Iremos tentar perceber onde se enquadra o modelo de formação contínua de professores, em vigor em Portugal desde 1992, em função dos seus antecedentes históricos, nomeadamente no que se refere às posições dos vários intervenientes que contribuíram para o seu aparecimento. Analisaremos também o texto normativo que é a sua base, bem como alguns aspectos da sua implementação que já foram objecto de investigações. Faremos assim uma análise que podemos situar no âmbito do Ciclo de Políticas Educativas, tal como enunciado por Stephen Ball e Richard Bowe em 1992.

Formosinho (1991), sintetiza de uma forma clara alguns modelos organizacionais possíveis, salientando também que um modelo de formação de professores deve obedecer aos seguintes princípios:

- a) respeitar um equilíbrio razoável entre o papel do Estado e da sociedade civil na educação;
- b) obedecer ao princípio da especialização;
- c) promover uma concepção profissional do professor e logo promover a autonomia colectiva (profissional e não corporativa) dos professores;
- d) motivar os professores;
- e) estar perto das preocupações e problemas dos professores

O quadro n.º 15 apresenta os vários modelos organizacionais de formação contínua de professores, tal como foram apresentados por Formosinho:

Quadro 15: Modelos organizacionais de formação contínua de professores

PARÂMETROS MODELOS	RACIONALIDADE	INICIATIVA	EXECUÇÃO	ADMINISTRAÇÃO	FINANCIAMENTO
ESTATISTA	- Estatismo - Centralismo	- Serviços do Estado	- Serviços do Estado - Outros por encomenda	- Serviços do Estado	- Estado
PARCERIA SOCIAL	- Concertação social; - Parceria social	- Diferentes entidades formadoras	- Diferentes entidades formadoras	- Serviços do Estado	- Parceria social na definição dos critérios
CENTRADO NAS INSTITUIÇÕES DE FORMAÇÃO	- Especialização	- Instituições de formação	- Instituições de formação	- Instituições de formação; - Serviços do Estado	- Instituições de formação
CENTRADO NAS INSTITUIÇÕES DE FORMAÇÃO E NAS ESCOLAS	- Especialização; - Formação centrada nas práticas	- Escolas; - Instituições de formação.	- Instituições de formação;	- Serviços do Estado - Escolas	- Escolas
CENTRADO NOS CENTROS E/OU ASSOCIAÇÕES DE PROFESSORES	- Associativismo; - Formação centrada nas práticas.	- Centros de professores	- Centros de professores;	- Centros dos professores; - Serviços do Estado	- Centros de professores Ou - Duplo financiamento
CENTRADO NAS ESCOLAS	- Descentralização territorial; - Formação centrada nas práticas.	- Escolas	- Escolas; - Outros por encomenda.	- Serviços do Estado; - Escolas	- Escolas Ou - Duplo financiamento
LIBERAL	- Estado mínimo; - Laissez-faire	- Qualquer pessoa singular ou colectiva	- Qualquer pessoa singular ou colectiva	-----	- Professores

Fonte: Formação contínua de professores, realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro. Quadro apresentado por Formosinho, J. (p. 244). "Modelos organizacionais de formação contínua de professores".

Na sequência do Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro, que institui o ordenamento jurídico da formação de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário, o Governo, em 1990, tentou instituir a Formação Contínua através de um modelo de formação que mereceu amplas críticas dos parceiros sociais, nomeadamente em sede do Conselho Nacional de Educação. A elaboração do parecer do C.N.E. foi entregue ao professor Doutor João Formosinho, que, conforme expresso no parecer daquele órgão, salienta a necessidade da formação contínua dos professores:

“É consensual a necessidade de formação contínua de professores e tal corresponde às tendências europeias. Para além da necessidade geral de aperfeiçoamento profissional que a complexidade das sociedades modernas cria e que se casa com o desejo, sempre presente na pessoa humana, de aperfeiçoamento integral, necessidades interligadas na ideia-força de educação permanente, há factores específicos do sistema escolar que explicam este acento na formação contínua de professores”.

O parecer é muito crítico no que respeita à proposta de diploma do Governo, nomeadamente, considerando que o projecto em apreciação não se submete aos normativos da Lei de Bases, bem como ao Decreto-Lei que regulamentava a formação de professores. Salienta-se no dito parecer 5/90 do CNE, que a leitura da proposta de diploma do Governo deixa a impressão de que a proposta configurava um modelo estatista e centralizador da formação contínua de professores, porque comete exclusivamente ao Estado o planeamento, a direcção, a coordenação e o controlo do sistema e, aparentemente, também um papel preponderante na oferta da formação. Das reuniões das comissões especializadas para análise da proposta, resultou também claramente que os representantes dos parceiros sociais não concordavam com a proposta governamental. Alguns parceiros sociais elaboraram pareceres escritos. É o caso da FENPROF cujo parecer é explícito na não aceitação do modelo proposto pelo Governo. Nomeadamente refere:

“O projecto de diploma sobre Formação Contínua não é aceitável pela FENPROF porque, por um lado, a sua filosofia e o desenvolvimento dos seus princípios e objectivos (estes são aquilo que é menos polémico neste projecto) não se quadram com os interesses dos professores e do sistema de ensino e, por outro, o projecto de decreto-lei não salvaguarda parâmetros de equidade para quem participa no sistema de formação contínua”.

“O projecto é aparentemente aberto para os que procuram a formação contínua mas revela-se de imediato pouco democrático porque fragiliza aqueles perante o poder dos organismos e estruturas do ME ao não conceder aos professores e suas organizações sindicais o direito de participar na organização e concretização do processo de formação contínua”.

“O projecto em apreciação carece de alterações significativas na concretização do papel da escola, dos centros de recursos, sua gestão democrática e autonomia, e das instituições de ensino superior”. (Parecer 5/90 do CNE).

O Conselho Nacional de Educação aprovou o parecer 5/90, no qual se defende uma “Modificação Profunda do Modelo Preconizado na Proposta Governamental”, pelas seguintes razões:

1. Porque não cumpre o disposto na Lei de Bases do Sistema Educativo, nem na sua letra (artigo 35º, nº 3), nem no seu espírito (artigo 43º, nºs 2 e 3);
2. Porque não obtém o consenso reflectido das vontades e dos interesses dos parceiros sociais, nem sequer a aprovação de qualquer um deles;
3. Porque cria um modelo centralizado numa área onde se justifica dar abertura a uma descentralização funcional;

4. Porque não respeita a especificidade das instituições de ensino superior especializadas em formação de professores.

Em alternativa, o CNE propõe um modelo baseado nos seguintes princípios:

- . Modelo de formação contínua não estatista e não centralizado;
- . Liberdade de iniciativa na formação e a pluralidade das entidades formadoras;
- . Separação dos papéis do Estado: tutela, empregador, administrador, formador;
- . Serviços do Ministério da Educação com funções de administração do sistema não sejam entidades formadoras;
- . Respeito pela especificidade das instituições de Ensino Superior de formação de professores;
- . Criação de Centros de Recursos;
- . Apoio à acção formativa das escolas e à constituição de associações de escolas;
- . Criação de uma Comissão Permanente Quadripartida, com representantes do Ministério da Educação, dos empregadores, dos sindicatos e das entidades formadoras;
- . Modelo de coordenação baseado na Comissão Permanente Quadripartida e em Comissões Regionais de Coordenação;
- . Aceitação de diversidade de modelos pedagógicos e de modalidades de formação;
- . Tornar explícito que a certificação dos formandos exige uma prova individual do seu aproveitamento;
- . Estabelecimento de um sistema de acreditação de entidades formadoras;
- . Recomendar a acreditação automática das instituições de ensino superior de formação de professores ou de Ciências da Educação e dos Centros de Recursos;
- . Sugerir um sistema de unidades de crédito para a creditação das acções de formação.

O parecer em causa não obteve no entanto unanimidade. As declarações de voto são disso exemplo. Carlos Chagas mantém reservas nalgumas questões, nomeadamente quanto ao âmbito da formação contínua. O parecer do CNE defende que a formação contínua deve aplicar-se a docentes profissionalizados, no entanto Chagas defende que deve ser extensível a todos os docentes. Defende também que a avaliação dos formandos não deve ser efectuada apenas com base numa “prova escrita” mas deve ser mais diversificada, inovadora e credível. Também é da opinião de que a acreditação automática das entidades formadoras deve ser extensível a todas as instituições de formação reconhecidas como capazes de a executar. José Salvado Sampaio opina que a proposta inicial do Governo visa a realização de um projecto conflitual com a Lei de Bases do Sistema Educativo e, nalguns casos, com a Constituição da República Portuguesa o que, em seu entender, daria expressão a um sector nitidamente minoritário na sociedade portuguesa. António Ferreira Neto Taveira salienta que o parecer está bem elaborado e fundamentado, no entanto vota contra por uma questão de coerência visto que, em seu entender, toda a análise ao Projecto de Lei consubstanciada no parecer e as propostas de fundo são de facto

alternativas ao projecto do Governo, não existindo outra leitura de que o mesmo deve ser rejeitado.

Na sequência deste parecer, a proposta inicial do Governo é retirada para, posteriormente, ser reformulada, ou, segundo outra perspectiva, ser apresentada uma proposta completamente nova, a qual estará na origem do Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro, o denominado “Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores. A leitura do documento “*Formação Contínua de Professores. Realidades e Perspectivas*”, publicado em 1991 pela Universidade de Aveiro, permite conhecer as diversas entidades intervenientes neste processo bem como as posições que defenderam, com aliás já apresentado anteriormente.

No essencial, o Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro, acolhe a esmagadora maioria das sugestões efectuadas pelo Conselho Nacional de Educação pelo que, em nossa opinião, estamos perante um novo Modelo de Formação Contínua, bastante diferente da intenção inicial do Governo, o que não é de estranhar, dado que o seu autor, João Formosinho, foi o relator do Parecer.

Analisando o Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro, que estabelece o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (RJFCP), constata-se que estamos perante um modelo devidamente estruturado, do qual consta, nomeadamente:

- Um sistema de coordenação, administração e apoio;
- A definição de princípios, objectivos e efeitos esperados;
- Áreas, modalidades e níveis das acções de formação;
- Avaliação, certificação e creditação da formação;
- Ligação entre formação contínua e progressão na carreira;
- Regime de acreditação de Centros de Formação, de Acções de Formação e de Formadores;
- Definição de Entidades Formadoras e de Formadores;
- Direitos e deveres dos formandos.

Como linhas gerais de actuação, o artigo 3.º do Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro, determina:

A formação contínua tem como objectivos fundamentais:

- a) A melhoria da qualidade do ensino, através da permanente actualização e aprofundamento de conhecimentos, nas vertentes teórica e prática;
- b) O aperfeiçoamento da competência profissional e pedagógica dos docentes nos vários domínios da sua actividade;
- c) O incentivo à autoformação, à prática de investigação e à inovação educacional;
- d) A viabilização da reconversão profissional, permitindo uma maior mobilidade entre os diversos níveis e graus de ensino e grupos de docência.

A formação contínua assenta nos seguintes princípios:

- a) Liberdade de iniciativa das instituições vocacionadas para a formação;
- b) Autonomia científico-pedagógica na concepção e execução de modelos de formação;
- c) Progressividade das acções de formação;
- d) Adequação às necessidades do sistema educativo;
- e) Descentralização funcional e territorial do sistema de formação contínua;
- f) Cooperação institucional, nomeadamente entre instituições de ensino público, privado e cooperativo;
- g) Associação entre escolas a inserção comunitária, concretizando a sua autonomia;
- h) Valorização da comunidade educativa;
- i) Associativismo docente, nas vertentes pedagógica, científica e profissional.

Estão assim identificados os objectivos e princípios orientadores para a formação contínua, verificando-se que, no essencial, são um reflexo do Parecer n.º 5/90, do Conselho Nacional de Educação. A finalidade do sistema de Formação Contínua é a mudança organizacional e cultural da escola, através da adopção de novas atitudes, novos comportamentos e de uma nova ética. Reforça-se também uma nova perspectiva de aprendizagem ao longo da vida.

Quanto à coordenação de todo o processo, a legislação prevê um órgão central, inicialmente designado Conselho Coordenador da Formação Contínua (CCFC), que foi substituído posteriormente em 1994 pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC). O Conselho Coordenador de Formação Contínua, enquadrado pelos artigos 37.º a 41.º do RJFCP, teve uma composição diversificada, incluindo membros designados por diversas entidades, sendo assim representativo da generalidade das partes interessadas no processo da formação contínua, contribuindo deste modo para a concretização dos princípios enunciados no próprio diploma. O CCFC e, mais tarde, o CCPFC, seu sucessor, desempenharam um papel importante do ponto de vista da implementação do sistema na medida em que tiveram como primeira missão a acreditação dos Centros de Formação, dos formadores e das acções de formação. No entanto, há diferenças substanciais entre estes dois órgãos. Se, por um lado, o CCFC, tal como previsto no Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro, era um órgão com um número considerável de membros, representativos dos vários intervenientes no processo da formação contínua, o CCPFC criado através do Decreto-Lei n.º 274/94, de 28 de Outubro, tem uma composição muito reduzida; o artigo 38.º do diploma estipula que este órgão é constituído por um presidente e quatro vogais, nomeados pelo Ministro da Educação. A representatividade da maioria dos intervenientes no processo da formação contínua ficou consideravelmente reduzida, o que parece traduzir uma centralização do processo pelo Ministério da Educação.

No mesmo sentido, Ruela (1998) salienta que as alterações introduzidas podem interpretar-se como uma forma que aumentou o controlo do Ministério da Educação sobre a Formação Contínua e a sua articulação, de uma forma mais clara, com as necessidades definidas centralmente. A Federação Nacional de Professores, no seu parecer em 1994, relativo ao projecto que viria a originar o Decreto-Lei n.º 274/94, de 28 de Outubro, salienta que a criação do CCPFC, enquanto órgão dependente do Ministério da Educação, gerava “condições de governamentalização da formação contínua e a consequente modelação deste em função das supostas necessidades do sistema e em desfavor das Escolas e dos professores” .

Em 1996, através do Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de Novembro, o CCPFC foi alargado na sua composição, passando a ser constituído por um presidente e doze vogais, nomeados por despacho do Ministro da Educação, de entre as personalidades de reconhecido mérito na área da educação. Embora não seja retomada a situação inicial de 1992, parece existir aqui algum avanço relativamente à situação de 1994, avanço esse que se traduz num maior número de intervenientes no CCPFC.

O modelo de formação, para além do órgão coordenador central (CCFC), define uma multiplicidade de entidades formadoras, multiplicidade essa que, em nosso entender, contribui para a possibilidade de intervenção dos diversos interlocutores que estiveram na origem deste processo. De entre as entidades formadoras (Art.º 15.º do DL n.º 249/92, de 9 de Novembro), salientamos as instituições de Ensino Superior, as Associações de Professores e, de uma forma muito especial, considerando a sua posterior importância, os Centros de Formação de Associações de Escolas. Os Centros de Formação de Professores passam, assim, a ser espaços institucionalizados de formação contínua, devidamente acreditados pelo Conselho Coordenador da Formação contínua. Outras entidades poderiam, no entanto, também ser acreditadas, nomeadamente Universidades, Institutos Politécnicos e Associações Profissionais, Sindicais, Científicas e Culturais.

No que diz respeito à oferta formativa, o modelo prevê a organização das acções de formação em modalidades, áreas e níveis de formação. Quanto às modalidades de formação, são identificadas as seguintes: cursos, módulos, seminários, oficinas de formação, estágios, projectos e círculos de estudos. O quadro n.º 16 identifica as características definidas para cada modalidade de formação, de acordo com clarificações efectuadas posteriormente pelo CCPFC:

Quadro 16: Características das modalidades de formação contínua

MODALIDADE	CARACTERÍSTICAS
Cursos de Formação Módulos de Formação.	- Actualização e aprofundamento de conhecimentos, nas vertentes teórica e prática; - Aquisição e desenvolvimento de capacidades e de instrumentos de análise e problematização das experiências dos professores; - Aperfeiçoamento das competências profissionais.
Disciplinas singulares do Ensino Superior	Esta modalidade não é organizada na lógica da formação contínua. Trata-se, neste caso, de acreditar cursos ou disciplinas de outros sistemas de formação, que sejam relevantes também para efeitos de formação contínua.
Seminários	- Exercitar os formandos no estudo autónomo e nos métodos e processos do trabalho científico, bem como na elaboração de relatórios e de outras produções escritas decorrentes do estudo e do trabalho científico.
Oficinas de Formação	- Delinear ou consolidar procedimentos de acção ou produzir materiais de intervenção, concretos e identificados, definidos pelo conjunto de participantes como a resposta mais adequada ao aperfeiçoamento das suas intervenções educativas; - Assegurar a funcionalidade (utilidade) dos produtos obtidos na oficina, para a transformação das práticas. - Construir novos meios processuais ou técnicos.
Estágios	- Reflexão sobre práticas desenvolvidas; - Tratamento de aspectos específicos da actividade profissional; - Aquisição de novas competências; - Construção de novos saberes, designadamente práticos ou processuais.
Projectos	- Desenvolver metodologias de investigação-formação centradas na realidade experimental da vida escolar e/ou comunitária, no território educativo; - Incrementar o trabalho cooperativo em equipa e o diálogo pluri e interdisciplinar; - Favorecer a capacidade para resolver problemas e desenvolver planos de acção; - Aprofundar a capacidade para relacionar o saber e o fazer, a aprendizagem e a produção. - Potenciar a integração afectiva, a socialização e a realização de interesses pessoais e grupais.
Círculos de Estudo	- Implicar a formação no questionamento e na mudança das práticas profissionais; - Incrementar a cultura democrática e a colegialidade; - Fortalecer a autoconfiança dos participantes; - Consolidar o espírito de grupo, a capacidade para interagir socialmente e para praticar a interdisciplinaridade. - Métodos: Estudos de caso, problemas, discussão, guia de estudo, representação e estudo de situações.

Fonte: "Contributo para a consolidação da formação contínua centrada nas práticas profissionais", CCPFC (1999)

O quadro 17 apresenta as diversas modalidades de formação bem como os efeitos esperados:

Quadro 17: Modalidades de formação contínua – efeitos esperados

TIPOS DE FORMAÇÃO	MODALIDADE	EFEITOS A PRODUZIR
FORMAÇÃO CENTRADA NO EXERCÍCIO PROFISSIONAL	ESTÁGIO	Mudança de práticas profissionais apoiada em supervisão
	OFICINA DE FORMAÇÃO	Mudança de práticas profissionais apoiada em materiais
FORMAÇÃO CENTRADA NA MUDANÇA DA ESCOLA / TERRITÓRIO	PROJECTO	Acção conjunta de mudança de procedimentos nas Escolas / Territórios
	CÍRCULO DE ESTUDOS	Conhecimentos técnicos para mudar procedimentos nas Escolas / Territórios
FORMAÇÃO CENTRADA NO CONTEÚDO / APROFUNDAMENTO	SEMINÁRIO	Exercitar trabalho científico sobre práticas profissionais ou temas da educação
	CURSO e MÓDULO	Adquirir conhecimentos e competências profissionais. Problematizar experiência dos professores

Fonte: “Contributo para a consolidação da formação contínua centrada nas práticas profissionais”, CCPFC (1999).

Se é certo que todas as modalidades se destinam a melhorar as competências profissionais dos professores, cada modalidade possui características próprias que a tornam mais adequada e útil na consecução de uns objectivos, em detrimento de outros (Afonso, 2005). De facto, o CCPFC (1998), distingue claramente duas categorias de modalidades de Formação contínua. Modalidades centradas nos conteúdos: curso/módulo de formação e seminário; Modalidades centradas nos contextos Escolares – círculo de estudos, oficina de formação, projecto e estágio.

Para além das modalidades de formação, o modelo estipula a organização das acções de formação em Áreas de Formação. De facto, o artigo 6.º do Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro, identifica as seguintes áreas de formação:

- a) Ciências da educação e ciências da especialidade que constituam matéria de ensino nos vários níveis a que se reporta o presente diploma;
- b) Prática e investigação pedagógica nos diferentes domínios da docência;
- c) Formação pessoal, deontológica e sócio-cultural;
- d) Língua e cultura portuguesa;
- e) Técnicas e tecnologias de comunicação.

A categorização das Áreas de Formação foi, no entanto, alvo de alguns ajustes ao longo dos anos, entre 1992 e 2007. As modificações mais relevantes referem-se à eliminação da Língua e Cultura Portuguesa assim como das Técnicas e Tecnologias de

Comunicação, em 1994, como áreas específicas de formação, integrando estas temáticas nas outras Áreas de Formação, nomeadamente nas Ciências da Especialidade. Os níveis das acções de formação (iniciação, aprofundamento e especialização), foram eliminados pelo Decreto-Lei n.º 206/96, de 2 de Novembro. Não nos parece coincidência que esta situação ocorra paralelamente à criação, no âmbito do CCPFC, da secção Coordenadora da Formação Contínua e da Secção Coordenadora de Formação Especializada, passando assim a haver uma distinção nítida entre as acções de formação contínua e os Cursos de Formação Especializada, de acordo com legislação específica, aprovada posteriormente, pelo Decreto-Lei n.º 95/97, de 23 de Abril.

À primeira vista o modelo possibilita um leque variado de opções para frequência de modalidades de formação, com opção também por frequência de acções de formação em áreas e domínios de formação diversos. O sistema permitia uma liberdade de escolha aos professores, de entre o leque de acções disponibilizadas, situação essa em que os docentes poderiam ignorar muitas vezes as reais necessidades das escolas.

Competia aos órgãos próprios de cada Centro de Formação definir a formação a disponibilizar, estando no entanto condicionada essa formação a diversos factores, quer de âmbito nacional (por exemplo: financiamento), quer de âmbito local.

O financiamento foi, sem dúvida, um aspecto fundamental para a implementação deste modelo. Foi assegurado graças à comparticipação da Comissão Europeia no âmbito do Programa do Desenvolvimento Educativo para Portugal (PRODEP), através do programa específico de financiamento FOCO. No entanto, os Centros de Formação manifestam uma grande dependência em relação a este programa e em relação à perspectiva “consumista” da formação contínua (Ferreira, 1994). Embora coubesse ao CCPFC acreditar as acções de formação, na prática, o processo de financiamento, da responsabilidade do FOCO, desvirtuava a formação que, na maioria das situações, estava dependente do financiamento. Apesar dos Centros de Formação terem autonomia para propor ao CCFC / CCPFC as acções de formação que considerassem adequadas, o financiamento criou uma perversão, pois, em muitas situações, a realização das acções de formação estava condicionada pelas opções da entidade financeira e não pelas necessidades dos professores. Na realidade, o FOCO determinava quantas e quais as acções a realizar, assumindo assim uma função controladora do sistema.

A este propósito, lembramos como exemplo o Despacho conjunto 69/ME/MESS/94, de 8 de Novembro, que define novas regras de financiamento das acções de formação no âmbito do PRODEP II, quando afirma “pretende-se, pois, que a formação contínua possa responder de uma forma mais directa e prioritária às necessidades decorrentes da reforma educativa em curso”. Neste despacho foram definidas prioridades de financiamento para

acções em determinadas áreas, em detrimento de outras. De facto, existem mais evidências de que a intervenção do Ministério da Educação no âmbito da formação contínua estava a acentuar-se. Se o Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro, concedia autonomia às diversas instituições, o Decreto-Lei n.º 274/94, de 28 de Outubro, vem, em nosso entender, contribuir para a centralização da formação contínua. Salientamos a substituição do CCFC pelo CCPFC, sendo este novo órgão constituído apenas por cinco elementos designados pelo Ministro da Educação, assim excluindo a representação dos professores.

Os formadores, por seu lado, como intervenientes operacionais neste processo, merecem lugar de destaque, tendo em conta a definição dos requisitos para o exercício de funções. Quanto a estes requisitos, verifica-se ao longo das várias modificações do regime jurídico uma clarificação progressiva, nomeadamente através do Decreto-Lei n.º 274/94, de 28 de Outubro. No que respeita ao currículo relevante como um dos requisitos, o Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de Novembro, vem introduzir uma alteração: passa a valorizar preferencialmente a competência sobre as matérias a leccionar em lugar da experiência lectiva. A disponibilidade de formadores foi também um factor condicionante da implementação da formação contínua, pelo que, também por esta razão, foram relevantes na operacionalização de todo este processo.

Este diploma (RJFCP) foi concebido, segundo Reis (1999,) para modificar o estado da formação contínua que se revelava descontínua, por vezes inexistente, desarticulada das necessidades sentidas pelos docentes, incapaz de influenciar as práticas, e sem qualquer ligação aos contextos organizacionais das escolas.

Diversos estudos têm sido realizados em Portugal sobre a formação contínua de professores. Sendo a maioria da investigação científica efectuada em Universidades, no âmbito da realização de teses de Doutoramento e dissertações de Mestrado, importa fazer um ponto da situação sobre o que tem sido realizado neste campo. Como obra de referência, salientamos o documento “A investigação sobre formação contínua de professores em Portugal (1990-2004)”. O documento reflecte a análise de 79 trabalhos correspondentes a dissertações de mestrado e teses de doutoramento e ainda de 6 artigos publicados em revistas científicas, identificando seis grandes áreas temáticas que agrupam as problemáticas de investigação mais privilegiadas nos estudos em questão:

- Concepções sobre a Formação Contínua de Professores (25%);
- O impacto da Formação Recebida pelos professores nas suas práticas (33%);
- O Impacto nos alunos da Formação Recebida pelos Professores (5 trabalhos);
- Necessidades de Formação de Professores (20 %);
- Análise das Acções de Formação quanto aos Processos (15 %);
- Dinâmicas dos Centros de Formação (13 %).

Verifica-se que existe investigação realizada em algumas áreas temáticas, não havendo, no entanto, ao nível da quantidade, uma distribuição uniforme das pesquisas pelas diferentes áreas. Quanto a concepções sobre formação contínua, a investigação realizada e analisada corresponde a 25 % dos trabalhos. Já no caso específico das dinâmicas dos Centros de Formação, as investigações limitam-se a apenas 13 % dos estudos desenvolvidos. Estamos em crer que muito ainda poderá ser investigado nestas áreas.

Apresentamos de seguida algumas opiniões relativas ao modelo de formação contínua que consideramos pertinentes.

Trata-se de um modelo, segundo Esteves (2003), com um conjunto de princípios e objectivos bastante propiciadores do desenvolvimento profissional e da autonomia dos professores. Isto, porque não é imposto um figurino mas é deixado ao jogo das forças sociais e profissionais a decisão em cada momento, sobre quais são os programas de formação que devem ser concretizados e quais as estratégias a que a formação deve obedecer. A filosofia do sistema baseia-se na criação de Centros de Formação em instituições diversificadas e cabe aos professores, individualmente, procurar a formação que lhes interessa (Campos, 1995). É também, segundo Ferreira (1994), um modelo profissional baseado na descentralização territorial e funcional e na concertação social. Estamos perante uma pluralidade de Centros de Formação a funcionar em instituições diversas, sendo de salientar, no entanto, os Centros de Formação de Associações de Escolas e a sua dispersão geográfica, visto que se constituíram em todo o território nacional.

Ao longo dos anos 90 o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores foi modificado através da publicação de alguns diplomas, provocando algumas mudanças, sendo as mais importantes publicadas em 1996 (Estrela, 2005). Estas alterações legislativas não se limitam, segundo Correia, (1997), a reajustar um modelo de formação pré-existente, mas tendem a instituir um modelo alternativo construído no reforço das lógicas e racionalidades que aquele já contemplava. As alterações conduzem a uma transformação das relações entre as instituições do Ensino Superior e as escolas que inibem o desenvolvimento da formação entre pares, a uma redefinição dos critérios que definem a legitimidade dos saberes que podem ser objecto de uma formação credível e a um reforço do controlo da instituição empregadora sobre a formação que resulta, em parte, da extinção das instâncias de concertação social de coordenação do sistema (Correia, 1997).

O Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de Novembro, vem salientar também como objectivos da formação contínua a aquisição de capacidades, competências e saberes que favoreçam a construção da autonomia das escolas e dos respectivos projectos educativos. Também é referido como objectivo da formação contínua o estímulo aos processos de

mudança ao nível das escolas e dos territórios educativos em que estas se integrem susceptíveis de gerar dinâmicas formativas. Esta nova filosofia, segundo Estrela (2001), parece traduzir-se essencialmente na importância que se pretende dar às escolas e aos seus projectos educativos enquanto áreas e objectivos de formação. No mesmo sentido Weil (1985) refere que os traços dominantes da formação contínua são a mudança de programas centrados nos indivíduos para programas centrados na escola, ou seja, a mudança de uma base de saber tradicional para uma base de saber fornecida pela investigação. Estamos assim perante um conceito abrangente de formação contínua, referido por Ingvarson (1990) como sendo “todas as estratégias utilizadas pelos formadores e professores, em parceria, para conduzir programas de formação de modo a satisfazer as necessidades da escola e para melhorar o ensino e a aprendizagem na sala de aula”. Estes objectivos implicariam dinâmicas de formação centradas na mudança das escolas e dos territórios educativos. Assim sendo, no que diz respeito aos objectivos dos Centros de Formação há, segundo Estrela, A. (2005), uma alteração importante a registar.

As opiniões sobre este modelo de formação contínua não são, no entanto, consensuais. Correia, J.A. (1997) salienta que a institucionalização da Formação Contínua em Portugal foi marcada por um conjunto de ambiguidades políticas, legislativas e organizacionais que definiram as suas potencialidades e limites. No plano político, foram evidentes as divergências entre concepções que dirigem a formação para os destinatários individuais e fazem depender a qualidade da formação da qualidade dos formadores e/ou das instituições a que se encontram vinculados e as concepções que dão relevo ao papel dos contextos de trabalho na promoção da Formação contínua.

A propósito dos efeitos positivos da formação contínua, Estrela (2003, p. 49), refere:

“De uma lista de cinco aspectos positivos do sistema de formação contínua destacados num relatório de 2002 do Conselho Nacional de Educação, apenas três se referem aos seus efeitos no sistema educativo: assumpção da formação por órgãos do poder central, regional e local, permitindo uma territorialização que facilitou o acesso dos professores, de todas as áreas geográficas, à formação; o apoio dado, através da formação, às transformações do sistema educativo (inovações curriculares, mudanças na organização e gestão das escolas); desenvolvimento de uma cultura de formação.”

Segundo esta autora, não restam dúvidas de que o sistema funcionou no sentido de responder à procura de milhares de professores.

O ter permitido **liberdade e autonomia** é talvez, segundo Esteves (2003), o aspecto mais positivo deste modelo. A mesma autora refere também que há no trabalho desenvolvido em algumas situações casos manifestos de excelência no desenvolvimento da

Formação Contínua. Excelência porque conseguem fazer com que toda a formação que oferecem num dado plano institucional tenha relação com os desempenhos profissionais dos professores e com a melhoria do trabalho que se faz nas escolas. O Sistema de Formação Contínua permitiu a articulação entre os diversos níveis de ensino não superior, articulação essa a dois níveis: pela representação dos diversos níveis de ensino nas Comissões Pedagógicas dos Centros de Formação e pela realização de acções de formação cujos destinatários eram simultaneamente educadores e professores de diferentes níveis de ensino.

Se a Formação Contínua é, para além de um direito um dever, tem que haver algum modo de verificação do cumprimento desse dever (Esteves, 2003). A introdução de créditos de formação para a progressão na carreira foi o modo de verificação adoptado. No entanto, esta ligação revelou-se, segundo alguns autores, como um aspecto menos positivo do processo. De facto, de entre os aspectos menos positivos do sistema, pode referir-se a **perversão introduzida pelos créditos**, que, a certa altura, contaminou o sistema.

Sobre esta temática específica, salientamos o estudo de Rosa Serradas Duarte, que no âmbito da formação contínua de professores, aborda as contradições e paradoxos originados pela ligação entre os créditos de formação e a progressão na carreira. O problema que se propôs estudar foi assim apresentado (Duarte, 2007, p. 58):

“Il semble que le caractère «obligatoire» de la formation continue est remis en cause par les enseignants alors qu'à l'origine il correspondait a leur demande, relayée par les syndicats”.

Para a realização deste estudo a autora recorreu a diversas fontes, nomeadamente aos discursos dos diferentes autores intervenientes no processo a diversos níveis, nomeadamente ao nível da decisão, ao nível da implementação e ao nível da teorização. No estudo citado surgem outros dados que consideramos interessantes, visto contribuírem para a nossa percepção sobre o surgimento e implementação deste processo. De entre os dados obtidos junto de governantes e altos funcionários do Ministério da Educação, relativos ao dispositivo da formação contínua, salientamos uma forte aposta na formação de professores, pelo que houve intervenção junto da Comunidade Europeia no sentido da obtenção de fundos para a educação. Portugal tornou-se assim o primeiro país da Comunidade a obter fundos europeus para a educação, fundos esses que foram fundamentais para suportar e manter o processo de formação contínua. A generalização da formação contínua é um aspecto positivo de todo este processo. Outro dado positivo é a criação dos Centros de Formação de Associações de Escolas e o inerente dinamismo do movimento associativo de escolas. Como aspectos mais negativos, os dados apontam para a busca de créditos para a

progressão na carreira, transformando a formação num instrumento ao serviço do professor no plano individual, independentemente das necessidades das escolas e do sistema.

Quanto aos dados recolhidos junto de dirigentes membros das direcções sindicais da FENPROF e da FNE, apontam para o carácter inovador do modelo de formação, visto ter retirado às Universidades o monopólio da formação e ter permitido o acesso à mesma a mais de cem mil professores. Segundo o dirigente da FNE, com este dispositivo o Governo encontrou maneira de responder às exigências sindicais para a utilização dos fundos europeus. Considera igualmente que a possibilidade de transformação da escola através da formação é o aspecto mais positivo, sendo que a ausência de formação de formadores é considerado o aspecto mais negativo. Para o dirigente da FENPROF, o aspecto mais positivo foi a institucionalização da obrigação da formação ao longo de toda a carreira, sendo a corrida aos créditos o aspecto mais negativo. Os dois dirigentes salientam a necessidade de uma grande flexibilidade no sistema e uma articulação dos Centros com o Ensino Superior para formações específicas e/ou mais longas. Como parte das conclusões do estudo, é afirmado (Duarte, 2007, p. 211):

Le système de Formation continue a vu le jour au lendemain de la Révolution par la main des protagonistes d'une même génération partageant les mêmes désirs : faire exister la formation continue, la relier à l'avancement dans la carrière et laisser l'évaluation en l'état. Une fois le système mis en place, l'absence de stratégie, de pilotage et d'évaluation, en tant qu'outil régulateur, a réduit la Formation Continue à son côté le plus visible – les «crédits». Cet équilibre ayant été trouvé, ni le gouvernement, ni les syndicats n'ont osé le remettre en cause. De cette façon, le système est toujours en vigueur malgré la remise en cause des «crédits».

Estamos assim perante um sistema que, apesar da ausência de estratégias e de avaliação, continua em vigor, sendo o seu aspecto mais visível a questão dos créditos. Não parece consensual esta ligação entre formação e progressão na carreira. A estratégia de associar a formação contínua à carreira partiu dos sindicatos (Duarte, 2007). Os sindicatos encaravam a formação contínua como um meio de valorizar a profissão e de lhe atribuir um papel social mais dinâmico e com maior visibilidade, ao mesmo tempo que desejavam diminuir o peso dos mecanismos de avaliação, da parte da administração, sobre os professores.

Se, por um lado, a procura de formação é um facto positivo, por outro, verifica-se em muitas situações que os professores se transformam em meros “caçadores” de créditos, tendo por único objectivo frequentar uma qualquer acção, desde que no final lhe seja atribuído o tão desejado crédito. A este propósito Teodoro (1994, p. 70) afirma:

“A formação contínua está a ser identificada, por muitos professores e responsáveis da administração, com a frequência de cursos creditados, oferecidos por uma espécie de *catálogo de acções* por instituições *acreditadas* para fazer formação. Tal identificação está a conduzir a que um direito e uma antiga aspiração dos professores se esteja a transformar, em muitos casos, num penoso cumprimento do dever (o possuir os créditos necessários à progressão da carreira), desinserido de um processo de desenvolvimento profissional do professor, da melhoria do trabalho e organização da escola e da introdução e consolidação das inovações escolares.”

O aspecto mais negativo deste modelo, segundo Esteves (2003), não se refere ao modelo teórico tal como ele está redigido no texto legal, mas ao modelo em funcionamento e consiste na *ausência de avaliação*. O CCPFC não desenvolveu suficientemente bem, segundo esta autora, o trabalho de acompanhamento e de avaliação. A sua acção confinou-se bastante a um plano administrativo de verificação que certas normas eram cumpridas mas não entrou propriamente no terreno, no sentido de verificar como é que o modelo evoluía e de propor medidas significativas de transformação dos constrangimentos identificados no terreno.

Esta situação também é referida por Santos (2009, p. 59), que afirma:

“O sistema de formação contínua não foi ainda sujeito a um processo global de avaliação que permita, de forma objectiva, avaliar o seu funcionamento e o seu verdadeiro impacto no sistema educativo. Nos termos do regime jurídico vigente, é atribuída ao CCPFC a competência para acompanhar o sistema de formação contínua e participar na avaliação do seu funcionamento, não lhe sendo porém atribuída a capacidade para tomar a iniciativa de promover essa avaliação, competência esta reservada ao poder central (Artigo 40º do RJFCP).”

Esta situação de ausência de avaliação tem-se mantido, sendo, em nosso entender, uma das debilidades da implementação da formação contínua.

Estão assim identificadas as características essenciais do modelo de Formação Contínua em vigor a partir de 1992 e salientados os seus aspectos mais positivos mas também outros que, no entender de alguns autores, foram aspectos menos conseguidos na sua implementação.

Não podemos deixar também de referir o livro “Percurso da Formação Contínua de Professores – Um Olhar Analítico e Prospectivo”, publicado em 2009, da autoria de Sérgio Machado dos Santos, último presidente do CCPFC. Este estudo centrou-se, segundo Formosinho (2011), no modelo organizativo que o sistema foi assumindo em razão da evolução verificada no Regime Jurídico da Formação Contínua. Aborda, entre outros, os seguintes tópicos:

A Evolução do Regime Jurídico da Formação Contínua

Evolução do Sistema de Formação Contínua

A Relevância da Oferta de Formação

O Efeito Regulador da Acreditação da Formação

Potencialidades e Fragilidades do Sistema de Formação Contínua

Quanto à evolução do Regime Jurídico, Santos (2009) salienta as suas várias fases, de acordo com as datas de alguns dos diplomas (1992, 1994, 1996, 2007). No que reporta à Evolução do Sistema de Formação Contínua, são apresentados dados sobre a Caracterização do Sistema, Evolução das Entidades Formadoras, Acções de Formação e Formadores. Especificamente sobre as Entidades Formadoras com acreditação válida, podemos constatar que os CFAE's representam, entre 1993 e 2007, mais de 50 % dos Centros de Formação, sendo a única excepção o ano de 2001, em que os CFAE's representavam 48,2 % das entidades formadoras. Dada a importância que os CFAE's parecem desempenhar em todo o sistema, parece-nos relevante o seu estudo, sendo essa também uma das razões que nos levou a direccionar a nossa investigação para este tipo de entidade formadora.

Face aos dados e opiniões já apresentados, efectuamos a análise de algumas características do Modelo de Formação Contínua. Em nosso entender, estamos perante um **modelo de formação descentralizado** que permite a intervenção de diversas entidades formadoras. De entre essas entidades encontramos os **Centros de Formação de Associações de Escolas**, os quais podem considerar-se uma inovação no sistema educativo.

Como aspectos positivos deste modelo, salientam-se: **a formação generaliza-se**, em função da oferta disponibilizada, podendo assim os professores fazer avançar as escolas. Também estamos perante uma **lógica de associativismo**, permitida pelo modelo. A criação dos CFAEs é uma inovação que, com algumas adaptações, se mantém até aos dias de hoje. Para além dos CFAEs, outras entidades podem ser formadoras, pelo que o sistema permite uma pluralidade de opções.

Outra inovação é a **tripla acreditação da formação**, visto que com este modelo, para que a formação possa ser creditada aos professores, é necessário que previamente seja efectuada a acreditação dos Centros de Formação, dos Formadores e das Acções de Formação. Esta tripla acreditação, da responsabilidade do CCPF / CCPFC, parece-nos de extrema importância visto que, em nosso entender, vem dar uma credibilidade acrescida a todo este modelo. Segundo uma perspectiva teórica, julgamos coerente e credibilizador de todo o processo o sistema de acreditação prévia dos Centros de Formação, das Acções de Formação e dos Formadores. Infelizmente, a implementação foi muitas vezes condicionada

por diversos factores, um dos quais o de natureza financeira, da responsabilidade do FOCO. Parece-nos uma debilidade do sistema o facto do funcionamento de todo o processo estar subordinado a uma lógica financeira.

Consideramos que o modelo de formação contribui para o desenvolvimento profissional dos professores, sobretudo em função do tipo de professor que cada um gostaria de ser. Há assim que ser encontrado, caso a caso, o ponto de equilíbrio entre o professor que cada um deseja ser e o professor que cada escola ou território necessita para cada situação concreta. Julgamos ser cada vez mais pertinente que a formação contínua obedeça a lógicas de proximidade, em que os princípios e objectivos do sistema sejam concretizados em função de necessidades detectadas localmente, quer a nível de escola quer a nível individual. Estamos assim perante um modelo que possibilita a formação dita “tradicional”, em que se pretende formar professores segundo uma perspectiva de aprofundamento de conhecimentos mas que também fornece a alternativa da formação centrada na mudança das escolas e dos territórios.

Parece-nos, assim, que estamos perante um modelo aberto, que possibilita um leque de opções formativas diversificadas, quer quanto às modalidades quer quanto às entidades promotoras da formação. Cada professor pode frequentar acções de formação gratuitas de que necessita para progredir na carreira. Consideramos assim que a frequência com aproveitamento de acções de formação acreditadas, relevando para a progressão na carreira, desempenhou em parte esse papel.

Admitindo o sistema que a aquisição de créditos seja uma das condições para progressão na carreira, tal situação, em nosso entender, obriga, à partida, os professores que pretendam progredir a uma procura de acções de Formação Contínua, o que, devido a vários factores de contexto pode determinar opções ditadas pela necessidade de obter créditos e não pelas necessidades individuais e colectivas de formação. Daí, julgamos que uma total independência da formação contínua face à progressão da carreira poderia levar a que muitos professores se ficassem pela formação inicial toda a sua vida. Consideramos também a necessidade de promover mecanismos de ligação entre a Formação Contínua e a progressão na carreira, mecanismos esses que não têm necessariamente que passar pela aquisição de créditos. De facto, com esta associação aos créditos, a formação contínua passou a ser um instrumento ao serviço do professor e da sua progressão na carreira, em detrimento muitas vezes da própria escola.

Segundo se pode apurar da leitura de trabalhos dos autores anteriormente mencionados, e também através das experiências vividas em escolas com que contactámos, houve de facto, em muitos casos, uma perversão do sistema, em função da ligação da aquisição dos créditos à progressão na carreira. Será ou não benéfico acabar

com essa ligação directa? Pensamos que apenas a experiência de anos o poderá comprovar. No entanto, em nossa opinião, deve estar sempre estabelecido legalmente o direito à Formação Contínua, assegurando o Estado os meios para o cumprimento desse direito. Por outro lado, parece-nos também que esse direito deve ser encarado também como um dever, e se os órgãos competentes de cada escola entenderem que, para serem atingidos os objectivos democraticamente estabelecidos internamente, é necessário dar resposta a determinadas necessidades de formação previamente detectadas, será necessário que os professores cumpram esse dever. Será então indispensável a cooperação entre as Escolas e os Centros de Formação. Sem menosprezar o papel de todos os outros Centros de Formação que consideramos essenciais devido às suas especificidades, julgamos no entanto que, devido à sua proximidade geográfica e de relacionamento, há um papel muito importante a desempenhar pelos Centros de Formação de Associações de Escolas.

2.2.3. Os Centros de Formação de Associações de Escolas (CFAE's)

Uma das grandes inovações do Modelo de Formação Contínua (Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro) foi, sem dúvida, a criação dos Centros de Formação de Associações de Escolas, os quais foram concebidos como verdadeiras estruturas organizacionais, tal como se depreende da análise do RJFCP.

Quadro 18: Análise do RJFCP (Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro)

Dimensão	DIMENSÃO GEOGRÁFICA		DIMENSÃO POLÍTICO-ADMINISTRATIVA			DIMENSÃO ORGANIZACIONAL E PEDAGÓGICA		
	Rede	Sede	Órgãos de Governo	Patrono	Verbas Próprias	Autonomia Pedagógica	Formadores	Centros de Recurs
Descentralização territorial	18.º 1,2	22.º 1,2	24.º 2	22.º 2				
Desconcentração territorial	18.º 3,5,6 20.º a), d))				23.º 1			
Descentralização funcional	20.º c) b) 21.º 1,2	22.º 1	24.º 2,3 26.º b), c), d), e), f)		23.º 1	25.º 1, a)	31.º ao 34.º	20.º e)
Desconcentração funcional				22.º 2				

Fonte: Quadro elaborado numa sessão do Curso "Organização e Gestão da Formação Contínua", orientada pelo Professor João Formosinho, 1993, CEFOPE – UM, em resultado da análise do RJFCP (Decreto-Lei n.º 249/92). In Ferreira (1994). *Formação Contínua e Unidade do Ensino Básico. O papel dos Professores, das Escolas e dos Centros de Formação*. (P. 98).

Os Centros de Formação de Professores passaram a ser espaços institucionalizados de formação contínua de professores a partir do Decreto-Lei 242/92, de 9 de Novembro, que lhes confere corpo jurídico. Segundo Ruela (1998), a importância atribuída aos CFAE's é visível pelo número de artigos em que é destacado. Salienta-se o artigo 20.º, o qual define as competências dos Centros de Formação:

Aos Centros de Formação cabe:

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

De entre as competências destes organismos, salienta-se o assegurar prioridades nacionais de formação, assim como estabelecer prioridades locais de formação. Temos deste modo uma dupla “dependência”, visto que os Centros de Formação, se, por um lado, têm que responder às solicitações do Ministério da Educação, por outro, devem estabelecer as prioridades locais de formação, as quais não nos parecem possíveis de ser determinadas sem a intervenção das várias escolas associadas. Neste sentido, Barroso e Canário (1999) salientam que, ao surgirem, os Centros de Formação de Associações de Escolas eram portadores de um conjunto de “promessas” e alimentavam expectativas quanto à possibilidade de, com base em estratégias territorializadas e contextualizadas de formação, poderem contribuir para a construção de modalidades de autonomia. Mas, não esqueçamos que, simultaneamente, deveriam cumprir desígnios nacionais.

De base municipal ou intermunicipal, os CFAE podem ser constituídos por associação de escolas e jardins de infância, de natureza pública, privada ou cooperativa, envolvendo estabelecimentos dos diversos níveis de ensino. Cada CFAE tem órgãos de direcção e de gestão, o Director e a Comissão Pedagógica do Centro. O Director é escolhido pela Comissão Pedagógica, a qual, por sua vez, é um órgão colegial que, numa primeira fase, era constituída, para além do Director, pelos Presidentes dos Conselhos Pedagógicos das escolas e por representantes eleitos dos educadores do ensino pré-escolar e dos professores do 1.º ciclo. No entanto, a Lei n.º 60/93 veio permitir que os representantes pudessem ser professores designados pelo Conselho Pedagógico, terminando assim a obrigatoriedade do representante ser o seu Presidente.

Com sede numa das escolas associadas, geralmente numa Escola Secundária, os CFAE's dependem funcionalmente da escola-sede, visto que, por exemplo, a movimentação das verbas próprias do Centro de Formação depende do órgão de gestão da escola, embora sob proposta do Director do Centro de Formação.

Os Centros de Formação criados e registados em Portugal, estavam classificados pelo CCPFC, quanto à sua estrutura administrativa, de acordo com a seguinte tipologia:

- Associações de Professores (AP)
- Serviço Central do Ministério da Educação (SC);
- Ensino Superior (ES);
- Associação Escolar (AE);
- Serviço Regional do Ministério da Educação (SR);
- Não enquadrado (NI).

Podemos salientar, atendendo à sua quantidade, que os Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE), ao longo dos anos representaram, quase sempre, mais de metade das entidades formadoras, como se comprova pelo quadro seguinte.

Quadro 19: CFAE com acreditação válida (em 31 de Dezembro de cada ano)

	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999
CFAE	190	206	205	204	203	195	201
Total de Centros	287	324	350	340	360	354	363
% de CFAE	66,2	63,6	58,6	60,0	56,4	55,1	55,4

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
CFAE	202	163	200	202	177	204	205	202
Total de Centros	373	388	374	376	352	389	391	380
% de CFAE	52,2	48,2	53,5	53,7	50,3	52,4	52,4	53,2

Fonte: Adaptado de Santos, 2009, p. 32.

Da análise dos diversos relatórios do CCPFC pode-se constatar que os CFAE's são os responsáveis pela maior parte da Formação Contínua não especializada que se realizou desde 1992. No período compreendido entre 1992 e 2000, as entidades formadoras do tipo (AE), que correspondem na prática aos centros de formação de associação de escolas foram responsáveis por mais de dois terços das acções; os centros de formação do ensino superior (ES), com 15 % e os das associações de professores (AP), com 13,7 %, quase que

dividem entre si o terço restante. Os centros de formação dos serviços centrais do Ministério da Educação somam 2,5 % e os valores do tipo SR e NI são residuais (Silva, G., 2003).

Os dados evidenciam uma dinâmica de oferta formativa dos CFAE's que ultrapassou largamente a oferta de todos os outros tipos de centros de formação. Se, por um lado, estamos perante um forte indício da capacidade associativa dos professores que se organizaram em torno dos CFAE's, por outro lado, conforme referido no Relatório da Comissão Eventual Especializada do CNE sobre Formação Contínua de Professores (2002), "na última década tem vindo a verificar-se um desinvestimento da participação do Ensino Superior na formação contínua de professores, apesar de todo o discurso político ir no sentido destas instituições oferecerem as garantias mais sólidas da qualificação do sistema". É igualmente referido no dito Relatório que este desinvestimento é visível, tanto pelo número de formadores que têm desenvolvido acções de formação, como pelo número de acções propostas para acreditação.

No ano de 2002 foi apresentado um relatório elaborado por uma Comissão Especializada Eventual do CNE, comissão essa presidida pelo Conselheiro Albano Estrela. Nesse relatório é mencionado:

“ Para analisar as interdependências das orientações políticas e programas de formação inicial e contínua de professores dos ensinos básico e secundário e acompanhar os trabalhos em curso nesta área”, a Senhora Presidente do Conselho Nacional de Educação, criou, por despacho, uma “Comissão Especializada Eventual”

Considerando que à data estava a ser realizado um estudo aprofundado sobre a Formação Inicial de Professores, coordenado pela Professora Doutora Maria Teresa Estrela, para o Instituto Nacional de Avaliação e Formação de Professores (INAFOP), a comissão optou por realizar um estudo apenas sobre a Formação Contínua de Professores. Do Relatório da Comissão Eventual Especializada consta uma síntese de sugestões elaboradas a partir dos Relatórios dos CFAE's, a seguir reproduzidas na medida em que a sua leitura permite identificar os principais problemas e pontos críticos detectados nestes organismos:

A) Quanto à constituição e funcionamento dos CFAE's:

1. Necessidade de autonomia administrativa de modo a ser possível reunir recursos humanos e logísticos suficientes para definir uma linha de actuação interna coerente e com projecto próprio.
2. Maior articulação com as escolas associadas, de modo a que a oferta de formação surja a partir dos planos de desenvolvimento profissional e organizacional das escolas e dos professores e não de um simples levantamento das preferências dos docentes em relação a temáticas de formação, tendo em conta as conhecidas limitações da maior parte dos processos de identificação de necessidades.
3. Redefinição das valências dos CFAE, de modo a rentabilizar recursos humanos e materiais (nomeadamente através da criação e dinamização de centros de recursos para professores), o que dependeria da dimensão e implementação local de cada CFAE.

B) Quanto aos planos de formação dos CFAE's:

1. Concepção dos planos de formação dos centros a partir dos planos de formação das escolas associadas, o que exige uma dinâmica interna das escolas conducente à definição de prioridades formativas colectivas, para além das individuais (ou, no mínimo, com uma maior participação das escolas associadas, através dos seus representantes).
2. Maior divulgação, junto dos professores, das modalidades de formação centradas na prática, para que estes conheçam as intenções e o processo de formação antes de nele participarem e para que possam ser as próprias escolas a propor acções nestas modalidades.
3. Realização de acções orientadas para as didácticas específicas; apesar de estas abrangerem um grupo mais restrito de professores, podem, por exemplo, ser planeadas em modalidades centradas nas práticas profissionais, que se realizam com menor número de formandos.

C) Quanto aos resultados da avaliação dos CFAE's:

1. Necessidade de uma análise aprofundada das vantagens e desvantagens da actual relação entre progressão na carreira e formação contínua. De facto, no que respeita à motivação para a frequência da formação, avaliadores dos planos de formação dos CFAE e diversos autores que levaram a efeito estudos sobre os CFAE estão de acordo em que a actual relação entre progressão na carreira e formação contínua tem pervertido a finalidade inicial que presidiu ao desenvolvimento desta; no entanto, a ausência de um outro sistema de progressão na carreira, nomeadamente através da avaliação do desempenho profissional, leva a que não se coloque claramente a questão da extinção do actual sistema, nem se proponham alternativas.
2. Necessidade de conhecer melhor os efeitos da formação contínua nas práticas profissionais. De facto, no final das acções, há uma quase unanimidade entre os formandos no que respeita à apreciação positiva dos processos de formação vividos e à contribuição da formação para a sua valorização profissional, mas raramente são referidos efeitos objectivos da formação nas práticas, o que exigiria

uma maior articulação entre os CFAE e as escolas, de modo a que o impacto da formação pudesse ser avaliado a partir de competências, atitudes e desempenhos.

D) Quanto ao processo de avaliação dos CFAE's:

1. Orientação da avaliação para a regulação do processo de formação durante o seu decurso, assumindo uma função formativa, em vez de contribuir apenas pontualmente para pequenas alterações nas condições e estratégias de formação, a ser implementadas no ano seguinte.
2. Maior participação dos formandos e formadores na orientação da formação através da avaliação continuada, deixando de ser apenas meras fontes de informação sobre um processo já realizado.
3. Maior incidência da avaliação sobre o impacto da formação nas práticas, nomeadamente através da criação de dispositivos de avaliação que incluam o acompanhamento dos processos desenvolvidos nas escolas, durante ou após as acções.

Consideramos a identificação dos problemas e pontos críticos referentes aos CFAE's, evidenciados neste relatório, como uma referência na investigação neste campo, pois permite fazer um ponto da situação, servindo simultaneamente como reflexão para todos os intervenientes na área.

Também no âmbito da investigação sobre a formação de professores, o Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua considerou pertinente a realização de um estudo que avaliasse o impacto da formação contínua nos contextos educacionais, na prática docente e na formação-aprendizagem dos alunos (Formosinho, 2011). Surge assim o estudo desenvolvido por uma equipa de investigadores da FPCE/UP, coordenado pela doutora Amélia Lopes, intitulado "Formação contínua de professores 1992-2007, Contributos de investigação para uma apreciação retrospectiva". Este estudo incide na formação desenvolvida pelos CFAE's e, sobre o mesmo, João Formosinho refere no seu prefácio:

"No essencial, este estudo realizado pela equipa da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto faz convergir as suas conclusões com o estudo realizado pelo professor Sérgio Machado dos Santos (2009), anterior presidente do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, e suscita a releitura do seu olhar analítico e prospectivo, a sua sistematização dos pontos fortes e pontos fracos do sistema de formação contínua em Portugal e a reposição dos seus contributos para a revisão do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores".

Este projecto foi financiado pelo Ministério da Educação e desenvolvido mediante protocolo estabelecido em 2008 entre o CCPFC e o Centro de Investigação e de Intervenção Educativas da FPCE/UP. Foram escolhidos os CFAE's como entidades formadoras a estudar visto corresponderem a mais de metade das entidades responsáveis pela formação contínua de professores. Além disso, eles foram objecto das principais esperanças depositadas no sistema de formação e são, ainda hoje, vistos como especialmente vocacionados para a formação susceptível de produzir impacto na vida das escolas (Lopes et al, 2011, p. 23).

Das conclusões deste estudo, publicado em 2011, apresentamos, nos quadros n.º 20 e n.º 21, uma síntese, que incide sobre algumas ideias chave assim como sobre as dimensões de que dependem os resultados da formação.

Quadro 20: Ideias chave contidas em “uma leitura sintética dos resultados”.

Os professores e a sua qualificação	- A formação de professores contribuiu efectivamente para a qualificação dos docentes, qualificação essa que não se traduz necessariamente em melhorias das práticas e em mudança da vida das escolas. - A formação é um afazer individual e com traduções individuais. - “... representações e inserções dos professores, para quem a modalidade Curso corresponde verdadeiramente a formação onde se aprende (conteúdos), mas também à modalidade mais adequada à conciliação entre a frequência de formação e a vida, permitindo maiores ganhos concretos com menos investimento.” - A tradução da competência em agir efectivo, ou seja, a capacidade de a formação mudar práticas profissionais (individuais ou de escola) está, para os professores, associada aos conteúdos técnicos (como as TIC, por exemplo) ou a metodologias mais instrumentais (que as Oficinas como modalidade representam). - Todos os professores/formandos valorizam a formação como oportunidade de partilha com os colegas.
A vida das escolas como um não lugar	- Se a formação não foi exactamente o que se representava nos referenciais conceptuais da formação (do ponto de vista da administração e da investigação em Ciências da Educação) – que os CFAE e os formadores assumiram como seus – tal deve-se sobretudo ao facto de as escolas (as Comissões Pedagógicas) não terem assegurado a sua participação na definição das necessidades e desejos de formação.
Os CFAE e os referenciais da formação entre constrangimentos e inovação	- A actividade dos CFAE situou-se entre dois constrangimentos: o sistema, suas prioridades (ou ausência delas), exigências e ritmos, por um lado, e os professores, suas representações e inserções, expressas em expectativas, necessidades, desejos e escolhas de formação, por outro.
Os formadores entre os referenciais e as práticas de formação	- ... embora os formadores identifiquem como mais pertinentes as acções de formação que foram pensadas para um determinado contexto ou para resolver uma necessidade bem definida, verifica-se que a relação dos formadores com os CFAE não se estabeleceu em função de projectos de formação desses mesmos CFAE, ou emergentes de projectos educativos dos Agrupamentos de Escola que a eles se associam. Antes se tratou de uma relação não vinculativa e não integrada numa perspectiva socioeducativa contextualizada em comunidades educativas específicas.

Fonte: Adaptado de “Formação contínua de professores 1992-2007, Contributos de investigação para uma apreciação retrospectiva”, pp. 163-169.

Quadro 21 – Alguns aspectos sobre as dimensões de que dependem os resultados da formação.

Estrutura organizativa	- No que respeita às entidades formadoras, os princípios da diversidade e da iniciativa autónoma surgem como bloqueados pelas lógicas impostas pelo sistema, independentemente da situação e vocação das entidades formadoras. - Na estrutura existente durante o período em análise são de notar assimetrias regionais. Se entre o litoral e o interior a questão se prende claramente com a quantidade de recursos, institucionais e humanos, entre o norte e o sul parecem existir diferenças associadas à geografia e à cultura.
Consistência científico-pedagógica	- Como proposto por alguns Directores dos CFAE, estes podem funcionar como âncoras do sistema, gestores e coordenadores da formação da área abrangida, em parceria, para efeitos de acções a realizar e de projectos a acompanhar, com outras instituições profissionais e científicas, entidades formadoras em rede, sob protocolos a serem estabelecidos. - A vinculação dos formadores à formação (aumentando a sua capacidade de resposta adequada) e dos formadores aos CFAE (aumentando a sua resposta contextual e situada) deve ser promovida, evitando-se, no entanto, a criação de corporações de formadores.
Lógica funcional e correlativa eficiência	- Os CFAE preocupam-se com as necessidades do sistema e da formação, assim como em fazer justiça à sua identidade como entidades especialmente vocacionadas para a dimensão contextual e local da formação. A escolha dos formadores obedece a critérios de qualidade (científica, pedagógica e relacional) que os próprios formandos vão ajudando a seleccionar e definir.
Actividade realizada	- Ciências da Especialidade, Prática de Investigação Pedagógica e Didáctica e Ciências da Educação foram, por ordem de grandeza as temáticas de formação em que os professores inquiridos realizaram formação. - A modalidade Curso foi sempre a mais frequentada, embora essa preferência tenha diminuído desde 1998, altura em que aumentaram as Oficinas de Formação, sobretudo, e os Círculos de Estudo. - A melhoria das práticas aconteceu em termos individuais, sobretudo através da actualização científica e da instrumentalização da acção pedagógica. O caso das TIC é paradigmático a este propósito, podendo, por referência a elas, falar-se também em mudanças efectivas na vida das escolas.

Fonte: Adaptado de “Formação contínua de professores 1992-2007. Contributos de investigação para uma apreciação retrospectiva”, pp. 169-172.

Também especificamente sobre Centros de Formação de Formação de Associações de Escolas (CFAE's), salientamos o estudo "Avaliação da Formação Contínua de Professores da Península de Setúbal", coordenado pelo Prof. Doutor António Caetano, do ISCTE, publicado em 2003. Este estudo teve como objectivos gerais efectuar uma avaliação da actividade de formação desenvolvida pelos Centros de Formação da Península de Setúbal ao nível dos seus efeitos na comunidade educativa da península, incluindo o processo da sua implementação (operacionalização e realização) e abrangendo o período referente aos anos de 1999, 2000 e 2001. As questões orientadoras centraram-se no nível da implementação e no nível das consequências das acções de formação. Na síntese do estudo são apresentados dados referentes a:

- Contexto de actividade e recursos dos Centros da Rede;
- Percepções e opiniões sobre a formação nos Centros da Rede;
- Preditores dos efeitos das acções de formação;
- Análise das opiniões prospectivas sobre a concepção e organização da formação contínua de professores.

Apresentamos de uma forma resumida alguns dos resultados obtidos, no que se refere ao contexto de actividade e recursos dos Centros da Rede. Detectou-se, de acordo com o estudo, que existem quatro dimensões principais que podem contribuir para a eficiência e eficácia dos CFAE's: *político/legislativa*, *contexto escolar*, *cultura de formação contínua* e *estrutura e funcionamento dos Centros*", cujos pontos fortes e fracos encontram-se resumidos no quadro n.º 22.

Quadro 22: Dimensões principais que podem contribuir para a eficiência e eficácia dos CFAE

	PONTOS FORTES	PONTOS FRACOS
Político/legislativa	. Elevado investimento financeiro (co-financiado pela União Europeia); . Generalização da Formação Contínua; . Regulamentação e formalização da organização e implementação das acções de formação; . Adaptação incrementalista do sistema de formação contínua.	. Gestão de recursos humanos a nível docente; “são os professores que descrecionariamente decidem quais as acções em que participam, sem que existam critérios ou requisitos efectivos que permitam validar a acuidade dessa decisão para além da quantidade de horas de formação mínimas. . Sistema de financiamento. “Funciona numa lógica de programas com aprovação, autorização e libertação de fundos geralmente retardadas, o que perturba o funcionamento dos CFAE...” . Modelo de organização da formação. “Modelo geral de catálogo das acções”.
Contexto escolar	Implementação de redes associativas entre escolas , materializada na criação dos CFAE com base em territórios educativos e com potencialidades para se criarem sinergias a nível local e regional.	. Passividade da escola. “...não implementação efectiva dos planos de formação das escolas...” . “...inexistência de avaliação sistemática ... por parte das escolas acerca da transferência da formação para a actividade profissional dos professores, nem dos efeitos directos e indirectos do investimento da formação contínua sobre o desempenho das escolas.”
Cultura de Formação Contínua	A iniciativa individual na escolha e decisão sobre quais as acções de formação a frequentar, estimulando alguma proactividade dos professores no sentido de atualizarem as suas competências.	. Formação como obrigação formal e discricionariedade individual como direito.
Estrutura e funcionamento dos Centros	Informação; criação de redes locais e regionais; modelo organizativo e de gestão dos CFAE.	. (Não) Coordenação integrada da formação com as escolas. . Financiamento dos CFAE: “O aspecto mais crítico decorre do facto de os Centros não terem atempadamente um orçamento anual que permita planear as acções de formação.”

Fonte: Adaptado de “Avaliação da Formação Contínua de Professores da Península de Setúbal”, pp. 138-141.

Apesar de nem tudo ter sido exemplar na actuação dos Centros de Formação de Associações de Escolas, parece evidente que os mesmos têm desempenhado um papel fundamental na Formação Contínua de professores. Pelo menos no que toca ao acesso generalizado dos professores à formação esse papel é evidente.

Se, por um lado, a criação dos CFAE's permitiu o acesso generalizado à formação contínua, não parece evidente que tenha contribuído para redimensionar as práticas de formação e aproximar a própria formação da escola (Estrela, M.T., 2001). A mesma autora refere que diversos trabalhos publicados em 1997, da autoria de Ferreira da Silva, J. Alberto Correia, Caramelo e Vaz, Ruela, convergem no sentido de considerarem que os Centros não conseguiram contrariar a lógica do financiamento. Nos Centros estudados por estes autores dominou, segundo Estrela (2001), uma oferta de formação por catálogo, assente num modelo de aquisições, descentrado da escola e dos seus projectos educativos, enquanto que a procura é mais determinada por necessidades de gestão da carreira do que necessidades surgidas de uma intenção de desenvolvimento profissional.

II – TRABALHO EMPÍRICO

1. Conceptualização do estudo

1.1. Questão de partida e objectivos (revisitados)

São muitas as perspectivas pelas quais poderíamos orientar a nossa investigação. No entanto, após reflexão sobre as várias hipóteses de trabalho e suas viabilidades de concretização, em função dos limites próprios de um projecto desta natureza, optámos por colocar a seguinte questão de partida:

Como foi concretizado o Modelo de Formação Contínua, no Centro de Formação de Associação de Escolas (LLX), entre 1992 e 2007 e de que modo a concretização se ajustou à concepção do modelo.

Pretendeu-se, pois, confrontar a intencionalidade do modelo de formação contínua com a sua aplicação numa determinada área geográfica e através de um CFAE afim de detectar de que modo essa aplicação correspondeu aos textos (quer legislativos, quer de orientação) que definem os contornos do modelo e respectivos objectivos. Tendo como base de sustentação o enquadramento teórico, o conhecimento adquirido através da experiência sobre a temática e a questão orientadora de partida, formulamos ainda outras questões auxiliares:

- Houve limitações de partida à concretização do Modelo de Formação Contínua?
- Que condicionantes existiram no que respeita à oferta e procura de formação?
- Que razões levaram os professores a frequentar determinadas modalidades e áreas de formação em detrimento de outras?
- Foi de facto possível implementar uma formação adequada conforme as intenções do legislador?

Estas questões ajudaram-nos a circunscrever o tema e permitiram-nos focar o objecto da investigação que pretendíamos efectuar. Só então se tornou possível formular os objectivos a prosseguir:

- a) Identificar procedimentos de detecção de necessidades de formação, tendo em conta o contexto do CFAE;**
- b) Identificar os procedimentos de avaliação da formação contínua facultada nesse Centro;**
- c) Investigar os condicionantes da oferta formativa;**
- d) Investigar os condicionantes da procura formativa;**
- e) Compaginar eventuais desvios entre as intencionalidades do modelo de formação contínua e a sua concretização;**
- f) Identificar as causas dos eventuais desvios detectados;**
- g) Problematizar o carácter dos desvios detectados, distinguindo vertentes estruturais e as conjunturais do mesmo.**

Resumindo, foi nossa intenção estudar a implementação da Formação Contínua de professores numa determinada área de acção de um Centro de Formação de Associação de Escolas, no Algarve, num concelho designado por LLX, no período compreendido entre 1992 e 2007. Pretendeu-se, deste modo, analisar as suas condicionantes, identificar os pontos críticos e verificar se houve ou não desvios relativamente ao modelo legalmente instituído.

1.2. Quadro teórico de investigação

Sendo o presente estudo sobre uma medida de política educativa, optámos por o situar, a nível teórico, no quadro das Políticas Educativas, tomando como principal referência a obra de Bowe e Ball (1992). Estes autores apresentam um Ciclo de Políticas Educativas que pode ser utilizado na análise de políticas curriculares, visto dispor de uma estrutura conceptual, onde se pode sustentar uma investigação sobre uma dada medida de política educativa. Vamos apresentar o modelo de análise de políticas educacionais elaborado por aqueles autores e que assenta em três contextos, tal como está sintetizado no quadro seguinte:

Quadro 23 : Contextos do processo de formulação de uma política

Contexto de influência	Onde a elaboração da política pública normalmente tem início e onde os discursos políticos são construídos. As partes interessadas disputam a definição e propósitos sociais da educação. Envolvem grupos que influenciam o Governo.
Contexto de produção de textos	Incluem documentos oficiais que “representam” a política, a narrativa que lhes dá suporte.
Contexto da Prática	Refere-se ao âmbito da implementação. Segundo os autores, os textos produzidos a partir de idealizações sobre o mundo real são incapazes de cobrir todas as eventualidades. Apesar de influenciados pelos discursos da política, os educadores efectuem leituras diferenciadas dos mesmos, que podem conduzir a implicações práticas diversas.

Fonte: Bowe et al., 1992, p. 19-20.

No contexto da influência os diversos grupos de interesse tentam fazer valer os seus pontos de vista na definição das políticas, nomeadamente as finalidades sociais da educação. Actuam neste contexto diversas redes sociais: a comunidade científica, os partidos políticos, os sindicatos e outras associações profissionais e culturais. Fazem ouvir-se através dos seus órgãos, realizando conferências, simpósios, publicações e outras actividades.

No que se refere ao contexto de produção de textos, de um modo geral traduzem as concepções teóricas em medidas de política educativa, e são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que actuam no âmbito dos diferentes fóruns e produção de texto competem para controlar as suas representações políticas (Bowe et al., 1992). Estes textos, podem assumir diversas formas, nomeadamente textos legais/oficiais, nem sempre são internamente coerentes e claros, podendo até ser contraditórios. As respostas a estes textos são vivenciadas no contexto da prática, podendo ter consequências reais.

O contexto da prática não se limita no entanto a ser uma implementação do contexto da produção de texto, dado que está sujeito à interpretação dos intervenientes a nível local (Bowe et al., 1992, p. 22):

“Os profissionais que actuam no contexto da prática não enfrentam os textos políticos como leitores ingénuos, eles vêm com as suas histórias, experiências, valores e propósitos (...). As políticas serão interpretadas de modo diferente, uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados dos seus textos.”

Estamos assim perante um ciclo de políticas em que a concretização dessas mesmas políticas nem sempre corresponde às ideias iniciais produzidas no contexto de

influência, bem como, às orientações expressas no contexto de produção de texto. Em função disso, os efeitos da política podem ser diversos dos pretendidos inicialmente.

Ball (1994) acrescenta dois novos contextos, o *contexto dos resultados / efeitos da política* e o *contexto da estratégia política*. O contexto dos resultados ou efeitos engloba questões como a justiça, igualdade e liberdade individual. Quanto ao contexto da estratégia política, envolve a identificação de um conjunto de actividades sociais e políticas consideradas necessárias para lidar com os problemas identificados, nomeadamente as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada.

Estamos assim perante um conjunto de perspectivas que, no seu todo, nos permitem percepcionar várias dimensões de um processo de implementação de medidas de políticas educativas, desde seu início até à análise dos seus efeitos. A este propósito, Mainardes (2006, p. 100), refere:

“A abordagem do ciclo das políticas permite a análise da trajetória completa de uma política, desde a sua emergência no cenário internacional, nacional e local até o contexto da prática. E ainda até o contexto dos resultados/efeitos e delineamento de possibilidades de intervenção para reduzir ou eliminar desigualdades reproduzidas pela política, sem estabelecer hierarquias entre esses contextos. De variadas formas, o pesquisador é estimulado a refletir sobre a totalidade da política.”

Mainardes refere ainda que, no âmbito do contexto da prática, as pesquisas podem resultar em descobertas importantes para se compreender a essência da política e dos seus resultados / efeitos. Este autor, reflectindo também a partir do trabalho de Vidovich (2002), elaborou algumas questões que visam explicitar mais claramente como os contextos do Ciclo de Políticas podem ser explorados em pesquisas. Estamos assim perante questões que consideramos pertinentes, para o desenvolvimento da nossa investigação, orientando-nos na definição da questão de partida e dos objectivos de estudo. Daí a importância metodológica da adopção do quadro teórico acima descrito: ele é o suporte lógico dos passos do trabalho.

Em consequência, apresentam-se de seguida algumas questões que nos serviram de reflexão e de referencial para definirmos o nosso objecto de estudo e a questão base de partida. Quanto ao *contexto de influência*, consideramos pertinente reflectir sobre as seguintes questões:

- 1 - Quais foram as influências presentes da medida de política educativa que se pretende estudar?
- 2 - Porque razão emergiu o modelo de formação contínua em 1992?
- 3 - Há influências nacionais e locais?
- 4 - Como se relacionam as várias influências?

5 - Quem são os intervenientes ao nível da influência e como eles se relacionam?

No que se refere ao *contexto da produção de texto*, que no caso da nossa investigação incide essencialmente sobre a legislação publicada, eis algumas questões que consideramos pertinentes.

- 1 - Quando se iniciou a produção dos textos legais?
- 2 - Quais os grupos de interesse representados no processo de produção dos Textos (legais/oficiais)?
- 3 - Houve a intenção de buscar consensos na construção desses textos? Como foram eles atingidos?
- 4 - Quais são os discursos predominantes e as ideias-chave desses textos? Que intenções, valores e propósitos eles representam?
- 5 - Há inconsistências, contradições e ambiguidades nos textos?
- 6 - Quem são os destinatários (leitores) dos textos?
- 7 - Além do texto ou textos principais, houve a produção de textos secundários (subsídios, orientações, manuais, directrizes)?
- 8 - Os textos são acessíveis e compreensíveis?
- 9 - Os textos foram alvo de alterações ao longo dos tempos?

Quanto ao contexto da prática, apresentamos as seguintes questões, a partir das quais poderão emergir princípios orientadores para o nosso estudo.

- 1 - Como foi recebida a medida de política educativa expressa nos textos?
- 2 - Como é que os intervenientes locais interpretam os textos?
- 3 - Há alterações do texto da política necessárias à sua concretização?
- 4 - Há evidências de resistência individual ou colectiva?
- 5 - Os profissionais envolvidos na implementação têm autonomia e oportunidades de discutir e expressar dificuldades, opiniões, insatisfações, dúvidas?
- 6 - Há contradições, conflitos e tensões entre as interpretações expressas pelos profissionais que actuam na prática e as expressas pelos formuladores da política e autores dos textos da política?
- 7 - Ao nível dos intervenientes na prática, a sua intervenção está de acordo com o previsto nos textos da política? Há constrangimentos?
- 8 - Quais são as principais dificuldades identificadas no contexto das práticas? Como lidam os profissionais com elas?
- 9 - O contexto da prática tem influenciado o contexto da produção de texto?

O *contexto dos resultados / efeitos* é essencial para o nosso processo de análise de dados, para a partir dos mesmos extrairmos as conclusões para a investigação.

- 1 - Qual o impacto da medida de política educativa para os professores?
- 2 - Há consequências inesperadas? Quais?
- 3 - Há dados oficiais sobre o impacto da política? O que mostram eles?
- 4 - Quais as diferenças e semelhanças entre os dados oficiais e o que foi observado no contexto da prática pelo investigador?

- 5 - É possível identificar discrepâncias entre dados estatísticos oficiais e dados qualitativos obtidos por meio de observações diversas?
- 6 - Há efeitos visíveis resultantes da implementação da formação contínua?
- 7 - A implementação da formação contínua contribuiu para os objectivos e princípios da formação contínua, tal como definidos pelo legislador?

Quanto ao *contexto da estratégia política*, o mesmo poderá ser analisado, numa perspectiva de contributos ao nível de recomendações, em função das situações detectadas ao nível dos *contextos das práticas e dos resultados / efeitos*.

- 1 - Há constrangimentos criados pela política? Quais são as evidências disso?
- 2 - Que estratégias poderiam ser definidas para lidar com os constrangimentos?
- 3 - As estratégias definidas poderão contribuir para o debate sobre a política investigada?
- 4 - Que aspectos da política deveriam ser reapreciados? Porquê?
- 5 - Que outras estratégias são apontadas na literatura sobre a temática, em particular noutras investigações?

Estas questões acima mencionadas serviram como um referencial de apoio que nos permitiu balizar o nosso estudo, nomeadamente no que se refere à questão de partida e aos objectivos a atingir. Consideramos assim que o estudo da implementação da formação contínua de professores numa determinada área geográfica pode ter como referencial teórico o Ciclo de Políticas Educativas, visto permitir fazer uma ligação entre os vários contextos, de modo a que se possa aferir sobre as concordâncias e divergências entre as ideias iniciais da política e a sua concretização.

1.3. A implementação do modelo de Formação Contínua

A implementação de qualquer modelo de formação está dependente de diversos factores que poderão condicionar a sua efectiva implementação, quer no âmbito geral, quer em situações pontuais. Na elaboração de um modelo colaboram diversos intervenientes, quer a nível de concepção teórica quer no que respeita a decisões políticas tomadas a nível nacional, regional ou local. Espera-se que todos os intervenientes contribuam com empenho para o sucesso do modelo em questão. Haverá sucesso se os objectivos e princípios definidos ao nível das intenções forem realmente atingidos ou concretizados.

O Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores, na sua versão original de 1992 (Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro) define um conjunto de objectivos fundamentais e de princípios que se pretendem orientadores para a formação contínua:

A formação contínua tem como objectivos fundamentais:

- a) A melhoria da qualidade do ensino, através da permanente actualização e aprofundamento de conhecimentos, nas vertentes teórica e prática;
- b) O aperfeiçoamento da competência profissional e pedagógica dos docentes nos vários domínios da sua actividade;
- c) O incentivo à autoformação, à prática de investigação e à inovação educacional;
- d) A viabilização da reconversão profissional, permitindo uma maior mobilidade entre os diversos níveis e graus de ensino e grupos de docência.

A formação contínua assenta nos seguintes princípios:

- a) Liberdade de iniciativa das instituições vocacionadas para a formação;
- b) Autonomia científico-pedagógica na concepção e execução de modelos de formação;
- c) Progressividade das acções de formação;
- d) Adequação às necessidades do sistema educativo;
- e) Descentralização funcional e territorial do sistema de formação contínua;
- f) Cooperação institucional, nomeadamente entre instituições de ensino público, privado e cooperativo;
- g) Associação entre escolas a inserção comunitária, concretizando a sua autonomia;
- h) Valorização da comunidade educativa;
- i) Associativismo docente, nas vertentes pedagógica, científica e profissional.

Apesar de os objectivos e os princípios do modelo de formação terem sido claramente definidos pelo legislador, a caracterização da formação contínua de professores é tão complexa como a diversidade de interesses, de objectivos e de agentes que se movem em torno dela (Pardal e Martins, 2005). Por outro lado, segundo os mesmos autores, não são necessariamente convergentes os objectivos visados por este modelo de formação contínua quer pelo autor da concepção, quer pelo Ministério da Educação, quer pelas instituições de formação e pelos professores. Estamos, assim, perante uma diversidade que permite diferentes abordagens no âmbito da análise da formação de professores, abordagens essas que podem ser alvo de estudos diversos sobre o mesmo tema.

O texto *“A investigação sobre formação contínua de professores em Portugal (1990-2004)”*, é o resultado de um estudo coordenado pelo professor Albano Estrela, da Universidade de Lisboa, publicado na Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, *Investigar em Educação*, n.º 4, de Junho de 2005. Este trabalho permite a

identificação de seis grandes áreas temáticas que reflectem as problemáticas de investigação mais estudadas ou abordadas:

- Concepções sobre a Formação Contínua de Professores (25%);
- O impacto da Formação Recebida pelos professores nas suas práticas (33%);
- O Impacto nos alunos da Formação Recebida pelos Professores (5 trabalhos);
- Necessidades de Formação de Professores (20 %);
- Análise das Acções de Formação quanto aos Processos (15 %);
- Dinâmicas dos Centros de Formação (13 %).

A análise dos trabalhos, segundo os autores do estudo, possibilitou apontar algumas conclusões acerca de aspectos que dificultam a organização da formação, nomeadamente:

- A resistência à mudança por parte do público alvo da formação;
- A influência de características pessoais dos formandos no processo formativo, aspecto que deverá ser tido em conta na forma como a formação é gerida, por parte da equipa de formadores;
- A dependência da bolsa de formadores dos Centros, por condicionar a oferta formativa;
- A falta de ligação entre os vários actores do processo formativo, reforçando uma vez mais a importância do envolvimento dos principais actores da formação, os professores;
- A existência de lacunas nos processos de análise de necessidades de formação levados a cabo pelos Centros de Formação, muitas vezes sem capacidades logísticas ou conhecimentos científicos para a concretização de uma análise verdadeiramente representativa do real;
- A pouca motivação por parte de alguns professores, que não encaram a formação como uma mais valia;

No mesmo estudo, no que se refere ao recrutamento de formadores, salienta-se que as bolsas de formadores correspondem a “listagens” que não constituem um colectivo, resultantes, por um lado, de uma disponibilidade dos formadores, a título individual, perante os CFAE’s e, por outro lado, de convites efectuados pelos Directores dos CFAE’s, resultantes de bons relacionamentos com os mesmos. É referido ainda que os formadores que desempenham um papel determinante na estruturação de intervenção dos CFAE’s estão “ausentes” das instâncias de gestão interna e que a inexistência de uma bolsa de formadores vinculada institucionalmente aos CFAE’s não facilita a estruturação de projectos de formação.

Desde 1992, analisando os diversos diplomas legais, verifica-se a intenção de implementar a formação contínua, possibilitando aos formandos, pelo menos no domínio das intenções, o acesso a diversas modalidades de formação contínua, em princípio disponibilizadas pelos Centros de Formação de Associações de Escolas e outras entidades, tais como instituições do ensino superior e os centros de formação de associações profissionais ou científicas sem fins lucrativos.

Ao longo dos anos, foram disponibilizadas numerosas acções de formação por todo o país, abrangendo as diversas modalidades, áreas e domínios. Se, na década de noventa era claramente dominante a modalidade Curso de Formação, já na década seguinte se nota uma diminuição percentual desta oferta, havendo um ligeiro acréscimo das modalidades centradas no contexto escolar, nomeadamente as oficinas de formação. Parece-nos que merecem ser estudados os motivos que explicam a opção dos Centros de Formação, dos formadores, do CCPFC e do PRODEP por determinadas modalidades de formação em detrimento de outras. A propósito das modalidades de formação, tendo havido após 1996 a tentativa de redireccionar a formação para os contextos escolares, o CCPFC (1999) salientava alguns fundamentos da formação centrada na escola e nos contextos de trabalho dos professores. De entre os fundamentos destacam-se:

“O princípio da aprendizagem social, através do jogo das interacções sociais, em clima, cultura e ambiente organizacional que derivam do sistema ecológico da comunidade educativa.

O princípio de que todas as práticas e projectos devem ser avaliados por quem os concebe e executa, como processo de tomada de consciência dos constrangimentos limitadores da inovação.

O princípio de que a escola e a comunidade escolar, enquanto construções colectivas, têm uma identidade própria, geradora de problemas específicos, cuja solução resulta essencialmente de dinâmicas internas”.

O Relatório de 2007 do CCPFC, referindo que nesse ano a formação centrada nos conteúdos fora de 50,1 %, enquanto a formação centrada nos contextos escolares fora de 49,9 %, evidencia já uma mudança nesse sentido.

Quadro 24: Evolução da distribuição percentual das acções de formação por modalidade de formação (1997-2007)

EVOLUÇÃO DA DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DE ACÇÕES POR MODALIDADE DE FORMAÇÃO (%)							
MODALIDADE	1997	...	2003	2004	2005	2006	2007
Curso de formação	82,7		64,7	60,9	55,6	34,8	45,4
Módulo de formação	4,6		3	2,2	1,9	1,7	3,1
Seminário	1,8		0,5	0,2	0,4	0,4	1,6
Oficina de formação	5,3		22,3	27	33,5	54,1	44
Estágio	0		0,3	0,5	0,4	0,1	0,4
Projecto	0,6		3	2,4	2	1,3	1,6
Círculo de estudos	5		6,2	6,8	6,2	7,6	3,9
TOTAL	100		100	100	100	100	100

Fonte: CCPFC – Relatório de 2007, p. 102

Quadro 25: Evolução da distribuição percentual das acções de formação centradas em conteúdos e centradas nos contextos (1997-2007)

MODALIDADE	1997	...	2003	2004	2005	2006	2007
Centradas nos conteúdos	89,1	...	64,3	68,2	63,3	57,9	50,1
Centradas nos contextos escolares	10,9	...	35,7	31,8	36,7	42,1	49,9

Fonte: CCPFC – Relatório de 2007, p. 102

De facto, desde 1992 até ao ano de 2007, houve uma evolução, embora de forma lenta, no sentido de redireccionar a formação para os contextos escolares. Se o conjunto Curso / Módulo / Seminário, modalidades centradas em conteúdos, representava 89,1 % da oferta em 1997, representava apenas 50,1 % em 2007. Quanto às restantes modalidades de formação, a Oficina é a modalidade mais disponibilizada. Se esta modalidade representava 5,3 % da oferta em 1997, o seu valor percentual atingiu os 44 % no ano de 2007, tendo no entanto o seu pico no ano de 2006, onde representou 54,1 % da oferta disponibilizada. Várias razões se poderiam apontar para esta evolução. No entanto, Vieira, A. (1999), relativamente à década de noventa, salienta que a actividade formadora dos CFAE's centrou-se quase exclusivamente na promoção de cursos de formação. Tal facto encontra razões de ser em vários factores, a que não foi alheia a tardia regulamentação doutras modalidades de formação contínua e as dificuldades reais de calendarização doutros tipos de formação dado o “espartilho temporal” determinado pelo desfasamento do calendário

escolar com o da execução financeira do FOCO e a cronologia dos actos administrativos relativos a processo de acreditação-financiamento.

Não basta disponibilizar modalidades de formação contínua. As mesmas deverão ser adequadas à procura. Esteves e Rodrigues (1993), apresentam alguns resultados sobre as motivações e necessidades pessoais em relação à formação contínua. No que se refere às motivações dos professores envolvidos no seu estudo foi possível constatar as motivações expressas, ordenando-as, segundo o critério de representatividade, no quadro seguinte:

Quadro 26: Formação contínua - motivações dos professores

ORDEM	MOTIVAÇÃO
1.º	Melhorar o seu trabalho com os alunos na sala de aula.
	Melhorar a sua intervenção pedagógica na escola.
2.º	Actualizar competências já adquiridas anteriormente.
3.º	Desenvolver uma prática mais adequada aos problemas concretos de cada turma.
4.º	Trocar experiências com outros colegas seus.
5.º	Fundamentar cientificamente melhor o seu trabalho.
6.º	Suprimir lacunas da sua formação inicial.
7.º	Investigar cientificamente no contexto escolar.
8.º	Intervir com mais conhecimentos na definição da política educativa.
9.º	Desenvolver a autonomia do seu trabalho.
10.º	Desenvolver a autonomia da sua escola.
11.º	Preparar a sua promoção na carreira docente.
12.º	Preparar-se para outras funções educativas não escolares.

Fonte: Adaptação de Rodrigues, A. & Esteves, M. (1993). *Análise das necessidades de formação de professores* (pp. 118).

Embora estas motivações, bem como as suas prioridades, não possam ser generalizadas, elas podem servir de base de trabalho para novos estudos, por exemplo, comparando-as com outros centros de formação a fim de verificar se as prioridades foram as mesmas ou diferentes.

Já no que se refere às necessidades de formação sentidas pelos próprios docentes, o mesmo estudo evidencia prioridades, que se apresentam no quadro n.º 27. À semelhança das motivações apresentadas anteriormente, as necessidades de formação sentidas pelos docentes no estudo mencionado também não podem ser generalizadas, podendo no entanto estes dados ser utilizados em comparações com os dados de outros estudos.

Quadro 27: Necessidades de formação sentidas pelos docentes

ORDEM	CAMPO TEMÁTICO
1.º	Novas tecnologias educativas
2.º	Psicologia dos comportamentos escolares
3.º	Métodos e técnicas de avaliação
4.º	Estratégias e métodos de ensino
5.º	Trabalho em equipa educativa
6.º	Relação pedagógica em grupo ou individualizada
7.º	Métodos de investigação em situação escolar
	Relação da escola com o meio
8.º	Programação das actividades didácticas
9.º	Autonomia e projecto educativo da escola
10.º	Conhecimentos sobre os conteúdos das disciplinas ensinadas
	Sociologia da Educação e da organização escolar
11.º	Conhecimentos sobre o meio social e cultural da escola
12.º	Cultura geral exterior aos conhecimentos ensinados
13.º	Conhecimento do sistema educativo português
14.º	Conhecimento dos sistemas educativos de outros países
15.º	Apoio a um projecto de investigação pessoal
16.º	Teoria e prática de formação de professores
17.º	Preparação para as provas de candidatura visando a promoção
18.º	Ensino de adultos
19.º	Formação para outra profissão fora do ensino

Fonte: Adaptado de Rodrigues, A. & Esteves, M. (1993). *Análise das necessidades de formação de professores* (p. 122).

Outra opção de investigação poderá incidir sobre as modalidades de formação disponibilizadas, verificando se as mesmas correspondem de facto às reais necessidades dos professores e das respectivas escolas.

Considerando que as intenções do legislador visam uma implementação a nível local, diversos factores poderão contribuir para o sucesso (ou insucesso) desta implementação. A formação contínua é algo de complexo e, qualquer modelo, para ser implementado, necessita de medidas concretas para uma adequada concretização. A título de exemplo, apresentam-se algumas variáveis que poderão condicionar a implementação da formação contínua numa determinada área de influência de um Centro de Formação:

- a) Funcionamento dos órgãos do Centro de Formação;
- b) Cooperação entre Centros de Formação da mesma região;
- c) Interacção entre o CCFC / CCPFC e o Centro de Formação;
- d) Cooperação institucional com Estabelecimentos de Ensino Superior;
- d) Dinâmica do Centro de Formação e das Escolas / Agrupamentos;
- e) Disponibilidade de formadores;
- f) Disponibilidade de recursos (administrativos, financeiros, pedagógicos);
- g) Condicionantes de oferta e de procura de Formação;
- h) Procedimentos de detecção de Necessidades de Formação;
- i) Relacionamento com a entidade financiadora (FOCO / PRODEP)

Assim sendo, parece-nos que poderá existir uma discrepância entre as intenções do legislador e a concretização, em diferentes realidades locais, podendo encontrar-se uma gama muito variada de situações, dependentes das variáveis de contexto.

Ao nível local, diversas situações poderão condicionar a concretização do modelo. O nível de autonomia que cada CFAE consegue atingir parece ser fundamental para conseguir dar resposta às necessidades das suas escolas associadas, autonomia essa que poderá ser maior ou menor em função da capacidade dos intervenientes em conseguirem fazer valer os seus pontos de vista junto das entidades situadas a nível superior, as quais, por sua vez, terão sempre uma palavra a dizer, dado que também está prevista a possibilidade de estabelecimento de prioridades nacionais, prioridades essas que condicionam as questões do financiamento, que por sua vez limitam a capacidade de actuação dos CFAE's. Sendo estes Centros de Formação resultado da associação de escolas, parece-nos lógico que visem dar resposta às legítimas preocupações dos seus associados, pelo que consideramos errado que prioridades formativas de nível nacional ocupem a esmagadora maioria do espaço formativo num CFAE. Consideramos, sim, que as prioridades formativas nacionais, a existirem, devam ser executadas preferencialmente por outros tipos de Centros de Formação, sem que daí resulte qualquer quebra de financiamento para os CFAE's, para que estes possam responder às prioridades propostas pelas escolas associadas. Outras situações poderão surgir a nível local. Por um lado temos a questão da disponibilidade de recursos humanos, nomeadamente de formadores, que pode variar em função das zonas do país. Quanto aos formandos, parece-nos que as suas opções, nomeadamente ao nível da procura, também poderão condicionar o Plano de Acção de um Centro, se o mesmo tiver em conta as opções de procura formativa dos docentes.

A legislação contempla um órgão que consideramos como sendo peça fundamental para um adequado funcionamento de um CFAE. Trata-se da Comissão Pedagógica, constituída pelo Director do Centro e pelos representantes das escolas associadas, órgão esse que, caso exerça adequadamente as suas competências, é a peça chave para a consagração da autonomia do CFAE e para uma adequada implementação da formação contínua na sua área de influência. Apesar do modelo de formação contínua implementado a partir de 1992 estar regulamentado desde esse ano através de diversos diplomas legais, também é um facto que o próprio modelo permite, no domínio das intenções, flexibilidade de execução, flexibilidade essa para a qual muito terá contribuído a suposta autonomia dos Centros de Formação de Associações de Escolas.

Partindo do princípio de que existem factores diversos que contribuem para a aplicação de uma determinada política educativa, uma das hipóteses de estudo é

percepcionar como uma determinada política definida a nível nacional é aplicada num determinado ponto do país. Definimos, assim, como nosso campo de estudo a formação contínua de professores, sendo o problema percepcionar como o modelo de formação contínua de professores, regulamentado como Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores, foi implementado numa determinada região do país.

2. Opções metodológicas

Neste ponto apresentamos a metodologia adoptada para a investigação.

2.1. Natureza do estudo

Identificado o objecto e o contexto do estudo, tornou-se necessário clarificar os procedimentos metodológicos a adoptar, bem como os seus suportes teóricos.

Segundo Reichardt e Cook (1986), um investigador para melhor resolver um problema de pesquisa não tem de aderir rigidamente a um paradigma, podendo mesmo escolher uma combinação de atributos pertencentes a origens diferentes. De facto, um investigador poderá optar por combinar o emprego de vários métodos, tentando compreender, de uma forma mais completa, os fenómenos que constituem o objecto de estudo, numa perspectiva de continuidade e de enriquecimento mútuo (Quintas, 2008). Por outro lado, a compreensão daquilo que é o objecto de estudo para o investigador não pode ser dissociada das experiências vividas por este, no decurso da investigação (Simões, 1996). Esta atitude põe a ênfase no conhecimento pessoal, como contributo para enriquecer a própria investigação, não pretendendo excluir, antes incluindo a subjectividade do investigador. Neste sentido, podemos afirmar ter seguido um paradigma hermenêutico, visando compreender e interpretar uma dada realidade, o que, segundo Carmo (1998) implica estudar, compreender e explicar a situação do objecto de investigação. No entanto, para compreender e interpretar, consideramos necessário previamente descrever. O nosso estudo tem assim também uma natureza descritiva, visando registar, descrever e analisar factos.

Embora uma investigação desta natureza deva ser conduzida, utilizando preferencialmente uma metodologia qualitativa, recorremos também a métodos quantitativos, quando estes se afiguravam mais adequados. Assim sendo, no que se refere a métodos qualitativos, utilizámos diversas técnicas no decurso da investigação, nomeadamente a análise documental e a realização de entrevistas, com a consequente análise de conteúdo. Quanto a métodos quantitativos, o principal recurso foi o tratamento das respostas a um inquérito por questionário, com a necessária recolha, tratamento e análise de dados.

2.2. Condições de realização e limitações do estudo

Para o desenvolvimento de qualquer estudo, importa avaliar previamente os factores de oportunidade e pertinência, bem como a sua viabilidade. Assim, procedemos a uma reflexão tendo em vista apurar da disponibilidade do investigador para levar a cabo esta tarefa. Constatámos que, apesar do tempo disponível ser escasso, pode ser devidamente rentabilizado através de uma adequada gestão, o que implica um enorme esforço de natureza pessoal e familiar. Mas sempre acreditámos ser possível realizar esse esforço.

Uma investigação desta natureza seria impossível de concretizar se não obtivéssemos todo o apoio do actual director do CFAE de LLX. Ora, desde o momento da apresentação do esboço do projecto, esse apoio foi claro, sem hesitações e sem ambiguidades. Tivemos acesso à consulta de toda a documentação existente nas instalações locais. Para além do livre acesso à documentação, obtivemos do director do CFAE toda a colaboração no sentido de contactar outros intervenientes, nomeadamente o anterior director do Centro, o consultor do Centro de Formação, formadores e membros da Comissão Pedagógica.

A distância relativamente curta entre as várias escolas do concelho e o CFAE possibilitou o acesso aos intervenientes que se disponibilizaram a colaborar, sendo possível, através de uns, chegar até outros.

Após alguma revisão de literatura sobre a temática, as primeiras fases da investigação de campo ocorreram no ano de 2009, data em que tivemos acesso pela primeira vez aos dados existentes no Centro de Recursos da Direcção Regional de Educação do Algarve.

O cronograma que se segue permite ter uma visão geral sobre o percurso da investigação ao longo dos vários semestres dos anos de 2009 a 2011.

Quadro 28: Cronograma geral da Investigação

	2009		2010		2011	
	1.º S	2.º S	1.º S	2.º S	1.º S	2.º S
Revisão de literatura	X	X	X	X	X	X
Recolha de dados no CFAE	X	X	X	X	X	
Recolha de dados na DREAlg		X	X			
Entrevistas				X	X	
Questionário				X		
Tratamento e análise de dados				X	X	X
Elaboração do Relatório Final					X	X

Estamos assim perante um estudo que, para além de uma preparação prévia do investigador, iniciada em 2007, através da frequência de diversos seminários de Doutoramento, teve o seu início no primeiro trimestre do ano de 2009, prolongando-se pelos anos de 2010 e 2011.

Qualquer estudo tem as suas limitações, as quais poderão ser de natureza diversa. No nosso caso, as limitações surgiram em consequência do tempo disponível dado que o investigador exerce a docência a tempo inteiro. Tal facto condicionou diversos aspectos da investigação, nomeadamente o acesso a um maior número de sujeitos.

No que se refere ao questionário dirigido aos professores, o número de respondentes condiciona os resultados. De facto, com um número maior de respondentes a fiabilidade dos resultados poderia ser maior. Por este motivo, os dados recolhidos através do questionário deverão ter um valor meramente indicativo de tendências.

Apesar do acesso generalizado à internet, mediante a qual é possível obter muitos dados, há que ter em conta as limitações do seu uso pois não substitui em muitos casos a deslocação às bibliotecas e a centros de recursos de várias universidades, bem como a outras instituições de nível nacional sediadas em Lisboa. O facto do investigador residir e trabalhar no Algarve limitou o acesso a alguns dados, os quais só poderiam ter sido consultados com recurso a longas deslocações, com todas as implicações pessoais inerentes. No entanto, as bibliotecas da Universidade do Algarve, a Biblioteca Municipal de Loulé assim como o Centro de Recursos da Direcção Regional de Educação do Algarve forneceram diversos dados relevantes para a investigação, nomeadamente no que respeita à revisão de literatura.

Concluimos assim que estamos perante um estudo com alguma complexidade, tendo, no entanto, algumas limitações, que, a nosso ver, não invalidam o trabalho efectuado, devendo o mesmo ser analisado em função do contexto, quer do investigador quer do campo de investigação.

2.3. Caracterização dos sujeitos

2.3.1. Algumas considerações sobre universo e amostra

Segundo Hill e Hill (2005), é o objectivo da investigação que define a natureza e a dimensão do universo. Situando-se a presente investigação no âmbito do funcionamento de um Centro de Formação, deverá o universo incidir sobre os professores que fizeram formação nesse Centro, assim como, sobre os intervenientes na direcção e gestão desse mesmo Centro. A fim de que os resultados obtidos possam ser extrapolados para o universo, uma das opções poderá ser (Hill & Hill, 2005, p. 43):

“Escolher um universo com dimensão suficientemente pequena para poder recolher dados de cada um dos casos do universo, mas suficientemente grande para suportar as análises de dados planeadas. Dependendo do objectivo da investigação, da natureza da investigação e dos recursos disponíveis, isto implica normalmente, um Universo com dimensões entre 100 e 500 casos. De um ponto de vista prático, esta opção é provavelmente, a melhor quando a investigação é feita como parte de uma licenciatura ou de um mestrado e se pretende analisar os dados de forma quantitativa. Contudo, vale a pena notar que é razoável utilizar um Universo com dimensão mais pequena (inferior a 100 casos) quando se pretende usar análise de dados qualitativa.”

Outra opção, quando o Universo a estudar é grande, poderá ser, segundo os mesmos autores:

“Escolher uma amostra representativa do Universo utilizando métodos formais de amostragem. Esta opção é especialmente útil quando o Universo de casos é demasiado grande para recolher dados de cada um dos casos do Universo (tomando em conta o tempo e recursos disponíveis).”

No entanto, há que tomar em consideração algumas regras básicas (Carmo & Ferreira, 1998, p. 196):

“Usualmente considera-se que quanto maior for a amostra mais possibilidades tem de ser representativa da população. Uma dimensão aceitável da amostra varia com o tipo de investigação. Para um estudo descritivo, uma amostra que integre 10 % do total da população considerada é julgado como a dimensão mínima a obter. Se a população é pequena, pode ser necessário uma amostra de 20 %.”

Segundo Hill & Hill (2005), é melhor fazer uma boa investigação de âmbito limitado do que uma investigação fraca de grande escala e, normalmente, nem o tempo nem os recursos de que os investigadores dispõem são adequados para fazer uma investigação em grande escala. Assim, e de acordo com as necessidades operacionais da investigação, poderá ser necessário efectuar a distinção entre o universo alvo e o universo inquirido, e, em consequência disso, utilizar os métodos adequados de amostragem, os quais poderão ser escolhidos, no caso do questionário, de entre os seguintes:

Quadro 29: Métodos formais de amostragem

MÉTODOS FORMAIS DE AMOSTRAGEM	
MÉTODOS DE AMOSTRAGEM CASUAL (Métodos probabilísticos)	MÉTODOS DE AMOSTRAGEM NÃO CASUAL (Métodos não-Probabilísticos)
- Amostragem aleatória simples - Amostragem sistemática - Amostragem estratificada - Amostragem por clusters - Amostragem multi-etápica - Amostragem multi-fásica	- Amostragem por conveniência - Amostragem por quotas

Fonte: Hill & Hill (2005), "Investigação por questionário", pp. 41-65.

Considerando que seria tecnicamente difícil determinar o número de respondentes simultaneamente possível e disponível para responder ao questionário, optámos por uma amostragem por conveniência, dado que nem todos os frequentadores da formação contínua no período 1992-2007 ainda estivessem disponíveis, na área de actuação do CFAE. Tal como referem Carmo e Ferreira (1998), na amostragem por conveniência utiliza-se um grupo de indivíduos que esteja disponível ou um grupo de voluntários. Uma amostragem deste tipo adequa-se a um estudo de natureza exploratória, cujos resultados não poderão ser generalizados, mas, apesar disso, deles se poderão obter resultados relevantes. Consideramos que o nosso estudo se enquadra nesta situação.

As técnicas de recolha de dados utilizadas foram seleccionadas de acordo com os objectivos a atingir com o presente estudo, tendo sempre presente o rigor que se espera de qualquer trabalho de índole científica. A partir deste pressuposto, foram seleccionadas as seguintes técnicas de recolha de dados: análise documental, entrevista, análise de conteúdo e inquérito por questionário.

Sendo necessário garantir a validade a fiabilidade do estudo, procurámos assegurar a sua validade interna, ou seja, que existisse uma correspondência entre os resultados e a realidade. Um dos processos disponíveis foi a triangulação, pelo que recorremos a várias fontes de dados e diversos métodos. Quanto à fiabilidade do estudo, optámos por descrever de forma clara todo o processo de recolha de dados.

2.3.2. Os intervenientes respondentes das entrevistas

Ao optarmos pela recolha de dados junto de alguns intervenientes, houve a necessidade de escolher o processo mais adequado. Tal como referem Quivy e Champenhoudt (2003), também concordamos que a entrevista é especialmente adequada à “análise do sentido que os actores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se vêem confrontados: os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das próprias experiências...”.

A selecção dos indivíduos a entrevistar não foi efectuada de forma aleatória, mas sim, tendo por base os sujeitos que o próprio modelo de formação contínua estipula como principais intervenientes ao nível de um Centro de Formação de Associação de Escolas, isto é, os formandos, os formadores, o director do Centro de Formação, a comissão pedagógica e o consultor de formação.

O director do Centro de Formação, enquanto estrutura de Direcção, é peça chave em todo o processo de formação, tal como se pode depreender das competências que lhe foram atribuídas, inicialmente, em 1992:

- a) Presidir à comissão pedagógica;
- b) Coordenar e gerir a formação contínua dos professores das diversas escolas associadas;
- c) Promover a identificação das necessidades de formação dos docentes e a elaboração do plano de formação do centro;
- d) Assegurar a articulação com outros estabelecimentos, designadamente os de ensino superior, tendo em vista a preparação, orientação e gestão de acções de formação contínua;
- e) Promover a organização das acções previstas no plano de formação do centro;
- f) Analisar e sistematizar a informação constante das fichas de avaliação das acções de formação contínua realizadas e apresentá-las à comissão pedagógica;
- g) Propor a movimentação das verbas inscritas para o funcionamento do centro.

(Art.º 26.º do DL n.º 249/92, de 11 de Novembro)

A Comissão Pedagógica, por sua vez, revela-se essencial na articulação entre o Centro e as escolas associadas, visto nela terem assento os representantes das mesmas. Na versão de 1992 do RJFCP tinha as seguintes competências:

- a) Escolher o director;
- b) Emitir recomendações sobre aspectos pedagógicos;
- c) Estabelecer a articulação entre os projectos de formação das escolas e o centro;
- d) Aprovar o plano de acção proposto pelo director do centro.

(Art.º 25.º do DL n.º 249/92, de 11 de Novembro)

No ano de 1996 surgiu a figura do Consultor de Formação do Centro de Formação, tendo-lhe sido atribuídas as seguintes competências:

- a) colaborar na elaboração do Plano de Formação;
- b) dar parecer sobre aspectos relacionados com o funcionamento científico-pedagógico do Centro;
- c) acompanhar o desenvolvimento das acções de formação realizadas nas modalidades de projecto e círculos de estudo;
- d) actuar em matéria de creditação das acções, nos termos dos regulamentos das diferentes modalidades, quando para tal tiver competência delegada do Conselho;
- e) exercer as demais funções de âmbito científico-pedagógico que lhe forem cometidas pelos órgãos de direcção e gestão do Centro ou delegadas pelo Conselho Científico-Pedagógico.

(Art.º 25.º-A do Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de Novembro)

Na maioria dos sistemas de formação existe a figura do formador, a quem é atribuída a função de operacionalizar o processo formativo junto dos formandos. Assim sendo, um estudo desta natureza não poderia deixar de consultar os formadores. Por conseguinte, foram efectuadas entrevistas aos seguintes intervenientes:

- Actual Director do Centro de Formação (DCF1)
- Director do Centro de Formação – 1992/2007 (DCF2)
- Consultor do Centro de Formação (CCF)
- Cinco formadores (F1, F2, F3, F4, F5).
- Quatro membros da Comissão Pedagógica (PCE1, PCE2, PCE3, PCE4)

Na totalidade, foram entrevistados doze intervenientes do Centro de Formação, considerados representativos das funções que assumiram.

A entrevista ao director actual, diga-se, directora, Dra. N. C., foi considerada pertinente porque permitiu percepcionar a globalidade da actividade do Centro de Formação, não apenas na actualidade, mas também, no passado. De referir que era do nosso conhecimento que a Dra. N.C. sempre tinha acompanhado a actividade do Centro de Formação, considerando as várias funções desempenhadas ao longo dos tempos quer na Escola Secundária de LLX quer no próprio Centro de Formação. A entrevista ao primeiro director do Centro de Formação (1992/2007), Dr. S.T., foi fundamental, considerando o papel-chave que desempenhou, visto ter sido o único director do Centro de Formação em todo o período temporal abrangido pelo estudo.

Foi igualmente possível entrevistar a consultora do Centro de Formação, Doutora N. A., que também acompanhou o Centro de Formação desde o início. Numa primeira fase como professora na escola sede e como formadora, posteriormente, como assessora, e, finalmente, como consultora. Consideramos o seu percurso profissional junto do CFAE como uma mais valia para o presente estudo, visto ter acompanhado a implementação do modelo de formação contínua desde o seu início.

No que se refere aos formadores, tentou-se recolher dados junto de formadores de diversas áreas e de diversos anos de actuação, de modo a procurar ter uma visão o mais abrangente possível sobre a intervenção destes profissionais assim como sobre o seu contributo para a implementação da formação, tendo sido critérios de escolha desses formadores não só o maior número de acções de formação por eles realizadas como também a diversidade de modalidades e áreas de formação. Após diversos contactos, quer directos quer por intermédio de terceiras pessoas, foi possível entrevistar cinco formadores. Considerando que o consultor de formação (CCF) também foi formador, podemos afirmar que foram recolhidas informações junto de seis formadores. Os formadores entrevistados abrangem também as diversas épocas, visto a formação por eles ministrada abranger vários anos de actividade do Centro de Formação.

Finalmente, foram entrevistados quatro Presidentes de Conselhos Executivos de escolas associadas, que participaram na Comissão Pedagógica do Centro de Formação. Um dos formadores entrevistados (F5) também participou na Comissão Pedagógica, visto ter sido Presidente do Conselho Executivo e do Conselho Pedagógico da sua escola. Também no caso dos Presidentes de Conselho Executivo se procurou abranger vários anos de actividade do CFAE, o que foi possível concretizar.

Para uma melhor sistematização da caracterização dos entrevistados, apresenta-se o quadro seguinte:

Quadro 30 – Caracterização dos entrevistados (Síntese)

	Função	Sexo	Habilitações	Área disciplinar	Percurso profissional
1	DCF1	F	Licenciatura	(Não verificado)	Presidente do Conselho Executivo Coordenadora de Departamento Professora Bibliotecária
2	DCF2	M	(Não verificado)	(Não verificado)	Presidente do Conselho Executivo
3	CCF	F	Licenciatura Mestrado Doutoramento	Matemática	Formadora Assessora do CFAE Docente Universitária
4	F1	M	Licenciatura Doutoramento	E.V.T.	Docente na ESE Docente do 2.º Ciclo
5	F2	M	Licenciatura Pós-graduação	(Não verificado)	Presidente do Conselho Executivo Director de escola Docente na ESE Director do Centro de Ciência Viva Coordenador do Projecto Minerva
6	F3	F	(Não verificado)	1.º Ciclo	Formadora no PIPSE Funções na DREAlg
7	F4	F	12.º Ano	Não docente	Técnica de Biblioteca
8	F5	M	Licenciatura Mestrado	Geografia	Formador Presidente do Conselho Executivo Director de Escola
9	PCE1	F	Licenciatura	História	Presidente do Conselho Executivo
10	PCE2	F	Licenciatura	Português e História	Presidente do Conselho Executivo
11	PCE3	M	Licenciatura	E.V.T.	Presidente do Conselho Executivo
12	PCE4	F	Licenciatura	Português e História	Presidente do Conselho Executivo Funções na DREAlg

2.3.3. Os professores respondentes do questionário

Para recolher dados do maior número possível de professores, colocados nas diversas escolas do concelho de LLX, entendemos que o questionário seria o instrumento mais adequado para interrogar uma população algo dispersa.

Por conveniência operacional do investigador, foi definido como universo deste estudo o conjunto dos educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário dos Agrupamentos de Escolas dos concelhos de LLX que participaram em acções de Formação Contínua no período de 1992 a 2007. Nesta área geográfica existem

duas cidades de média dimensão, cada uma com uma Escola Secundária e duas escolas EB2,3. Também existem três vilas com escolas EB2,3, assim como outras povoações com escolas do 1.º ciclo do ensino básico e jardins de infância. A distância entre as escolas é relativamente curta, o que facilitou o trabalho do investigador. Por exemplo, a distância entre as duas sedes de freguesia mais afastadas, uma no litoral e outra na serra, é de 26 Km.

Sendo o número de educadores e professores a trabalhar na área próximo do milhar de indivíduos, decidimos efectuar um inquérito por questionário. Segundo dados colhidos na DSPGR, originários da Direcção Regional de Educação do Algarve, o efectivo docente do ensino público (até ao 3.º Ciclo do Ensino Básico) no Concelho de LLX no ano lectivo de 2008 / 2009 era o seguinte:

Quadro 31 – Efectivos docentes do concelho de LLX – 2008/2009

EDUCADORES	1.º CICLO	2.º CICLO + 3.º CICLO	EDUCAÇÃO ESPECIAL	TITULARES	TOTAL
58	193	569	3	117	940

Fonte: DSPGR - Direcção de Serviços de Planeamento e de Gestão da Rede.

Se aos professores mencionados no quadro acima, acrescentarmos os professores das duas Escolas Secundárias existentes na área, o número de docentes será ampliado em cerca de duas centenas. Os dados acima mencionados, embora se reportem apenas ao ano lectivo 2008/2009, possibilitaram ter uma noção genérica sobre o número de professores existente na zona. Para efeito da definição da amostra para o presente estudo, tomámos em consideração que, segundo os dados preliminares recolhidos no Centro de Formação, recorrendo à análise dos “dossiers” existentes relativos às acções de Formação Contínua do período 1993 / 2007, foi o seguinte o número de formandos participantes em acções de formação em cada um dos anos em análise:

Quadro 32: Número de formandos do CFAE de LLX (1993 a 2007)

93	94	95	96	97	98	99	00	01	02	03	04	05	06	07
132	-	101	116	95	223	170	282	238	248	326	209	293	113	160

Fonte: Dossiers das Acções de Formação do CFAE de LLX, consultados no 1.º semestre de 2010.

Do somatório do número de formandos em cada ano resulta um total de 2 706 formandos relativo ao período em análise. Considerando a possibilidade de muitos desses professores, ao longo desse período, terem optado por mudar de escola, em muitos casos para zonas distantes e, não sendo possível identificar a sua localização, pareceu-nos que a única opção para o lançamento de um questionário seria a definição de uma amostra por conveniência. Assim, decidimos enviar um questionário a todos os professores que obedecessem cumulativamente às seguintes condições:

- Que se encontrassem a leccionar nas Escolas do Concelho de LLX.
- Tivessem frequentado acções de formação promovidas pelo Centro de Formação de LLX nos anos compreendidos entre 1993 e 2007 inclusivé.

O questionário foi também entregue a alguns docentes que, tendo participado na formação no referido período, já não se encontravam em funções no concelho. Foi solicitada a colaboração dos Directores de Escolas e Agrupamentos do concelho, no sentido de entregarem o questionário aos docentes das suas escolas. O documento foi divulgado em suporte digital, com recurso ao correio electrónico, no qual contava o link com o endereço de preenchimento, na plataforma digital SurveyMonkey. O questionário também foi disponibilizado em versão papel para quem tivesse dificuldades no seu preenchimento por via electrónica. A dificuldade em obter respostas foi evidente, apesar dos meios tecnológicos adoptados e da insistência junto dos directores dos vários Agrupamentos e Escolas do Concelho. Assim, e depois de alargado o prazo inicial, deu-se por terminada a recepção de questionários a 31 de Dezembro de 2010. Foram recebidos 69 questionários, o que significa um número diminuto de respostas, não sendo no entanto possível apurar com exactidão a quantidade máxima de prováveis respondentes, à data mencionada. Estamos, assim, perante a amostra possível, resultado de uma amostragem por conveniência.

Os sujeitos contemplados por este estudo puderam ser caracterizados em função das respostas obtidas no primeiro bloco de questões do questionário previamente construído, validado e distribuído pelas várias escolas do concelho, respostas essas que se apresentam de seguida.

Quadro 33 : Idades dos docentes inquiridos por questionário

	<30	30-39	40-49	50-59	≥ 60	
Contagem	1	23	35	9	1	69
% de respostas	1,45 %	33,33 %	50,73 %	13,04 %	1,45 %	100 %

Constata-se que a maioria dos respondentes tem idade compreendida entre os 40 e os 49 anos (50,73 %). Apenas um professor tem idade inferior a 30 anos, tal como apenas um professor tem idade superior a 60 anos.

No que se refere ao sexo dos inquiridos, praticamente $\frac{3}{4}$ dos mesmos é do sexo feminino, conforme podemos observar no quadro seguinte:

Quadro 34: Sexo dos docentes inquiridos por questionário

	Masculino	Feminino	
Contagem	18	51	69
% de respostas	26,1 %	73,9 %	100 %

Quanto às habilitações académicas, verifica-se que a esmagadora maioria dos inquiridos é detentora de licenciatura, sendo poucos os que estão habilitados com pelo menos uma pós-graduação. De facto, apenas 20,2 % dos inquiridos são detentores de estudos ao nível de pós-graduação ou de mestrado. Nenhum dos respondentes é detentor do grau de Doutor.

Quadro 35: Habilitações académicas dos inquiridos por questionário

	Contagem	% de respostas
Bacharelato	2	2,9 %
Licenciatura	53	76,9 %
Pós-graduação	7	10,1 %
Mestrado	7	10,1 %
Doutoramento	0	0 %
Outra situação	0	0 %
	69	100 %

Quanto aos anos de serviço no concelho de LLX, são poucos os respondentes com menos de 10 anos de serviço (8,7 %). Tal seria de esperar, se considerarmos que o questionário se destina a professores que participaram na formação contínua entre 1992 e 2007.

Quadro 36: Anos de serviço dos inquiridos por questionário (Até 31/08/2010)

	< 10	10-19	20-29	> 30	
Contagem	6	39	19	5	69
% de respostas	8,7 %	56,5 %	27,5 %	7,3 %	100 %

No que se refere ao ano de início de funções no concelho, quase metade dos respondentes (47,8 %) encontra-se em serviço docente no concelho de LLX após o ano 2000, o que quer dizer que, de uma maneira geral, não participaram na formação contínua promovida pelo Centro de Formação de LLX na década de noventa.

Quadro 37: Em serviço no concelho de LLX desde

	Anterior a 1992	1992 -2000	Após 2000	
Contagem	12	24	33	69
% de respostas	17,4 %	34,8 %	47,8 %	100 %

Quanto à situação profissional, a esmagadora maioria dos docentes (88,4 %) pertence ao Quadro de Escola / Agrupamento ou ao Quadro de Zona Pedagógica. Alguns docentes (10,1 %) são contratados, o que indica que a formação contínua, neste Centro de Formação, também foi disponibilizada a docentes não integrados nos Quadros.

Quadro 38: Actual situação profissional dos inquiridos por questionário

	Contagem	% de respostas
Quadro de escola / Agrupamento	52	75,4 %
Quadro de Zona Pedagógica	9	13 %
Contratado	7	10,2 %
Outra situação	1	1,4 %
	69	100 %

A adesão dos professores por escola / agrupamento foi baixa, se considerarmos que, em cada agrupamento, o número de professores ultrapassa a centena. Existe um agrupamento onde nenhum docente respondeu ao questionário. Pelo contrário, num dos agrupamentos houve 22 respondentes, sendo esse o agrupamento em que exercemos funções, situação essa que terá contribuído para uma maior adesão.

Quadro 39 – Agrupamento / Escola onde exerce funções

	Contagem	% de respostas
A-DD-QRT	7	10,1%
AVA	22	31,9 %
AVB	6	8,7 %
AVS	0	0 %
ALA-QRT	5	7,3 %
AEEDP-LLX	12	17,4 %
AEPC-LLX	6	8,7 %
ES-LLX	9	13 %
Outra situação	2	2,9 %
	69	100 %

Quanto aos departamentos curriculares dos inquiridos, verifica-se uma maior adesão no departamento de Línguas (26,1 %), logo seguido pelo departamento de Matemática e Ciências Experimentais (21,7 %).

Quadro 40: Departamento Curricular dos inquiridos

	Contagem	% de respostas
PRÉ-ESCOLAR	6	8,7 %
1.º CICLO	10	14,5 %
CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS	9	13,1 %
LÍNGUAS	18	26,1 %
EXPRESSÕES	11	15,9 %
MATEMÁTICA E CIÊNCIAS EXPERIMENTAIS	15	21,7 %
	69	100 %

Considera-se, assim efectuada, a caracterização dos sessenta e nove respondentes do questionário.

2.4. A recolha de dados

2.4.1. Algumas considerações sobre a recolha de dados

A recolha de dados pode ser parte integrante de um processo mais amplo, a observação, que por sua vez poderá ser directa ou indirecta. A observação directa, segundo Quivy e Campenhoudt (2003), é aquela em que o próprio investigador procede directamente à recolha dos dados. Em alternativa, na observação indirecta, o investigador dirige-se ao sujeito tentando obter a informação procurada, recorrendo, por exemplo a instrumentos como questionários ou entrevistas. Ainda segundo Quivy e Campenhoudt, a observação é constituída por três etapas: a concepção do instrumento de observação, o teste do instrumento de observação e a recolha de dados. A terceira etapa, a recolha de dados, consiste na recolha de informações determinadas junto das pessoas ou das unidades de observação incluídas na amostra. É importante que o investigador tenha sempre presente os objectivos do seu trabalho para, em função deles, optar pelas técnicas mais adequadas de recolha e análise de dados. Nesse sentido, Quivy e Campenhoudt (2003, p. 185) afirmam:

“A escolha dos métodos de recolha de dados influencia, portanto, os resultados do trabalho de modo mais directo: os métodos de recolha e os métodos de análise dos dados são normalmente complementares e devem, portanto, ser escolhidos em conjunto, em função dos objectivos e das hipóteses de trabalho.”

Tendo em vista a recolha e análise de dados, importa definir os procedimentos que melhor contribuam para prosseguir os objectivos do nosso estudo. Situando-se este no âmbito das políticas educativas, especificamente no campo da formação contínua de professores, optámos pelos procedimentos que considerámos mais adequados. A utilização do ciclo de políticas educativas envolve uma diversidade de procedimentos para recolha de dados (Mainardes, 2006), o que nos levou a clarificar quais os procedimentos a adoptar para efeitos de recolha de dados em função dos diversos contextos.

Assim, no que se refere ao *contexto de influência*, optámos pela análise documental, tentando perceber quais as influências e de quem provinham que se exerceram sobre a posterior produção legislativa. Efectuámos também alguma leitura sobre o percurso pessoal e profissional de alguns intervenientes, de modo a melhor percepção o papel por eles desempenhado em todo o processo. Quanto ao *contexto da produção de texto* analisámos a legislação publicada, assim como inquirimos alguns destinatários dessa mesma legislação. O *contexto da prática* implicou, no nosso caso, uma aproximação ao próprio CFAE, onde analisámos documentação diversa e entrevistámos os intervenientes no processo, assim como inquirimos, através de um questionário, os destinatários da formação.

O quadro seguinte sintetiza, de uma forma simples, a aplicação dos procedimentos de recolha de dados, em função dos vários contextos.

Quadro 41 – Recolha de dados / Contextos

	CONTEXTO		
	INFLUÊNCIA	PRODUÇÃO DE TEXTO	PRÁTICA
Pesquisa bibliográfica	X	X	
Análise documental	X	X	X
Entrevista	X	X	X
Questionário			X

No nosso estudo, estamos perante uma problemática que envolve questões macro e micro, bem como as suas interligações. Se, por um lado, no contexto de influência há que

ter em conta a análise de influências supra nacionais, nacionais e locais e a sua articulação (Mainardes, 2006), o contexto da prática é o campo de acção dos operacionais, os quais têm a capacidade de reinterpretar a política e consequente implementação da mesma, em função das realidades locais.

2.4.2. A análise documental

A análise documental de ficheiros e registos educacionais pode revelar-se uma fonte de dados extremamente importante (Johnson, 1984). No mesmo sentido, Merriam (1990) apresenta algumas razões para a utilização dos documentos como fonte de dados:

- a) Os documentos são, na maioria dos casos, uma fonte acessível, contendo informação que de outro modo exigiria muito tempo e esforço para ser obtida;
- b) Os dados oriundos dos documentos podem ser usados, tal como os provenientes das entrevistas e das observações, para descrever situações, verificar hipóteses emergentes, proporcionar compreensão histórica, entre outras possíveis utilizações;
- c) Os documentos são uma fonte estável de dados;
- d) São especialmente adequados para os estudos de caso qualitativos, na medida em que são um produto do contexto em que foram gerados.

No nosso caso, possibilitou-nos essencialmente a recolha de dados no âmbito dos contextos de influência e da produção de texto.

Considerando como campo de estudo, a formação contínua de professores num determinado período temporal, optámos por fazer uma leitura prévia da legislação existente sobre o tema, não apenas sobre o período de 1992/007 mas também relativa a anos anteriores, no sentido de perceber a evolução da política educativa no que se refere à formação do pessoal docente. A leitura de alguns documentos de referência permitiram-nos conhecer as posições de vários intervenientes no processo de implementação do modelo de formação contínua, alargando assim a perspectiva crítica sobre as várias posições em confronto, suas sintonias e suas dissonâncias. Como documentos que consideramos fundamentais, visto terem sido contributos relevantes para as opções tomadas, salientamos os seguintes:

- 1 - Parecer n.º 5/90 de Conselho Nacional de Educação;
- 2 - Formação Contínua de Professores. Realidades e Perspectivas.

O Parecer n.º 05/90 do Conselho Nacional de Educação surge na sequência da apresentação pelo Governo de uma proposta para regulamentação da formação contínua, proposta essa que acabaria por não colher o apoio da maioria dos interessados no processo de formação de professores. O parecer mencionado, da autoria do professor João Formosinho, acabaria por ser a base do futuro RJFCP.

Quanto ao documento “Formação Contínua de Professores. Realidades e Perspectivas”, trata-se da publicação resultante do Congresso Nacional de Formação Contínua, que teve lugar em 1991, em Aveiro, e inclui as posições dos diversos intervenientes, entre os quais o Ministério da Educação, as Instituições de Ensino Superior e as Federações de Sindicatos.

Algumas dissertações de Mestrado e teses de Doutoramento também se revelaram essenciais para uma melhor clarificação da temática a investigar e também para consolidar o conhecimento no que se refere a procedimentos metodológicos a adoptar. Esses estudos encontram-se também referenciadas na bibliografia, para um melhor enquadramento do que tem sido feito em Portugal no que à formação contínua de professores diz respeito.

A análise documental sobre a temática da formação contínua e a sua implementação na área de influência de um CFAE facilmente se revelou um procedimento de grande dimensão e complexidade, ao contactarmos com a multiplicidade de documentos existentes, quer relativos a assuntos diversos, num mesmo ano, quer relativos a um mesmo assunto e sua evolução ao longo dos anos. O quadro seguinte sintetiza os vários documentos que foram analisados na nossa investigação.

Quadro 42 – Fontes documentais sobre Formação Contínua

ANÁLISE DOCUMENTAL	- Legislação (1986 até 2007) - Relatórios (e outros documentos) do CCPFC - Relatórios a nível distrital (DREAlg); - Planos de Formação do Centro de Formação; - Relatórios de Formação do Centro de Formação; - Actas dos órgãos do Centro de Formação. - Dossiers das Acções de Formação; - Dossiers de Candidaturas; - Relatórios de Avaliação (Interna e Externa); - Bases de Dados.
--------------------	--

No que diz respeito directamente ao CFAE de LLX, optámos, por analisar os dossiers de todas as acções de formação contínua realizada até ao ano de 2007 inclusivé. Elaborámos uma base de dados, em formato Excell, na qual constam informações sobre todas as acções de formação, informações relativas aos seguintes campos.

- 1 - Ano de realização
- 2 - Nome da Acção
- 3 - Modalidade
- 4 - Área de Formação
- 5 - Domínio de Formação
- 6 - Referência da Acção (Número da Acção no Plano Anual)
- 7 - Total de formandos participantes
- 8 - Duração da Acção
- 9 - Créditos da Acção
- 10 - Local de realização
- 11 - Número de registo de acreditação da Acção
- 12 - Nome do(s) formador(s)
- 13 - Data de realização da 1.ª sessão
- 14 - Data de realização da última sessão
- 15 - Horário (regime)
- 16 - Destinatários: Ciclo(s)
- 17 - Destinatários: Grupo(s) disciplinar(es)
- 18 - Avaliação da Acção (pelo Formador)
- 19 - Avaliação da Acção (pelo Formando)

Foi um trabalho exaustivo mas que se revelou gratificante visto ter ficado à disposição do CFAE, pois não havia ainda uma recolha organizada de todos estes dados relativos ao período em estudo. Se foi possível preencher na totalidade alguns dos campos, no que se refere a outros a tarefa relevou-se difícil, visto não ter sido possível obter alguns dados em alguns dossiers de acções de formação. Optámos por seleccionar, em função dos objectivos do estudo, apenas alguns dados. Assim, seleccionámos apenas os seguintes campos para análise:

Quadro 43: Base de Dados do CFAE (Campos seleccionados)

CAMPO	JUSTIFICAÇÃO
Ano de realização	Necessário para verificação da evolução da quantidade das diversas modalidades ao longo dos anos.
Modalidade	Necessário para verificação da evolução da quantidade das diversas modalidades ao longo dos anos.
Área	Necessário para verificação da quantidade das diversas áreas ao longo dos anos.
Local de realização	Para verificar se a formação era realizada na totalidade no CFAE ou se era descentrada pelas escolas.
Horário (regime)	Para verificação do horário predominante de realização das acções de formação.
Regime de avaliação	Para verificação da existência (e regime) de avaliação das diversas acções de formação.

Temos consciência de que a base de dados permitiria mais opções de análise, no entanto, as nossas limitações de tempo impediram-nos de efectuar estudos extra para além dos estritamente necessários em função dos objectivos do nosso estudo. Consideramos de interesse acrescido que novos estudos sejam efectuados, sendo possível deixar algumas pistas de trabalho para futuras investigações.

2.4.3. Entrevistas

A entrevista é uma das técnicas de recolha de dados mais utilizada na investigação educacional, nomeadamente em investigações de natureza qualitativa. Sendo a entrevista uma conversação entre duas pessoas iniciada pelo investigador com o propósito específico de obter informação relevante para uma investigação, a sua utilização pode revelar-se preciosa para a obtenção de dados que, de outra maneira, talvez não fosse possível serem obtidos. O objectivo de qualquer entrevista, tal como é referido por Carmo (1998), é abrir a área livre dos dois interlocutores no que respeita à matéria da entrevista, reduzindo, por consequência, a *área secreta* do entrevistado e a *área cega* do entrevistador.

No respeitante às entrevistas, algumas poderão ser prévias e de carácter exploratório. Segundo Quivy e Campenhoudt (2003), as entrevistas exploratórias não têm como função verificar hipóteses nem recolher ou analisar dados específicos, mas sim abrir pistas de reflexão, alargar e precisar os horizontes de leitura, ajudar a tomar consciência das dimensões e dos aspectos de um dado problema, nos quais o investigador não teria decerto pensado espontaneamente. Referem os mesmos autores que nunca podemos dizer que as entrevistas exploratórias em investigação social são rigorosamente não directivas. Com efeito, a entrevista é sempre pedida pelo investigador, e não pelo interlocutor. Por outro lado, conforme refere Bell (2004), a grande vantagem de uma entrevista é a sua adaptabilidade.

A **entrevista semi-directiva**, ou semi-dirigida, é certamente a mais utilizada em investigação social. É semi-directiva no sentido em que não é inteiramente aberta nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas. Será, por isso, necessário elaborar guiões de entrevista nos quais constem questões abertas, neutras, singulares e claras ou seja, boas questões, tais como perspectivadas por Patton (1990). Parece-nos que a entrevista semi-directiva é a que mais se adapta ao nosso estudo, pois os entrevistados, tal como foi salientado por Lakatos & Markoni (1989), terão liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direcção considerada adequada.

Considerando que decidimos entrevistar diversos intervenientes na formação contínua promovida por um CFAE, nomeadamente o director do Centro de Formação, o Consultor de Formação, formadores e membros da Comissão Pedagógica, houve necessidade de elaborar vários **guiões de entrevista**, ou tantos quantos o número de cargos/funções dos entrevistados. Foram elaborados guiões de entrevista provisórios, os quais foram discutidos com especialistas, sendo reformulados de acordo com as sugestões recebidas, de modo a que os documentos servissem de orientação, enquanto guiões definitivos, para as entrevistas a realizar. Em cada guião foram constituídos blocos temáticos, correspondentes a temas específicos relacionados com a formação contínua, o CFAE e o próprio entrevistado enquanto profissional da educação com funções específicas na formação contínua.

Os guiões elaborados, apesar de vocacionados para grupos diferentes de entrevistados, tinham uma estrutura semelhante, variando essencialmente nas questões específicas relativas às funções de cada interveniente. A título de exemplo, apresentamos de seguida a estrutura do Guião de Entrevista para os Directores do Centro de Formação. Os guiões, na sua íntegra, encontram-se reproduzidos no anexo 2 do presente estudo.

Quadro 44: Estrutura geral de Guião de Entrevista – Director do CFAE

BLOCOS	TEMA
A - Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	Resumo dos objectivos do estudo e explicitação dos objectivos da entrevista
B - _Informações sobre o entrevistado	Biografia – A pessoa e o profissional.
C - _Narrativa do entrevistado	O profissional e a sua visão sobre a formação contínua de professores.
D - _Gestão do Centro de Formação	O profissional e a gestão do CFAE
E - _O CFAE e as Escolas	Contributo da formação promovida pelo CFAE para as mudanças educativas
F - O CFAE e a procura e a oferta formativa	As Acções de Formação
G - _Considerações finais	

As entrevistas foram realizadas entre Outubro de 2010 e Abril de 2011, de acordo com as disponibilidades dos vários entrevistados. Houve alguma dificuldade de conciliação entre a disponibilidade do investigador e dos entrevistados, o que condicionou e prolongou no tempo a realização das mesmas.

Os guiões revelaram-se de extrema utilidade, pois permitiram ao investigador balizar as intervenções dos entrevistados, sem, no entanto, os limitar. De facto, foi possibilitado aos entrevistados exprimirem-se livremente, sobre qualquer conteúdo do guião, e não foram limitados sempre que quiseram exprimir-se sobre outros assuntos que, à primeira vista, poderiam parecer laterais ao tema do estudo. Em consequência desta liberdade permitida pelas entrevistas semi-directivas, o resultado final das mesmas nem sempre segue escrupulosamente o guião.

Das doze entrevistas, dez foram gravadas em registo áudio, registos esses que estão em nosso poder e foram igualmente disponibilizados a cada um dos entrevistados, no que à sua entrevista diz respeito. A transcrição para suporte informático Word foi igualmente disponibilizada a cada um dos entrevistados, que a validou. No que se refere às duas entrevistas em que não houve possibilidade de fazer gravação áudio, por motivos logísticos, o investigador tomou as necessárias notas durante as entrevistas, redigiu-as, e disponibilizou-as em Word aos entrevistados, os quais validaram o seu conteúdo, após algumas pequenas rectificações de linguagem e de conteúdo. Esta validação posterior é uma técnica que Kvale (1996) designou como “re-interview”. Embora esta validação à *posteriori* possa suscitar algumas críticas, visto haver a possibilidade, embora remota, de um entrevistado querer mudar radicalmente o sentido de alguma intervenção da primeira versão, consideramos que é possível validar o seu conteúdo, nomeadamente através da triangulação com outras técnicas de recolha de dados.

As doze entrevistas foram codificadas, para efeito de tratamento de dados e de apresentação nos respectivos quadros, conforme se indica de seguida:

- 01-DCF-1 - 1.^a Entrevista, actual Director do CFAE.
- 02-DCF-2: - 2.^a Entrevista, Director do CFAE (1992/2007)
- 03-CCF - 3.^a Entrevista, Consultor do Centro de Formação
- 04-F1 - 4.^a Entrevista, 1.^o Formador
- 05-F2 - 5.^a Entrevista, 2.^o Formador
- 06-F3 - 6.^a Entrevista, 3.^o Formador
- 07-F4 - 7.^a Entrevista, 4.^o Formador
- 08-F5 - 8.^a Entrevista, 5.^o Formador

- 09-PCE-1 - 9.^a Entrevista, 1.º Presidente de Conselho Executivo
- 10-PCE-2 - 10.^a Entrevista, 2.º Presidente de Conselho Executivo
- 11-PCE-3 - 11.^a Entrevista, 3.º Presidente de Conselho Executivo
- 12-PCE-4 - 12.^a Entrevista, 4.º Presidente de Conselho Executivo

2.4.4. Questionário

Quanto à utilização de inquérito por questionário, o mesmo possibilita o acesso a um maior número de sujeitos, aumentando assim a amostra disponível e, previsivelmente, o número de dados recolhidos. Na sequência da recolha de dados, é possível identificar as respostas dos professores alvo do estudo, bem como efectuar as correspondentes quantificações. Sobre a utilização de questionários, Laville e Dionne (1999) salientam que para saber a opinião da população é preciso interrogá-la. Talvez não a população inteira, mas uma amostra suficientemente grande, constituída com os cuidados requeridos para assegurar a sua representatividade. No entanto, o inquérito por questionário, segundo Lima (1981), só deve ser utilizado quando a informação pretendida não puder ser mais rigorosamente e menos dispendiosamente obtida por outros meios.

Considerando a necessidade de obter uma amostra representativa e a partir da qual fosse possível conseguir um maior número de dados relevantes para o estudo, optámos pela **elaboração e aplicação de um questionário** aos docentes que participaram na formação contínua, questionário esse que teria que se adaptar ao contexto da investigação e aos seus objectivos. Foram adoptados alguns procedimentos considerados indispensáveis para a elaboração e validação do questionário. Tal como sugerem Hill & Hill (2005), elaborámos a listagem de todas as variáveis da investigação, assim como especificámos as questões a aferir sobre cada uma das variáveis. Escrevemos versões iniciais para todas as questões, as quais conduziram a um pré-questionário.

Optámos por efectuar um estudo preliminar, no qual utilizámos o pré-questionário, com o objectivo de verificar a adequação das perguntas e das escalas. Foram assim utilizados os seguintes procedimentos:

- a) Aplicámos o pré-questionário a dois grupos de três docentes cada, de um mesmo agrupamento de escolas. Os docentes foram escolhidos por conveniência, de uma forma aleatória.

b) Logo após o preenchimento dos pré-questionários por cada um dos grupos de docentes, foi promovido um debate, onde os intervenientes puderam apresentar as suas dúvidas no preenchimento e também fazer as suas sugestões de melhoria e de rectificação, nomeadamente no que se refere a adequação e clareza da linguagem e adequação do instrumento aos objectivos. Os pré-questionários foram recolhidos para análise das respostas.

c) Foram analisados os dados dos seis pré-questionários e confrontados com as dúvidas colocadas pelos docentes, para posterior reformulação do questionário.

Com o auxílio de especialistas, que designámos por juízes externos, procedemos a uma reflexão, da qual resultou a reformulação do questionário, tal como se encontra no anexo 3 do presente estudo.

Considerando a questão geral de partida e os objectivos formulados para o presente estudo, foram definidas algumas variáveis independentes assim como algumas variáveis dependentes, de modo a melhor clarificar os dados a obter. Uma variável independente é, segundo Tuckman (1978), olhada como condição antecedente, sendo o factor mensurável manipulado ou seleccionado para determinar a sua relação com o fenómeno observado. Para o mesmo autor, temos também as variáveis dependentes, as quais representam as consequências, ou seja, são os factores que são observados e medidos para determinar o efeito da variável independente. Consideramos deste modo as seguintes variáveis independentes, todas integrantes do perfil dos inquiridos:

- Idade
- Sexo
- Habilitações académicas / profissionais (Grau)
- Situação profissional actual
- Agrupamento / Escola onde exerce funções
- Anos de serviço (Até 31/08/2010)
- Em serviço no concelho de LLX desde o ano de (XXXX)
- Departamento Curricular
- Ciclo / Nível de Ensino

Como variáveis dependentes, optámos por definir as seguintes:

- A formação frequentada
- As motivações para a frequência de acções de formação contínua
- As condicionantes da procura formativa
- Contributo da formação contínua promovida pelo CFAE de LLX tendo em conta

- a prossecução dos objectivos da formação contínua
- Concordância com os princípios da Formação Contínua.

Pretendeu-se assim perceber o modo como as várias características do perfil dos inquiridos podem influenciar as suas visões sobre a formação contínua de professores. O estudo, incidindo em parte sobre as opiniões, expectativas e representações dos professores, originou a necessidade da criação de instrumentos que dessem resposta à recolha dos dados que se pretendia obter. O questionário adoptado é disso exemplo.

Passamos agora à **apresentação do questionário** que, como já referimos, foi estruturado em blocos, com áreas temáticas previamente definidas de acordo com os objectivos da investigação. A maioria das questões é de resposta fechada, no entanto algumas permitem respostas abertas. O questionário é constituído por sete blocos. O primeiro bloco (A) tem como função a caracterização dos inquiridos, inquiridos esses que, segundo Hill & Hill (2005), se designam por casos, sendo que um caso pode ser qualquer tipo de entidade da qual se pretende obter dados. Na nossa investigação, no que se refere ao questionário, os casos são os professores que frequentaram a formação contínua promovida pelo CFAE de LLX. O segundo bloco (B) tem como objectivo apurar a quantidade de acções de formação frequentadas pelos inquiridos, por modalidades e por áreas de formação. O terceiro bloco (C) tem como objectivo apurar as motivações dos docentes para a frequência das acções de formação contínua. O quarto bloco (D) tem como objectivo apurar as condicionantes da procura formativa. O quinto bloco (E) tem como função recolher dados que permitam perceber a opinião dos docentes sobre os vários contributos da formação contínua. O sexto bloco (F) tem como objectivo recolher dados sobre a concordância dos docentes com os princípios da formação contínua, tal como foram enunciados no Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro. O sétimo bloco (G) corresponde a uma questão aberta, destinada a permitir aos inquiridos manifestar a sua opinião sobre outros assuntos relativos à formação contínua não mencionados no questionário, bem como complementar dados ou expressar opiniões extra sobre qualquer das temáticas nele constantes.

O quadro seguinte apresenta os blocos, assim como os respectivos indicadores.

Quadro 45: Blocos dos questionário

BLOCO A Caracterização do inquirido	- Idade - Sexo - Habilitações académicas / profissionais - Situação profissional actual - Agrupamento / Escola onde exerce funções - Anos de serviço (Até 31/08/2010) - Em serviço no concelho de LLX desde o ano de (XXXX) - Departamento Curricular - Ciclo / Nível de Ensino
BLOCO B A formação frequentada (Quantidade)	- Por Modalidades de formação - Por Áreas de formação
BLOCO C As motivações para a frequência de acções de formação contínua	- Desenvolvimento pessoal; - Desenvolvimento profissional; - Progressão na carreira; - Troca de experiências com colegas; - Convívio com os colegas; - Sair da rotina escolar; - Preparação para outras funções educativas; - Suprimir lacunas da formação inicial; - Outra motivação.
BLOCO D Condicionantes da procura formativa	- Horário; - Distância; - Disponibilidade pessoal; - Ausência de acções pretendidas; - Não obtenção de vaga nas acções disponibilizadas; - Opinião pessoal de ausência de utilidade nas acções disponibilizadas; - Perfil dos Formadores; - Ausência de divulgação das acções de formação; - Outra situação.
BLOCO E Contributo da Formação Contínua do CFAE de LLX para os objectivos da Formação Contínua	- Melhoria da qualidade do ensino; - Aprofundamento de conhecimentos pedagógicos; - Aprofundamento de conhecimentos didácticos; - Aprofundamento de conhecimentos científicos na especialidade; - Aprofundamento de conhecimentos na vertente teórica; - Aprofundamento de conhecimentos na vertente prática; - Desenvolvimento pessoal e social; - Desenvolvimento profissional; - A melhoria da prática docente na sua escola; - A melhoria organizacional da sua escola; - Outra situação.
(DL n.º 249/92) (Finalidades do modelo de formação)	- A melhoria da qualidade do ensino, através da permanente actualização e aprofundamento de conhecimentos, nas vertentes teórica e prática; - O aperfeiçoamento da competência profissional e pedagógica dos docentes nos vários domínios da sua actividade; - O incentivo à autoformação, à prática de investigação e à inovação educacional; - A viabilização da reconversão profissional, permitindo uma maior mobilidade entre os diversos níveis e graus de ensino e grupos de docência;
BLOCO F Concordância com os princípios da Formação Contínua (DL n.º 249/92)	- Liberdade de iniciativa das instituições vocacionadas para a formação; - Autonomia científico-pedagógica na concepção e execução de modelos de formação; - Progressividade das acções de formação; - Adequação às necessidades do sistema educativo; - Descentralização funcional e territorial do sistema de formação contínua; - Cooperação institucional, nomeadamente entre instituições de ensino público, privado e cooperativo; - Associação entre escolas a inserção comunitária, concretizando a sua autonomia; - Valorização da comunidade educativa; - Associativismo docente, nas vertentes pedagógica, científica e profissional.
BLOCO G Observações	

O questionário contém vários tipos de questões, tal como apresentamos no quadro seguinte.

Quadro 46: Questionário - tipo de questões.

BL	QUESTÃO		A / F	ESCALA
A	1.1.1	Idade	F	Rácio
	1.1.2	Sexo	F	Nominal
	1.2.1	Habilitações académicas / Grau	F	Nominal
	1.3.1	Situação profissional actual	F	Nominal
	1.3.2	Agrupamento / Escola onde exerce funções	F	Nominal
	1.3.3	Anos de Serviço (Até 31/08/2010)	F	Rácio
	1.3.4	Em serviço no concelho de LLX desde ...	F	Rácio
	1.3.5	Departamento curricular	F	Nominal
	1.3.6	Ciclo / Nível de Ensino	F	Nominal
B	2.1.1	Número de acções de formação (por modalidade)	F	Rácio
	2.1.2	Número de acções de formação (por área)	F	Rácio
C	3	Motivações para a frequência de acções de formação	F	Ordenação
D	4	Condicionantes da frequência de acções de formação	F	Ordenação
E	5.1	Contributo da formação contínua	F	Ordinal
	5.2	Contributo para os objectivos da formação contínua (DL n.º 249/92, de 9 de Novembro)	F	Ordinal
F	6	Concordância com os princípios da formação contínua (DL n.º 249/92, de 9 de Novembro)	F	Ordinal
G	7	Observações	A	

Quanto aos procedimentos de aplicação do questionário, foram inicialmente contactados os directores das escolas e agrupamentos do concelho, no sentido de obter a necessária autorização e também para sensibilizarem os docentes para o seu preenchimento. Este foi remetido posteriormente via correio electrónico, para o endereço oficial de cada escola / agrupamento do concelho, sendo distribuído pela mesma forma aos

docentes. Os interessados responderam preenchendo o questionário por via electrónica, havendo também a possibilidade de preenchimento no formato tradicional de papel.

2.5. Tratamento de dados

De seguida, apresentamos os procedimentos adoptados para o tratamento dos dados das entrevistas e do questionário.

2.5.1. Tratamento dos dados recolhidos pelas entrevistas

A análise de entrevistas para ser rigorosa, deve dar cumprimento às regras aceites na generalidade pela comunidade científica. Por este motivo recorreremos à análise de conteúdo, de modo a que a investigação não se limitasse a um tratamento estatístico de dados mas que possibilitasse perceber as mensagens implícitas em cada frase ou texto. A subtilidade dos métodos de análise de conteúdo corresponde aos objectivos seguintes (Bardin, 2009:31):

- *A superação da incerteza*: o que eu julgo ver na mensagem estará lá efectivamente contido, podendo essa «visão» muito pessoal ser partilhada por outros?
Por outras palavras, será a minha leitura válida e generalizável?
- *Enriquecimento da leitura*: se um olhar imediato, espontâneo, é já fecundo, não poderá uma leitura atenta aumentara produtividade e pertinência?

Assim sendo, a análise de conteúdo tem duas funções: uma função heurística, enriquecendo a tentativa exploratória, aumentando a possibilidade de descoberta e, por outro, uma função de «administração de prova», de modo que as questões e as afirmações provisórias possam ser verificadas no sentido de uma confirmação ou de uma infirmação. A análise de conteúdo é particularmente útil tanto no tratamento das questões abertas de questionários, como no tratamento das entrevistas, permitindo “apreender o significado das respostas obtidas” (Vala, 1986). Será preciso analisar o conteúdo, as palavras e frases que compõem o texto, procurar-lhes o sentido, captar-lhes as intenções, comparar, avaliar, descartar o acessório, reconhecer o essencial e seleccioná-lo em torno de ideias principais (Laville & Dionne, 1999). Consistirá, por isso, a análise de conteúdo em desmontar a

estrutura e os elementos desse conteúdo para esclarecer as suas diferentes características e extrair a sua significação.

No tratamento dos dados das entrevistas recorreremos, portanto, à técnica da análise de conteúdo, cujos procedimentos passamos a descrever. Começámos por passar a escrito tanto as gravações áudio efectuadas em dez das entrevistas, como as notas tomadas nas restantes entrevistas, produzindo doze protocolos. Em seguida procedemos a uma leitura flutuante dos protocolos para, de imediato, efectuarmos a elisão das questões colocadas e dos segmentos do discurso que se afastavam dos objectivos do estudo, isto é, o primeiro tratamento da informação recolhida, do qual resultaram unidades de contexto para análise, que têm como objectivo (Bardin, 2009:133):

A unidade de contexto serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registo e corresponde ao segmento de mensagem cujas dimensões (superiores às da unidade de registo) são óptimas para que se possa codificar as unidades de registo. Esta pode, por exemplo, ser a frase para a palavra e o parágrafo para o tema.

Embora Bardin faça uma diferenciação entre unidade de contexto e unidade de registo, optámos por simplificar os procedimentos, considerando que à unidade de contexto corresponde a unidade de sentido ou de registo, visto considerarmos que, no nosso caso, seria possível efectuar a correspondente categorização de dados adoptando essa simplificação de procedimentos. A categorização dos dados é um procedimento corrente em análise de conteúdo, de modo a que o investigador tenha uma primeira perspectiva global dos mesmos. Podemos utilizar dois processos inversos, conforme for mais viável para o investigador. Uma hipótese é a pré-categorização (Bardin, 2009:147):

“É fornecido o sistema de categorias e repartem-se da melhor maneira possível os elementos à medida que vão sendo encontrados. Este é o procedimento por «caixas», (...), aplicável no caso da organização do material decorrer directamente dos funcionamentos teóricos hipotéticos.”

Uma segunda hipótese é fazer emergir as categorias a partir dos dados apurados (Bardin, 2009:147):

“O sistema de categorias não é fornecido, antes resulta da classificação analógica dos elementos. Este é o procedimento por «acervo». O título conceptual de cada categoria somente é definido no final da operação.”

Face às duas opções de trabalho, numa fase inicial optámos pelo procedimento por «caixas» pré-definidas; no entanto, ao longo do tratamento dos dados foi necessário efectuar vários ajustes, em função da quantidade e qualidade dos dados recolhidos nas entrevistas. À medida que o tratamento dos dados avançava, tornou-se evidente a necessidade da utilização do procedimento por «acervo», sendo a grelha de categorização final o resultado de um constante processo de reflexão sobre os dados. Procurou-se que a categorização obtida correspondesse a um conjunto de bons princípios, nomeadamente:

- a) Exclusão mútua, onde cada elemento apenas existe numa divisão.
- b) Homogeneidade, onde um único princípio de classificação deve governar a sua organização.
- c) Pertinência, devendo corresponder aos objectivos da investigação.
- d) Objectividade e fidelidade, onde as variáveis devem ser claramente identificadas e codificadas.
- e) Produtividade, produzindo resultados pertinentes.

Construímos assim a grelha de categorização, a qual contribuiu para fornecer uma representação simplificada dos dados, que passamos, em síntese, a apresentar.

Quadro 47: Grelha de categorização dos dados das entrevistas

TEMA	CATEGORIA	SUB-CATEGORIA
A. O MODELO DE FORMAÇÃO	A.1. Caracterização do modelo	A.1.1. Aspectos conceptuais A.1.2. Aspectos estruturais A.1.3. Aspectos organizativos
	A.2. Aplicação do modelo	A.2.1. Constrangimentos locais (imputáveis à Região /C. de Formação) A.2.2. Constrangimentos Nacionais (imputáveis ao modelo à organização e estrutura) A.2.3. Avaliação do modelo
	A.3. Contributo da Formação Contínua (Art.º 3.º do DL 249/92)	A.3.1. Melhoria da qualidade do Ensino ... A.3.2. Aperfeiçoamento da competência profissional A.3.3. Incentivo à autoformação ... A.3.4. Viabilização da reconversão profissional ...

B. A GESTÃO DA FORMAÇÃO	B.1. Intervenção de entidades Nacionais e Regionais B.2. Intervenção de entidades Locais	B.1.1. C.C.F.C / CCPFC B.1.2. PRODEP / FOCO B.1.3. Outras entidades Nacionais / Regionais B.2.1. Director do Centro de Formação B.2.2. Comissão Pedagógica do Centro de Formação B.2.3. Consultor do Centro de Formação B.2.4. Formadores B.2.5 Formandos B.2.6. Outros intervenientes
C. A FORMAÇÃO Implementação da formação no Centro	C.1. A oferta formativa C.2. A procura formativa C.3. Correspondência entre o Modelo e a Formação. C.4 Desajustamentos entre Modelo e a Formação	C.1.1. As modalidades de formação C.1.2. As Áreas de formação C.1.3. Condicionantes da oferta formativa a nível local C.2.1. As modalidades de formação C.2.2. As Áreas de formação C.2.3. Condicionantes da procura formativa a nível local C.3.1. Advenientes do Plano de Formação C.3.2. Advenientes do ajustamento entre Oferta / Procura C.3.3. Advenientes das características dos formadores C.3.4. Advenientes das necessidades / Possibilidades dos formandos C.4.1. Advenientes do Plano de Formação C.4.2. Advenientes do ajustamento entre Oferta / Procura C.4.3. Advenientes das características dos formadores C.4.4. Advenientes das necessidades / Possibilidades dos formandos
D. OUTRAS QUESTÕES	D1. Antes do Modelo D2. História do CFAE D3. Situação actual D4. Recomendações	

Como se pode verificar, são treze as categorias de análise, integradas em quatro temas, que emergiram do tratamento das entrevistas. Cada uma destas categorias é constituída por várias subcategorias. Para o estabelecimento dos temas, categorias e das subcategorias foi necessário apurar o que os vários elementos dos textos tinham em comum, a fim de proceder ao seu agrupamento. O processo de análise de conteúdo, nas suas diferentes fases, foi validado com recurso à técnica dos “juízes externos”.

2.5.2. Tratamento dos dados recolhidos pelo questionário

Os dados recolhidos por questionário foram tratados informaticamente, com o auxílio de três ferramentas:

O programa Excell revelou-se útil para algumas questões básicas. Outras questões foram tratadas com o recurso à plataforma digital SurveyMonkey, que foi utilizada para implementação do questionário. Também foi utilizado o SPSS, em algumas situações de dificuldade mais elevada. A maior vantagem de se utilizar um programa como o SPSS consiste em se poder registar e analisar dados quantitativos de muitas formas diferentes e com grande rapidez, a partir do momento em que se adquire domínio sobre o programa (Bryman & Cramer, 1993). Considerando que os respondentes ao questionário foram apenas sessenta e nove, optámos por tratar e analisar essencialmente os dados mais relevantes, sem os estratificar pelas diferentes variáveis independentes, pois se o fizéssemos, obteríamos dados com fraca fiabilidade, considerando o reduzido número de casos para cada grupo. Não quisemos, no entanto, deixar de apresentar alguns dados adicionais, para quem possa ter interesse, que se encontram no anexo 3 do presente estudo, dados esses que, no entanto, não resultam do cruzamento de diversas variáveis, pela razão anteriormente invocada.

CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo serão apresentados, analisados e interpretados, *de per si* e em conjunto, os dados obtidos através da análise documental, das entrevistas efectuadas, bem como do inquérito por questionário.

1. Análise documental no CFAE de LLX (1992/2007)

Consideramos de máxima importância o recurso à análise das fontes documentais, pois permitem perceber de uma forma objectiva o que de facto ocorreu no CFAE de LLX. Salientamos que as escolas do concelho de LLX se associaram no final de 1992 tendo em vista a criação deste Centro, processo este que, desde a convocatória de uma assembleia de escolas, processo de eleição do Director do CFAE e homologação pelo Director Regional de Educação do Algarve, não ultrapassou os três meses de duração.

1.1. Formação promovida por Modalidades de Formação.

Efectuado o registo e a contabilização de todas as acções de formação promovidas e realizadas pelo CFAE de LLX, desde a sua criação até ao ano de 2007, obtivemos os dados constantes dos quadros 45 e 46, no que respeita à quantidade e percentagem de acções de formação, por ano e por modalidade.

Foram contabilizadas 173 acções de formação realizadas. Podemos constatar que a modalidade predominante foi o Curso de Formação, com 61,8 % de oferta. Segue-se a modalidade Oficina de Formação, com uma oferta de 26,7 %. Os Círculos de Estudo (8,1 %), Projectos (5,8 %) e Seminários (0,6 %). Não foi realizada nenhuma acção de formação na modalidade Estágio.

Quanto aos primeiros anos de implementação do modelo, observamos que entre 1993 e 1995 apenas foram realizados Cursos / Módulos de Formação, tendo a primeira Oficina de Formação decorrido apenas no ano de 1996. Em 1997 surgiram os Círculos de Estudos, os Seminários e os Projectos. A modalidade Estágio é inexistente na oferta formativa deste CFAE. No ano de 1994 não se registou actividade formativa no CFAE, o que,

segundo apurado na entrevista efectuada ao Director do Centro de Formação, se deveu a questões relacionadas com o financiamento das acções de formação.

Os Cursos de Formação estiveram sempre presentes na oferta formativa do CFAE, com oscilações variadas ao longo dos anos. Repare-se, no entanto, para o decréscimo acentuado nos anos de 2006 e 2007, onde apenas foram contabilizados três cursos em cada ano.

No caso específico das Oficinas de Formação, podemos observar que a primeira se realizou em 1996 e, até 2007, o CFAE sempre realizou esta modalidade, tendo a mesma uma relevância cada vez maior na oferta formativa. De facto, verifica-se um aumento da oferta ao longo dos anos, apesar desse aumento não ser de forma linear. Existem alguns picos na oferta, como é o caso dos anos de 2000 (5 oficinas), 2005 (6 oficinas) e 2007 (9 oficinas).

Os Círculos de Estudos foram realizados a partir de 1997, sempre em pequeno número, sendo que nos anos de 2005 e 2006 nem sequer se realizaram. Foi no ano de 2001 que esta modalidade teve mais ocorrências, com um total de quatro acções de formação, que corresponderam a 28,6 % da formação realizada no CFAE nesse ano. A modalidade Projecto também foi sempre disponibilizada em pequeno número, havendo diversos anos em que a mesma não teve lugar. É o caso dos anos 1993, 1994, 1995, 1996, 1999, 2005 e 2006. No que se refere a Seminários, o único promovido pelo CFAE realizou-se em 1997. O conjunto desta informação consta dos Quadros 48 e 49, que, a seguir, apresentamos.

A FORMAÇÃO REALIZADA NO CENTRO DE FORMAÇÃO LLX (1992/2007)

Quadro 48: QUANTIDADE DE ACÇÕES DE FORMAÇÃO (Por ano e por modalidade)

MODALIDADES	93	94	95	96	97	98	99	00	01	02	03	04	05	06	07	
CURSOS / MÓDULOS	6	0	7	5	11	7	9	9	6	7	14	7	13	3	3	107 (61,8 %)
OFICINAS	0	0	0	1	1	2	2	5	2	3	3	3	6	4	9	41 (26,7 %)
CÍRCULOS DE ESTUDOS	0	0	0	0	1	1	1	1	4	2	1	2	0	0	1	14 (8,1 %)
PROJECTOS	0	0	0	0	2	1	0	1	2	1	1	1	0	0	1	10 (5,8 %)
SEMINÁRIOS	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1 (0,6 %)
ESTÁGIOS	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0 (0 %)
	6	0	7	6	16	11	12	16	14	13	19	13	19	7	14	173 (100 %)

Quadro 49: PESO PERCENTUAL DAS MODALIDADES DE FORMAÇÃO (Por ano)

MODALIDADES	93	95	96	97	98	99	00	01	02	03	04	05	06	07
CURSOS / MÓDULOS	6 (100 %)	7 (100 %)	5 (83,3 %)	11 (68,8 %)	7 (63,6 %)	9 (75,0 %)	9 (56,3 %)	6 (42,8 %)	7 (53,8 %)	14 (73,7 %)	7 (53,8 %)	13 (68,4 %)	3 (42,9 %)	3 (21,4 %)
OFICINAS	0	0	1 (16,7 %)	1 (6,2 %)	2 (18,2 %)	2 (16,7 %)	5 (31,3 %)	2 (14,3 %)	3 (23,1 %)	3 (15,8 %)	3 (23,1 %)	6 (31,6 %)	4 (57,1 %)	9 (64,4 %)
CÍRCULOS DE ESTUDOS	0	0	0	1 (6,2 %)	1 (9,1 %)	1 (8,3 %)	1 (6,2 %)	4 (28,6 %)	2 (15,4 %)	1 (5,3 %)	2 (15,4 %)	0	0	1 (7,1 %)
PROJECTOS	0	0	0	2 (12,6 %)	1 (9,1 %)	0	1 (6,2 %)	2 (14,3 %)	1 (7,7 %)	1 (5,3 %)	1 (7,7 %)	0	0	1 (7,1 %)
SEMINÁRIOS	0	0	0	1 (6,2 %)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	6 (100 %)	7 (100 %)	6 (100 %)	16 (100 %)	11 (100 %)	12 (100 %)	16 (100 %)	14 (100 %)	13 (100 %)	19 (100 %)	13 (100 %)	19 (100 %)	7 (100 %)	14 (100 %)

1.2. Formação promovida, por Áreas de Formação.

Os diversos diplomas legais relativos ao Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores contemplaram a definição das Áreas de Formação, fazendo alguns ajustes na sua definição. Optámos por apresentar a formação realizada ao longo dos anos, nas diversas áreas, de acordo com o estipulado na legislação vigente.

De acordo com os quadros 50, 51, 52 e 53, obtidos a partir do anexo 4, é possível apurar que entre 1993 e 2007 foram disponibilizadas acções de formação abrangendo diversas áreas de formação. Consideramos como dados mais relevantes os seguintes:

Incidência da formação maioritariamente na área das Ciências da Especialidade. Veja-se, por exemplo, que no conjunto dos anos de 1995 e 1996, a área das Ciências da Especialidade representou 61,5 % da formação disponibilizada, enquanto no período entre 1997 e 2007, correspondeu a 66,9 % da oferta do CFAE. A área da Formação Pessoal (Área D) corresponde, por seu lado, a uma pequena quantidade da oferta formativa, já que nos anos de 1995 e 1996 foi inexistente e, no período entre 1997 e 2007, correspondeu apenas a 2,6 % da oferta.

Considerando que as acções de formação direccionadas para as áreas de Informática / Tecnologias mereceram destaque legislativo no Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro, tendo sido amplamente mencionadas pelos entrevistados na presente investigação, optámos por fazer também uma análise da formação realizada nestas temáticas. Partindo dos títulos das 173 acções de formação realizadas pelo CFAE, registamos 61 acções de formação abordando temáticas na área de Informática e afins, o que corresponde a 35,3 % das acções, ou seja, mais de um terço da oferta formativa do CFAE. Esta oferta não foi, no entanto, uniforme ao longo dos anos, oscilando entre os 0 % em 1994, ano em que não houve formação, e os 71,4 % em 2007. Na década de 90 teve um pico no ano de 1996, sendo 66,6 % da oferta do CFAE, único ano em que se registou um valor acima dos 50 %. Já na década seguinte, a oferta foi oscilando, registando no entanto valores percentuais acima dos 50 % nos anos de 2006 e 2007, respectivamente 57,1 % e 71,4 %. Podemos salientar, assim, uma oferta considerável de formação na área da Informática nestes anos, como se pode verificar observando os dados registados nos Quadros 50, 51, 52 e 53.

Quadro 50: NÚMERO DE ACÇÕES DE FORMAÇÃO (Por ano e Área de Formação)

(Ao abrigo do Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro)

ÁREAS DE FORMAÇÃO	1993	(%)
249/92		
A - (Ciências da Educação e Ciências da Especialidade ...)	2	33,3 %
249/92		
B - (Prática e Investigação Pedagógica ...)	3	50,0 %
249/92		
C - (Formação Pessoal, ...)	-	-
249/92		
D - (Língua e Cultura Portuguesa ...)	-	-
249/92		
E - (Técnicas e Tecnologias de Comunicação)	1	16,7 %
Total	6	100 %

Quadro 51: NÚMERO DE ACÇÕES DE FORMAÇÃO (Por ano e Área de Formação)

(Ao abrigo do Decreto-Lei n.º 274/94, de 28 de Outubro)

ÁREAS DE FORMAÇÃO	1995	1996	Contagem	(%)
274/94				
A – (Ciências da Especialidade ...)	5	3	8	61,5 %
274/94				
B – (Ciências da Educação ...)	-	1	1	7,7 %
274/94				
C – (Prática e Investigação Pedagógica e Didáctica ...)	2	2	4	30,8 %
274/94				
D – (Formação Pessoal e Deontológica ...)	-	-	-	-
Total	7	6	13	100 %

Quadro 52: NÚMERO DE ACÇÕES DE FORMAÇÃO (Por ano e Área de Formação)

(Ao abrigo do Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de Novembro)

ÁREAS DE FORMAÇÃO	97	98	99	00	01	02	03	04	05	06	07		
207/96													
A – (Ciências da Especialidade ...)	12	9	7	12	9	7	14	10	15	3	5	103	66,9 %
207/96													
B – (Ciências da Educação ...)	2	2	4	1	2	3	3	2	2	-	1	22	14,3 %
207/96													
C – (Prática e Investigação Pedagógica e Didáctica ...)	1	-	-	3	3	1	2	1	2	4	8	25	16,2 %
207/96													
D – (Formação Pessoal, Deontológica ...)	1	-	1	-	-	2	-	-	-	-	-	4	2,6 %
	16	11	12	16	14	13	19	13	19	7	14	154	100 %

Quadro 53: NÚMERO DE ACÇÕES DE FORMAÇÃO (INFORMÁTICA / NOVAS TECNOLOGIAS) – (1993-2007)

	93	94	95	96	97	98	99	00	01	02	03	04	05	06	07	
TOTAL DE ACÇÕES	6	0	7	6	16	11	12	16	14	13	19	13	19	7	14	173
INFORMÁTICA / TECNOLOGIAS	1	0	3	4	3	3	3	7	3	2	5	6	7	4	10	61
PERCENTAGEM (%)	16,6	0	42,9	66,6	18,7	27,3	25,0	43,8	21,4	15,4	26,3	46,2	36,8	57,1	71,4	35,3 %

1.3. O local de realização das Acções de Formação

Das 173 acções de formação realizadas, 123 foram-no exclusivamente no Centro de Formação, sediado na Escola Secundária de LLX, o que corresponde a uma percentagem de 71,1 % da formação disponibilizada. As restantes 50 Acções de Formação decorreram noutras escolas do Concelho, na Escola Secundária de LLX em conjunto com outras escolas, ou em outras instituições, caso da ESE de Faro.

De salientar que logo no ano de 1993 foi realizado um Curso de Formação numa escola da outra cidade do concelho. No ano de 1996 foram realizadas duas acções de formação de Informática na ESE de Faro, resultado de parceria entre o CFAE de LLX e a referida instituição de Ensino Superior da Universidade do Algarve.

Das 41 Oficinas de Formação realizadas, 19 foram-no em instalações de outras escolas do Concelho, o que corresponde a 46,3 % de Oficinas de Formação realizadas fora as instalações do CFAE. Quanto aos Círculos de Estudo, 7 foram realizados em instalações exteriores ao CFAE, noutras escolas, o que corresponde a uma percentagem de 50 % da totalidade dos 14 Círculos de Estudo. No que se refere aos 10 Projectos, 6 foram realizados noutras escolas, o que equivale a uma percentagem 60 % de realização no exterior do CFAE. Quanto aos Cursos/Módulos de Formação, apenas 15 dos 107 foram realizados fora do CFAE, o que corresponde a 14 % ou seja, 86 % dos Cursos/Módulos de Formação foram realizados no próprio CFAE. O único Seminário constante da formação disponibilizada realizou-se no CFAE de LLX.

Verifica-se assim a tendência dos Cursos de Formação serem realizados maioritariamente no próprio CFAE, enquanto que nas modalidades de Círculo de Estudos e de Oficinas de formação existe uma descentralização a rondar os 50 % em cada caso. Quanto aos Projectos existe uma tendência para os mesmos serem realizados fora do próprio Centro de Formação. Se os Cursos de Formação e Seminários, vocacionados para a transmissão de conhecimentos ao professores, foram maioritariamente realizados no próprio Centro de Formação, já nas outras modalidades de formação verificou-se uma tendência para a formação ser realizada nas outras escolas do Concelho.

Estes dados podem ser interpretados a nosso ver do seguinte modo: a realização da formação no CFAE corresponde a uma procura individualizada, enquanto a realização em diferentes escolas deve indicar a expressão de uma vontade colectiva (ou de um grupo numeroso) de uma instituição.

1.4. A avaliação da formação.

Na sequência da análise documental dos diversos dossiers, apurámos os procedimentos da avaliação da formação levados a cabo no CFAE de LLX. Por um lado, temos uma avaliação mais específica, relativa a cada acção de formação, realizada pelos intervenientes directos, ou seja, pelo formador e pelos formandos. Pontualmente, temos os pareceres do consultor de formação, em modalidades específicas. Sobre estes pareceres, optámos por incluir um no anexo 4, para que se possa aferir do seu conteúdo. Também decidimos incluir no mesmo anexo dois exemplares dos impressos utilizados pelos formandos, relativos aos anos de 1993 e 2005. Como se pode verificar, os dois documentos são muito diferentes ao nível de estrutura. Se o exemplar de 1993 é muito simples, assente em perguntas com respostas de escolha múltipla, em que o formando assinalava a sua opinião com uma cruz, já o exemplar de 2005 é bastante complexo e completo, pois permite, para além das respostas de escolha múltipla, uma avaliação mais detalhada e de carácter descritivo.

Para além da avaliação de cada uma das acções de formação, também encontrámos, embora de uma forma mais pontual e descontínua, avaliações relativas à actividade anual do CFAE. De facto, foi-nos referido pela actual directora do Centro que não existe na Lei a obrigatoriedade de elaboração de Relatórios Anuais de Formação pelos CFAE. Se, actualmente, são elaborados relatórios anuais, essa não era uma prática regular no passado, razão pela qual não foi possível encontrar muitos documentos de carácter avaliativo relativos à actividade anual do CFAE.

Um dos documentos ao nosso dispor permitiu-nos perceber algumas situações que julgamos merecer serem mencionadas. O **Relatório de Avaliação Interna, relativa ao ano de 1998**, elaborado pelo Director do CFAE, refere:

“O Plano de Formação para 1998 foi elaborado tendo em conta os seguintes condicionalismos:

- a) Não foi feito um levantamento no sentido de apurar junto de potenciais formandos as necessidades específicas; a experiência anterior mostrou-nos que os instrumentos que temos disponíveis para o efeito não proporcionam uma base de trabalho conveniente, mas antes um rol intratável de desejos de contornos mal definidos.
- b) Foram ouvidos os órgãos pedagógicos das escolas como forma de ultrapassar a dificuldade anterior.
- c) Seguiram-se directivas do Ministério da Educação relativamente às Áreas de Formação que deveriam ter carácter de prioridade.
- d) Repetiram-se Acções cujo número de inscrições na primeira realização tenha sido muito superior ao número de Formandos previstos.

- e) Utilizaram-se modalidades de formação mais adequadas aos conteúdos concretos da formação (Círculo de Estudos e Oficina de Formação).
- f) Finalmente realizaram-se acções visando o aprofundamento científico nalgumas áreas disciplinares.

Estes Conselhos Pedagógicos e de Escola manifestaram as seguintes ideias:

- A formação deve, na medida do possível, realizar-se na Escola em que o professor lecciona;
- Deve proporcionar aos professores conhecimentos que permitam a utilização dos meios de que a escola dispõe visando a abordagem dos conteúdos programáticos com a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação actuais, de uma identificação perfeita de todos os formulários utilizados em cada escola e o seu manuseamento por meios informáticos.

Refere o relatório que, para atender às pretensões acima mencionadas, foram realizadas duas Oficinas de Formação na Área de Informática. O Ministério da Educação, através da Direcção Regional, sugeriu aos Centros que realizassem acções na área das Orientações Curriculares e, em especial ao CFAE de LLX, formação na área do desporto; surgem assim o Círculo de Estudos “Orientações Curriculares para o Ensino Pré-Escolar” e o Curso de Formação “Preparação e Acompanhamento de Alunos e Equipas de Desporto Escolar de Atletismo”.

Relativamente à divulgação das acções de formação, refere-se no relatório:

“Este Centro, desde sempre, publicita no início de cada ano civil um cartaz onde publicita todas as Acções cujo financiamento foi solicitado, seguindo-se um cartaz próprio para cada Acção na fase imediatamente anterior à realização da mesma. Tal método tem provado ser eficaz em anos anteriores e no presente ano, uma vez que setenta e três por cento dos formandos tiveram conhecimento das realizações desta forma e os restantes através da hierarquia da escola.”

Como síntese de todo o relatório, reproduzimos de seguida as suas conclusões:

“Considero positiva a realização conseguida para o Plano de Formação de 1998. De facto, se os formandos procuraram as Acções pelos créditos e consequentemente pela possibilidade de subida na carreira, situação essa que considero de todo subversiva da Formação, tal foi ultrapassado pela forma positiva como decorreram as Acções. A grande maioria dos formandos considera atingidos os objectivos, adequados os conteúdos, a estrutura e a duração das Acções. Consideram-nas ainda de grande utilidade para diversos fins na sua actividade lectiva. Apesar de algumas dificuldades as Acções realizadas nas escolas são mais úteis por permitirem uma maior identificação dos formandos com as tecnologias existentes no local e por permitirem ultrapassar determinadas situações bloqueantes nas escolas, sendo de alargar a experiência a mais estabelecimentos escolares.”

Salientamos neste relatório a referência à dificuldade de realização de diagnósticos de necessidades de formação, contribuindo os órgãos pedagógicos para atenuar essas dificuldades. Apurámos que a formação já não era exclusivamente realizada no próprio CFAE, mas também foi realizada noutras escolas do Concelho, seguindo recomendações no sentido de uma descentralização da formação. Foram realizadas acções nas modalidades de Oficina de Formação e de Círculos de Estudo. Apurámos neste relatório a influência do Ministério da Educação, através da Direcção Regional, visando implementar algumas orientações nacionais/distritais.

Finalmente, das conclusões, ressalta o facto dos formandos considerarem a formação globalmente positiva.

Outro documento que nos mereceu a atenção intitula-se **“Justificação do Plano de Formação de Professores das Escolas do Concelho de LLX”**, plano esse para o ano 2001. Nesse documento é efectuada a contextualização em função da formação disponibilizada no ano anterior. É referido que se pretende dar continuidade ao trabalho iniciado em 2000, tendo sido realizadas acções de formação em três escolas do concelho, na sequência da identificação de problemas/necessidades por grupos de professores que se disponibilizaram para se organizar localmente. Como avaliação relativa ao ano 2000 é referido:

“Os resultados em qualquer das escolas foram muito bons, a experiência revelou-se muito interessante, cada um dos professores das escolas envolvidas deu um precioso contributo e testemunho sobre estas modalidades de formação. Em reunião da Comissão Pedagógica do Centro de Formação foram apresentados os relatos destas experiências e, foi com muito agrado e satisfação que vimos aumentar consideravelmente o número de escolas que a partir dos problemas / necessidades identificados apresentaram ao Centro interessantes propostas de trabalho.

Assim, podemos dizer que o sucesso das novas modalidades, pelos excelentes trabalhos apresentados e motivação dos professores para a abordagem dos problemas no seu contexto natural, contribui significativamente para tornar este Plano de Formação mais rico na medida em que nasce, cada vez mais dos professores e não do Centro de Formação.”

Verifica-se assim uma tendência para a implementação de formação centrada nos contextos escolares, visto que as experiências do ano anterior, que visavam dar resposta a necessidades das escolas, terem sido consideradas positivas. Ressalta também o facto de ter havido uma maior intervenção das escolas na elaboração do Plano de Formação apresentado para o ano de 2001, dado que tem origem, segundo o Director do CFAE, mais da vontade dos professores do que do Centro de Formação.

Outro **relatório** que nos mereceu a atenção foi o relativo ao ano de **2007**. Passamos a transcrever um extracto do mesmo:

“A formação do Pessoal Docente e Não Docente no ano de 2007 decorreu neste Centro de Formação de Professores com os constrangimentos próprios de uma Política Educativa que não sabe exactamente o que quer e quando quer. Desde o início do 3.º Quadro Comunitário que se aponta a necessidade de Formação dos funcionários das escolas, definem-se áreas de formação e pacotes de Acções para acesso daqueles a níveis hierárquicos superiores. A meio da viagem alteram-se os pacotes das acções e nunca se definem concretamente os conteúdos das mesmas, deixando tudo ao sabor da corrente, que é como quem diz, ao sabor da capacidade de cada formador para arquitectar uma Acção de Formação; assim a mesma acção de formação aparece com os conteúdos mais díspares possíveis. Por fim e ainda no que toca ao pessoal não docente, a dois anos do fim do Quadro Comunitário, são-lhes retiradas as verbas, deixando tudo a meio (não foi possível a alguns Centros realizar a totalidade das Acções previstas), gorando expectativas, de todo cortadas...”

Uma situação a merecer reflexão tem que ver com a liberdade total do formador na concepção das Acções de Formação, em virtude da inexistência de orientações claras sobre temáticas específicas, neste caso relativas ao pessoal não docente. Mas também nos chama a atenção as alterações de rumo a meio de um percurso. Estamos perante o facto da Administração Central, através das suas opções políticas, que se reflectem em cortes no financiamento, condicionar a implementação da formação, neste caso do pessoal não docente. Mas relativamente ao pessoal docente a panorâmica não é muito diferente. Vejamos outro extracto do relatório:

“Relativamente ao Pessoal Docente mais uma vez não se sabe o que se quer nem quando se quer. De facto, a formação específica nas áreas curriculares tem vindo a ser apontada como prioritária, a ponto de os professores terem que frequentar uma percentagem de acções cada vez mais alta nessas áreas. Em 2007 não foi possível efectuar qualquer formação que não fosse na área das Bibliotecas Escolares e das TICs. Nestas áreas as Acções foram bem estruturadas e uniformes em todo o país esbatendo-se a influência deste ou daquele formador na concepção das Acções, o que no meu ponto de vista é correcto. Estas limitações na Formação não podem ter outra explicação se não a falta de planeamento correcto de quem de direito.”

Limitando a autonomia dos CFAE's, repare-se na influência directa do Ministério da Educação, ao orientar directamente a Formação para as Bibliotecas Escolares e para as TIC, havendo já uma preocupação em uniformizar essas Acções de Formação a nível nacional.

Da análise do **Relatório de Avaliação Externa do Plano de Formação de 1999** do Centro de Formação de Professores das Escolas do Concelho de LLX, relatório esse da responsabilidade de uma equipa de docentes da Universidade do Algarve, da qual fez parte, entre outros, o professor Fernando Gonçalves, pode-se constatar que estavam previstas 14

acções, das quais foram realizadas 12, sendo 8 cursos de formação, 3 oficinas de formação e 1 círculo de estudos, tendo as acções atingido 215 formandos no total.

O relatório menciona que o impacto da formação foi considerado muito positivo. Com efeito, conforme citado no referido relatório, a formação disponibilizada contribuiu para a actualização e aprofundamento dos conhecimentos didácticos, inovação das práticas pedagógicas, melhoria das práticas pedagógicas, e incentivo à auto-formação. Um outro efeito da formação quase unanimemente reconhecido pelos formandos foi a troca de experiências com reflexo positivo nas práticas profissionais.

Da entrevista feita ao Director do Centro, alguns aspectos merecem ser referidos, tais como:

- 1 – As cartas de necessidades foram baseadas nas sugestões das escolas associadas e nos professores, muito embora seja necessário proceder a uma reformulação dos processos de recolha e elaboração das referidas cartas.
- 2 – Os formadores foram seleccionados com base no cruzamento do conhecimento prévio que o Centro possuía das qualidades profissionais e científicas dos formadores com a opinião de outros Centros de Formação.

Foram ainda extraídos outros dados e recomendações que, pela sua relevância em termos de qualidade de exequibilidade dos Planos de Formação e das qualidades das próprias acções merecem ser descritos:

A execução financeira teve, por vezes, problemas em termos de oportunidade temporal. Acontecem lapsos de tempo entre a disponibilidade financeira real, a altura em que são necessários os materiais e equipamentos e os tempos que se têm de cumprir com os fornecedores. Para aliviar esta situação deveria o Ministério da Educação fazer um investimento prévio de modo a que a “disponibilidade de caixa” fosse capaz de acompanhar as encomendas em tempo oportuno.

Verifica-se uma sobrecarga de trabalho (sem qualquer compensação) o que por vezes dificulta a disponibilidade dos recursos humanos necessários para um ainda melhor funcionamento deste Centro de Formação”. Talvez fosse possível considerar a atribuição de um pequeno subsídio de 5 ou 10 mil escudos mensais. Quantia que pode parecer muito magra mas que sempre poderia funcionar como um incentivo a uma mais fácil colaboração.

O processo de avaliação deveria também ser discutido (a nível não oficial) com os outros Centros.

Deveria haver mais diálogo entre as escolas associadas e o próprio Centro de Formação.

Os créditos a atribuir por cada acção de formação não deveriam ser condição suficiente para progressão na carreira. Seriam isso sim, a par de outros parâmetros inscritos no exercício normal da profissão docente como sejam a assiduidade, qualidade de serviço devidamente avaliada e outros também devidamente

ponderados. De expressar que esta opinião já foi expressa no relatório relativo a 1998. Assim, e com esta filosofia, os créditos deixariam de ser factores de constrangimento à subida na carreira mas sim um factor opcional a que os professores poderiam recorrer para seu próprio benefício. Terminar-se-ia assim com a corrida às acções de formação que, por vezes, se faz sem qualquer indexação aos projectos profissionais e pessoais dos professores e ainda menos com a sua inserção nas Projectos Educativos da Escola.

Como síntese, podemos afirmar que existem dados, embora não relativos a todos os anos, de avaliações e reflexões efectuadas internamente no Centro de Formação, no que respeita à implementação anual da formação. Foi possível também apurar dados relativos a uma Avaliação Externa feita ao ano de 1999. Relativamente a essa Avaliação Externa, consideramos pertinente a recomendação sobre os créditos, de modo que os mesmos não sejam só por si condição suficiente para a progressão na carreira, mas que os mesmos sejam apenas mais um factor a ter em conta, em conjugação com outros parâmetros.

Dos diversos documentos analisados apurámos alguns dados relevantes, nomeadamente a influência do Ministério da Educação na disponibilização da Oferta Formativa, o factor financiamento como condicionante da oferta, bem como uma oferta de modalidades de formação centradas nos contextos escolares, que tiveram resultados positivos.

No que à avaliação de cada Acção de Formação respeita, efectuámos uma leitura dos documentos existentes nos diversos dossiers. Visto não ser exequível no âmbito deste estudo efectuar uma análise exaustiva de todos os documentos constantes dos diversos dossiers, optámos por efectuar uma amostragem baseada nas diversas modalidades de formação e em diferentes épocas. Os quadros seguintes sintetizam os dados dessa amostragem, que nos permitem perceber a avaliação da formação efectuada por formandos e por formadores.

Quadro 54

1993 – ESTATÍSTICA E PROBABILIDADES (Curso de Formação)

Avaliação efectuada pelos formadores

Avaliação de Diagnóstico	Avaliação dos formandos	Avaliação do Curso
“Na 1.ª sessão foi feito um inquérito a todos os formandos, com o objectivo não só de conhecer o perfil de cada formando mas também de saber o que é que cada um esperava desta acção e o tipo de conhecimentos que tinha deste tema. Os professores de Matemática, Métodos Quantitativos e Estatística referiram que queriam ampliar, renovar e actualizar os conhecimentos nesta área em virtude de nos novos programas este tema ser amplamente tratado. Os professores de outras áreas referiram que os conhecimentos de Estatística e Probabilidades são indispensáveis às disciplinas que leccionam e consideram que os mesmos fazem cada vez mais parte da cultura geral do indivíduo.”	“Para além do trabalho desenvolvido em todas as sessões pelos formandos, no final cada um dos formandos apresentou um trabalho individual. Neste trabalho cada um dos formandos aplicou os conhecimentos adquiridos nesta acção à sua área. Assim alguns professores planificaram unidades dos novos programas, outros aplicaram às suas disciplinas os novos conhecimentos e outros fizeram estudo estatístico dos resultados de um teste na sua disciplina. Os trabalhos apresentados revelaram que de facto os formandos tinham obtido novos conhecimentos durante um curso e que os souberam aplicar de modos muito diferentes, conforme os seus interesses.”	“A avaliação do curso foi feita na última sessão através de um inquérito individual e anónimo. Pediu-se aos formandos que avaliassem a acção sobre vários aspectos, entre os quais se o tema tinha sido tratado de acordo com as suas expectativas, o tempo tinha sido suficiente, se os objectivos tinham sido atingidos. A maioria dos formandos referiu que o número de horas foi insuficiente para tratar um programa tão extenso e manifestaram o desejo de uma nova acção onde se aprofundassem os conhecimentos neste curso.” <u>Conclusão</u> “Podemos afirmar que a maior parte dos formandos manifestou o seu agrado pelo enriquecimento alcançado no decurso da acção; outros referiram o contributo desta no apoio às matérias que leccionavam; por último, alguns lamentaram a sua duração de 60 horas, considerando o tempo insuficiente para uma acção de exigências e implicações tão vastas e sugeriram, por isso, que se fizesse um novo curso de 22 horas como prolongamento (aprofundamento) deste.” “Correu bem, embora a duração fosse insuficiente, tendo em conta as necessidades provenientes dos novos programas.” Sugestão: Realização de uma nova acção com uma componente mais prática.

Quadro 55

1993 – ESTATÍSTICA E PROBABILIDADES (Curso de Formação) AVALIAÇÃO EFECTUADA PELOS FORMANDOS (Síntese)

Sínteses descritivas	Sugestões
- “Óptima tendo em conta os objectivos pretendidos.” - “Bom ambiente de trabalho” - “Com muito interesse” - “Interessante” - “Bem organizada, bom espírito de equipa, óptima relação formandos-formadores, bom nível científico e pedagógico” - “De muito interesse na sua globalidade” - “A acção foi “curiosa” e interessante, pois as educandas dedicaram-se muito tanto nas aulas, como no fornecimento de material” - “Acção muito dinâmica, muito empenhamento dos formadores e formandos, objectivos plenamente atingidos” - “Bom” - “A acção foi excelente quer do ponto de vista humano quer do ponto de vista da aquisição de conhecimentos”. - “Muito boa”. - “A acção de formação foi de grande interesse.” - “A acção foi excelente quer a nível de relacionamento humano quer a nível dos objectivos da acção.” - “A acção foi bastante interessante e as formadoras foram bastante receptivas às nossas dificuldades e ansiedades.” - “Esteve de acordo com o que se pretendia, achando eu que poderia ter mais horas com a componente prática”. - “Positiva, tanto no aspecto pedagógico-científico, como ao nível da relação formador-formando, embora a duração tenha sido insuficiente para os formandos que desejavam mais horas”.	- “Realização de uma nova acção com uma componente mais prática” - “Prolongamento da acção para aulas práticas” - “A única sugestão que proponho é serem as futuras acções mais práticas”. - “Mais duração. Sessenta horas na maioria das situações é insuficiente para desenvolver alguns temas”. - “Gostaria de frequentar uma acção de formação essencialmente prática, com especial relevo para a parte estatística”. - “Realização de uma nova acção com uma componente mais prática”. - “Gostaria que houvesse mais horas de prática relativamente à Estatística”. - “Ter mais horas e ter mais tempo na componente prática.”

Quadro 56

1993 – TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO NO ENSINO BÁSICO (Curso de Formação) AVALIAÇÃO EFECTUADA PELOS FORMANDOS (Síntese)

ASPECTOS MAIS POSITIVOS	ASPECTOS MAIS NEGATIVOS	SUGESTÕES
- A acção foi muito proveitosa, aprendi a lidar com o computador. Foi bom as horas que passámos com o monitor; - Esta acção foi bastante positiva, na medida em que contribuiu para que cada um de nós (formandos) ultrapassasse um pouco a ideia de “não sou capaz de trabalhar com um computador”; - No global positiva; - De um modo geral foi bastante proveitosa e interessante. Nunca tinha sequer ligado um computador, pensei que não me familiarizava e afinal o mito desfez-se. - Penso que os objectivos foram atingidos; - Balanço positivo; - Foi útil e produtiva; - Aprendi algumas noções	- O tempo foi escasso.	- Para continuação dos conhecimentos adquiridos, deveria haver mais acções de formação. - Actualização de conhecimentos em futuras acções; - Seria importante a utilização de acções viradas para a utilização de meios áudio-visuais. - Para que não se perca o que se iniciou, acho que deverá haver continuidade nestas acções. - Mais acções com aulas práticas, para superar a falta de computadores nas escolas; - Precisamos de mais umas acções; - Deveria incidir mais na prática; - Menor número de participantes para que a componente teórica seja mais completa.

Observação: Para esta Acção de Formação não foi encontrado documento de avaliação efectuada pelo formador

Quadro 57

1995 – “DESENHO E MODELAÇÃO ASSISTIDOS POR COMPUTADOR” (Curso de Formação) AVALIAÇÃO EFECTUADA PELO FORMADOR

Impacto da Acção nos Formandos	- Parece evidente a satisfação global dos formandos, apesar de, eventualmente, poderem ter sentido certas dificuldades na experimentação de conhecimentos devido às naturais limitações de equipamentos ou a reduzidos conhecimentos prévios; - No contexto actual das práticas lectivas, o impacto na formação pessoal é o mais garantido com este curso. Na formação profissional, embora faltando a componente pedagógica que não era objectivo do curso, o impacto na componente científica também é evidente.
Impacto da Acção no Meio	Durante a realização desta acção houve diversos sinais de impacto positivo no meio. Assinalamos os seguintes casos: - Um professor não inscrito pediu para assistir passivamente às aulas; - Alguns formandos decidiram-se pela compra de um computador pessoal; - Uma formanda delegada de grupo descobriu o que fazer com o equipamento de CAD empacotado na sua escola.
Aspectos mais positivos	- O interesse e aplicação dos formandos por um assunto tão relevante para a sua formação ou actualizações científicas constitui o primeiro aspecto a realçar; - Em segundo lugar, salientamos o sucesso geral da acção, o qual assegura uma resposta estimulante ao interesse dos formandos;
Aspectos mais negativos	- O aspecto mais negativo prende-se com as dificuldades de implementação das condições necessárias ao funcionamento do curso, resultantes dos problemas de financiamento e aquisição atempada dos equipamentos (a disponibilidade do software 3D Studio, por exemplo, atrasou o reinício das sessões após uma interrupção motivada, em princípio, pelo período de avaliações de Natal).

Quadro 58

1995 – “DESENHO EMODELAÇÃO ASSISTIDOS POR COMPUTADOR” (Curso de Formação) AVALIAÇÃO EFECTUADA PELO FORMANDOS (Síntese)

ASPECTOS MAIS POSITIVOS	ASPECTOS MAIS NEGATIVOS	SUGESTÕES
- Relação entre o formador e os formandos; - Actualização de conhecimentos; - Troca de experiências; - Professor excelente; - Acção muito interessante; - Bom nível dos participantes; - Alta qualidade do formador; - Boa informação; - O interesse por parte de todos os elementos; - O formador é excelente; - Primeiro contacto com o programa Autocad; - O contacto com ferramentas interessantes de Autocad;	- Pouco tempo; - Computadores insuficientes; - O número reduzido de computadores em relação à totalidade dos formandos; - Pouco tempo de prática; - Reduzida carga horária; - Chegada tardia dos programas (Autocad 13); - A utilização (no início da acção) de versões já desactualizadas do Autocad; - Carga horária; - Muitas horas seguidas por sessão;	- Para um maior domínio do programa haveria necessidade de mais tempo destinado à prática; - Repetir este curso em termos de actualização / aprofundamento de conhecimentos. - Mais tempo de duração; - Uma outra acção que continue a aprofundar o que foi feito; - Em termos de horário, no máximo 3 horas diárias, em 3 dias por semana;

Quadro 59

2001 – “RELAÇÃO PEDAGÓGICA, DISCIPLINA E INDISCIPLINA EM SALA DE AULA”

(Círculo de Estudos)

AVALIAÇÃO EFECTUADA PELO FORMADOR

“Todos os formandos preencheram a Avaliação da Acção e houve unanimidade nos seguintes itens:

- Sintonia / Identificação entre o trabalho realizado e as expectativas;
- Cumprimento dos objectivos pré-definidos;
- Adaptação da estrutura da Acção, sobretudo ao nível da componente teórica;
- “Timing” adequado;
- Exposição clara dos conteúdos;
- Utilização de metodologias motivadoras;
- Troca de experiências entre os participantes;
- Utilidade da documentação distribuída;
- Adequação dos meios logísticos e espaço disponibilizados;

Solicitados a pronunciarem-se sobre a utilidade da acção foram considerados como mais significativos os seguintes aspectos, em gradação decrescente:

- Aperfeiçoamento da prática pedagógica;
- Inovação da prática pedagógicas;
- Incentivo à auto-formação;
- Aprofundamento de conhecimentos

A maior parte dos formandos considerou ainda que a acção lhe havia proporcionado o contacto com novas “experiências pedagógicas”.

Dos dois aspectos negativos referidos, só um poderá ser assim considerado e prende-se com o dia de realização com o dia de realização dos trabalhos – o Sábado. O outro – “pouca duração da acção” – é mais um ponto na avaliação positiva da acção.

Quadro 60

2001 – “RELAÇÃO PEDAGÓGICA, DISCIPLINA E INDISCIPLINA EM SALA DE AULA”

(Círculo de Estudos)

AValiação Efectuada PELOS FORMANDOS (Síntese)

ASPECTOS MAIS POSITIVOS	ASPECTOS MAIS NEGATIVOS	SUGESTÕES
- Para além da convivência considero que também foi positivo a exposição e tratamento de um tema com situações teórico-práticas e com implementação durante a reflexão de cada um na sua prática educativa; - Influência para a elaboração de fichas de controlo disciplinar - Conhecimentos pedagógicos; - Empenhamento dos formandos; - Capacidade de comunicação dos formadores; - Dinamização por parte dos formadores; - Convívio. - Trabalho de Grupo; - Troca de experiências; - Trabalho produzido; - O confronto de ideias / experiências; - O profissionalismo; - A realidade dos factos permitiu-nos fazer um estudo mais pormenorizado sobre a relação pedagógica; - A elaboração de um estudo relativo à comunidade escolar onde estamos inseridos;	- A duração não permitiu um maior aprofundamento da temática referida; - Apesar de não ser específico deste Círculo de Estudos, mas sim geral, o número de horas exigido para a obtenção de créditos. - Os professores falam muito alto! - Falta de assiduidade por parte de alguns colegas docentes. - A acção deveria ter tido uma duração mais longa. - Esta acção, realizando-se aos Sábados, interfere com a família, nomeadamente para quem tem filhos pequenos. - O aspecto negativo que eu encontrei, não nesta acção em particular, mas em qualquer outra, é que eu não estou em posição de poder beneficiar de créditos e não posso guardá-los para quando precisar. Este pode ser um factor que impede colegas na minha situação frequentemente acções de formação importantes ou que os motivem.	- Deverá incidir sobre temas que tenham incidência directa na prática lectiva e nas experiências e dificuldades mais sentidas pelos professores; - Devem ser repetidas mais acções neste domínio; - Que o Centro de Formação promova mais Círculos de Estudos; - Que o sistema de ajudas de custo seja alterado e que nesta escola se continue a apostar neste tipo de modalidade. - Sugiro que o trabalho desenvolvido por este Círculo de Estudos e por outros chegue a outras escolas e universidades onde são ministrados cursos via-ensino. - Eu preferia que a acção fosse pós-laboral, ou então mais longa.

Quadro 61 e 62

2001 – “EDUCAÇÃO SEXUAL NO 2.º e 3.º CICLOS DO ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO” (Projecto)

Quadro 61 - AVALIAÇÃO EFECTUADA PELOS FORMADORES

“... para concluir pensamos que esta Formação pode efectivamente ter contribuído para a efectiva implementação da Educação Sexual nas Escolas, o que se reflecte no facto de Projectos desenhados possuírem todas as condições (ao nível da sua exequibilidade e da vontade expressa pela maioria dos formandos) para serem efectivamente implementados. Para podermos contornar a dificuldade da integração da temática da Sexualidade em alguns conteúdos programáticos e para ajudar os professores a superar alguns obstáculos que possam surgir propusemo-nos a disponibilizámo-nos a fazer o acompanhamento técnico da aplicação efectiva dos projectos ao longo do seu processo de implementação.”

Quadro 62 - AVALIAÇÃO EFECTUADA PELOS FORMANDOS (Síntese)

ASPECTOS MAIS POSITIVOS	ASPECTOS MAIS NEGATIVOS	SUGESTÕES
- Quase todos; - Novas estratégias / Metodologias na abordagem do tema; - O incentivo à auto-formação; - Foi elaborado um plano de trabalho na perspectiva de o poder concretizar; - Clareza de objectivos; - Pistas na aplicação de estratégias de intervenção; - A forma aberta como foram tratados alguns temas; - As relações inter-pessoais desenvolvidas; - Os modos de actuação; - Linguagem acessível; - Prontidão no esclarecimento de dúvidas; - Exposição clara; documentos fornecidos; - O facto do convívio, dos jogos didácticos que nos fez ver as dificuldades que tínhamos em abordar o tema e fez-me sentir mais à vontade e mais confiante para abordar a sexualidade com os alunos;	- Os exercícios práticos seguidos nem sempre me pareceram adequados a alunos do Secundário; - Pouco tempo para troca de experiências; - Pouco aprofundamento de algumas temáticas, nomeadamente doenças sexualmente transmissíveis. - A forma simplista como foram tratados alguns aspectos da sexualidade; - O tempo que a acção demorou e a pausa de Novembro; - Por vezes muito teórica; - As sessões foram muito espaçadas; - Duração; - Demasiado tempo; - Algumas aulas foram demasiado expositivas e em que não havia momentos de debate. Também gostaria de ter aprofundado mais a adolescência, as mudanças, os problemas que eles têm, como abordar isso na aula, etc.	- Maior apresentação de materiais passíveis de serem utilizados com os alunos; - Tornar transparente as experiências já concretizadas e as dificuldades a encontrar na concretização de projectos; - Maior troca de experiências; - Uma dinâmica mais atractiva; - Uma maior e mais motivante forma de tratar o tema; - Que o aspecto “lúdico” tenha mais peso. Debates, filmes, etc. - Materiais mais motivantes e atractivos para aplicar nas aulas com os alunos; - Aulas mais práticas em que se discuta problemas reais e as suas possíveis soluções.

Quadros 63 e 64

2005 – “ANIMAÇÃO DE BIBLIOTECAS E ANIMAÇÃO DA LEITURA” (Curso de Formação)

Quadro 63 - AVALIAÇÃO EFECTUADA PELO FORMADOR

- “O objectivo central foi atingido, alertar para a importância da animação da leitura. Este objectivo foi plenamente atingido.” - “Optou-se por uma metodologia de atelier, com produção de materiais e vivências de actividades”. “A realização desta acção foi muito importante, pois coincide com uma dinâmica de implementação da Rede de Bibliotecas Escolares”. “Esta aprendizagem provocou, na maioria dos formandos, uma sensibilização para a realidade das Bibliotecas Escolares / Centros de Recursos Educativos”. - “Foi sentido pelos formandos que este modelo de acção de formação – atelier – deveria ter uma maior carga horária”.
--

Quadro 64: AVALIAÇÃO EFECTUADA PELOS FORMANDOS (Síntese)

ASPECTOS MAIS POSITIVOS	ASPECTOS MAIS NEGATIVOS	SUGESTÕES
- O debate, a troca de ideias acerca dos temas em questão; - A interacção com os colegas e a formadora, troca de experiências e aprendizagem efectiva; - Aprende-se sempre e trocam-se experiências; - Forma de actuação; - A vertente prática (trabalhos de grupo); - O facto de termos tido muitas sugestões de actividades para desenvolver nas B.E.; - A teoria apresentada não é utópica mas sim de coisas práticas. - A parte prática, com exemplos e actividades concretas que permitiram uma melhor visão e apropriação de conhecimentos. - Abriu-me a “porta” para o “lado de lá” da biblioteca que muita gente desconhece. Tomei consciência da complexidade do assunto.	- Não encontro aspectos negativos; - Pouca prática, uma vez que o tempo também foi reduzido. Deveria haver mais visitas práticas às bibliotecas e manuseamento dos materiais. - A falta de tempo para o programa; - Pouco tempo de duração; - A velocidade com que decorreu; - A carga horária poderia ser mais alargada; - Escassez de tempo; - A acção contém uma parte teórica, ligada à organização de bibliotecas mais direccionada aos docentes que são bibliotecários, logo não achei esta componente muito interessante, dado o seu carácter técnico.	- É necessário disponibilizar mais tempo, no mínimo 50 horas e desenvolver este tipo de acções com mais frequência (no mínimo 1 por ano); - Mais prática, menos teoria; - Acho que deveria ser adaptada em igual proporção ao ensino básico e ao ensino secundário, ou então, fazer-se uma acção de formação para cada tipo de ensino; - O mesmo tema mas num período mais alargado; - Gostaria de frequentar outra acção de formação mais centrada na catalogação de livros. - É necessário disponibilizar um mínimo de 50 horas; - Mais prática na Biblioteca Escolar com material concreto; - Aprofundar classificação, catalogação e indexação, o que só pode ser feito com mais tempo de duração. - Mais alargada

Quadros 65 e 66

2005 – “UM OLHAR SOBRE A EXPRESSÃO PLÁSTICA NO JARDIM DE INFÂNCIA” (Oficina de Formação)

Quadro 65 - AVALIAÇÃO EFECTUADA PELO FORMADOR

ASPECTOS MAIS POSITIVOS	ASPECTOS MAIS NEGATIVOS	SUGESTÕES
- O prazer e a satisfação manifestados pelas formandas na experimentação das técnicas trabalhadas e a forma como apreciaram os trabalhos realizados com os seus grupos de crianças.	- O calor que se fez sentir nas instalações onde a acção decorreu; - Dificuldades na preparação e arrumação dos materiais a utilizar devido à falta de espaço adequado;	- Talvez a sua realização numa outra época do ano e com uma duração mais condensada, por exemplo, durante uma interrupção lectiva (3 dias e meio intensivos). - A utilização de um outro espaço mais adequado em termos de realização de actividades de expressão plástica, arrumação e limpeza dos materiais a utilizar (por exemplo, existência de lavatório com água corrente adequados à utilização de 15 pessoas).

Quadro 66: AVALIAÇÃO EFECTUADA PELOS FORMANDOS (Síntese)

ASPECTOS MAIS POSITIVOS	ASPECTOS MAIS NEGATIVOS	SUGESTÕES
- A boa relação que se gerou entre todas as participantes, incluindo a formadora; - Actualização e aprofundamento de técnicas novas; - A experimentação de novas técnicas; - Troca de experiências; - Novas aquisições; - Enriquecimento pessoal; - Possibilidade de experimentar técnicas diversas; - Utilização de novos materiais; - O recordar técnicas, a motivação dada pela formadora e a camaradagem entre formadora e entre formandos; - Troca de ideias; - Dinâmica da acção; - Orientação da formadora;	- A falta de condições da sala; - As condições acústicas, térmicas, físicas e de materiais; - Pessoalmente gostaria que tivesse tido início mais cedo de forma a termos mais tempo para poder pôr em prática as diferentes técnicas aprendidas; - O espaço; - O espaço onde se realizou; - A sala muito quente; - Apenas a sala; - Estava muito calor e era final de ano lectivo; - O espaço físico; - A sala não tinha com condições físicas para este tipo de acção. Ex: água com lavatório com condições adequadas; - A sala não tinha as condições mais adequadas para uma acção sobre Expressão Plástica;	- Uma acção com mais técnicas inovadoras; - Construção de Fantoques; - A aquisição de outras técnicas que a duração desta acção não permitiu aprender; - Mais técnicas; - Gostaria de fazer outra acção mas noutra época do ano; - Melhores condições físicas;

Observação: Parecer do Consultor de Formação sobre esta Acção de Formação encontra-se no anexo 4.

Analizados os diversos quadros resultantes das avaliações das Acções de Formação, da responsabilidade de formadores e formandos, apresentamos a seguinte síntese de dados.

No ano de **1993** foi realizada um Curso de Formação intitulado **“Estatística e Probabilidades”**. Nesse curso os formadores efectuaram avaliação de diagnóstico, com o objectivo não só de conhecer o perfil de cada formando mas também de saber o que é que cada um esperava desta acção e o tipo de conhecimentos que tinha deste tema.

Quanto à avaliação dos participantes, para além do trabalho desenvolvido em todas as sessões pelos formandos, no final cada um dos formandos apresentou um trabalho individual. Os trabalhos apresentados revelaram que, de facto, os formandos tinham obtido novos conhecimentos durante o curso e que os souberam aplicar de modos muito diferentes, conforme os seus interesses. Quanto à avaliação global do curso, os formadores consideraram que correu bem, embora a duração fosse insuficiente, tendo em conta as necessidades provenientes dos novos programas. Sugeriram a realização de uma nova acção com uma componente mais prática.

Por seu lado, os formandos consideraram este curso de formação como interessante, bem organizado, dinâmico, deixando a sugestão para um novo curso de formação sobre esta temática, embora com maior duração e com uma componente mais prática.

No ano de **1993** também decorreu um Curso de Formação sobre **Tecnologias de Informação no Ensino Básico**, acção esta que foi considerada pelos formandos como muito proveitosa, interessante e positiva, embora afirmassem que o tempo de formação fora escasso. Deixam a sugestão de novas acções de formação, mais práticas.

Já no ano de **1995** decorreu uma Acção de formação intitulada **“Desenho e Modelação assistidos por computador”**, na modalidade de Curso de Formação. O formador aborda quatro campos na sua avaliação: impacto da Acção nos formandos, impacto da Acção no meio, aspectos mais positivos e aspectos mais negativos. Considera os formandos como globalmente satisfeitos, apesar de condições de partida adversas, como os reduzidos conhecimentos prévios ou as limitações de equipamentos. Refere que esta Acção teve impacto no Meio visto ter, por exemplo, influenciado alguns docentes para a compra de um computador pessoal. Como aspectos mais positivos salienta o interesse e aplicação manifestados pelos formandos, bem como o sucesso global da Acção. Como aspecto mais negativo salienta a dificuldade ao nível aquisição de equipamentos e de *software*.

Os formandos, por seu lado, salientam diversos aspectos positivos, tais como a qualidade do formador, a boa relação entre formador e formandos, o bom nível dos

participantes, bem como o contacto com novas ferramentas de informática. Salientam como aspectos negativos o pouco tempo disponível, o número insuficiente de computadores, a chegada tardia dos programas informáticos, muitas horas seguidas por sessão, havendo uma referência expressa a que a formação não ultrapasse as 3 horas diárias. Sugerem, para o futuro, uma nova Acção de Formação, com mais tempo destinado à prática.

No ano de **2001** decorreu o Círculo de Estudos **Relação Pedagógica, disciplina e indisciplina em sala de aula**, tendo o formador referido que houve unanimidade nos seguintes itens: Sintonia / Identificação entre o trabalho realizado e as expectativas, cumprimento dos objectivos pré-definidos, adaptação da estrutura da Acção, *timing* adequado, exposição clara dos conteúdos, utilização de metodologias motivadoras, troca de experiências entre os participantes, utilidade da documentação distribuída, adequação dos meios logísticos e do espaço disponibilizados. Segundo o formador, os formandos consideraram que esta acção contribuiu em primeiro lugar para o aperfeiçoamento da prática pedagógica. Como principal aspecto negativo, é referido a realização da formação ao Sábado.

Os formandos salientam como aspectos mais positivos a capacidade dos formadores, a troca de experiências, o trabalho produzido, no qual se inclui a elaboração de estudos relativos às comunidades em que se encontram inseridos. Por outro lado, salientam como aspectos mais negativos o facto da acção se realizar ao Sábado, mas referem que deveria ter maior duração. Um das formandos salienta o facto de não estar em posição de poder beneficiar de créditos e não poder guardá-los para quando precisar. Este pode ser um factor que não motiva colegas na mesma situação a frequentar acções de formação. Os formandos sugerem que o Centro de Formação promova mais Círculos de Estudos, incidindo sobre temas que tenham incidência directa na prática lectiva e nas experiências e dificuldades mais sentidas pelos professores. Sugerem também que o resultado desta acção seja divulgado em Escolas e Universidades.

Uma acção de formação na modalidade de Projecto decorreu também em **2001**, intitulada **Educação Sexual no 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e Secundário**. Os formadores consideraram que esta Formação pode efectivamente ter contribuído para a efectiva implementação da Educação Sexual nas Escolas, o que se reflecte, segundo eles, no facto de Projectos desenhados possuírem todas as condições (ao nível da sua exequibilidade e da vontade expressa pela maioria dos formandos) para serem efectivamente implementados. Quanto aos formandos, salientam como aspectos positivos as metodologias na abordagem do tema, as relações inter-pessoais desenvolvidas, o convívio e os jogos didácticos que fizeram com que se sentissem mais à vontade para abordar os temas com os alunos. Alguns dos aspectos considerados mais negativos têm a

ver com o espaçamento temporal entre as sessões, a pouca adequação das temáticas a alunos do Secundário, bem como o facto de algumas sessões serem demasiado expositivas, com pouco tempo para o debate. Os formandos sugerem materiais mais motivantes e atractivos, assim como sessões mais práticas em que se discutam problemas reais e as suas possíveis soluções.

No ano de **2005** foi realizado um Curso de Formação subordinado ao tema **Animação de Bibliotecas e Animação da Leitura**. O formador considera que o objectivo central, alertar para a importância da animação da leitura, foi atingido e que a realização desta acção foi muito importante, pois coincide com uma dinâmica de implementação da Rede de Bibliotecas Escolares. Segundo o formador, esta aprendizagem provocou, na maioria dos formandos, uma sensibilização para a realidade das Bibliotecas Escolares / Centros de Recursos Educativos.

Os formandos referiram como aspectos mais positivos o debate e a troca de ideias sobre os temas, a vertente prática com muitos exemplos de actividades concretas, o facto da teoria apresentada não ser utópica mas sim relacionada com coisas práticas, a interacção com a formadora e os colegas. Como aspectos mais negativos, referem o tempo reduzido, pelo que sugerem maior carga horária para este tipo de formação, bem como a abordagem de outros assuntos relativos às bibliotecas, tais como a classificação, catalogação e indexação.

Também no ano de **2005** decorreu uma Oficina de Formação intitulada **Um olhar sobre a expressão plástica no Jardim de Infância**. O formador refere como aspectos mais positivos o prazer e a satisfação manifestados pelas formandas na experimentação das técnicas trabalhadas e a forma como apreciaram os trabalhos realizados com os seus grupos de crianças. Como aspectos negativos referiu o calor e a falta de condições das instalações para este tipo de acção. Sugere um espaço mais adequado assim como a realização desta acção noutra época do ano, e com um calendário mais condensado em menor número de dias.

Os formandos salientam a boa relação que se gerou entre todos os participantes, incluindo a formadora, assim como a troca de ideias, de experiências e a actualização e aprofundamento de técnicas novas. Como aspectos negativos, o dado mais saliente tem a ver com o local de realização da mesma, devido à falta de condições específicas para esta acção e, conjugado com o calor excessivo devido à mesma se ter realizado no Verão, tornou as condições gerais inadequadas. Por isso sugerem novas acções, mas noutras épocas do ano e em salas adequadas.

Para além destas avaliações, existe o parecer do Consultor de Formação, que se encontra reproduzido na íntegra no anexo 4 do presente estudo. Apresentamos de seguida as conclusões finais do parecer:

“O balanço desta formação foi bastante positivo por parte de todos os intervenientes, no entanto, a formadora no seu relatório apresenta algumas sugestões a serem tidas em consideração em futuras acções desta natureza.

Tendo presente que as educadoras/formandas revelaram igualmente um grande empenhamento e interesse na acção, desenvolveram um trabalho consistente e da mesma relevância, tal como me foi dado a observar e corroborado pelos elementos que me foram facultados, manifesto a minha concordância com a avaliação realizada pela formadora.”

De acordo com os dados apresentados, consideramos que houve intervenção directa dos formadores e formandos no processo de avaliação das Acções de Formação. De uma forma geral as Acções foram consideradas positivas em vários domínios, conforme anteriormente demonstrado, havendo, por vezes, um desejo expresso pelos formandos de mais formação. Se, por um lado, a formação disponibilizada parece ser insuficiente, ressalta o dado positivo que é o facto dos formandos desejarem e solicitarem mais formação. Mas resulta também um dado: que os formandos buscam essencialmente a prática, em detrimento da teoria.

Dos dados emerge uma crítica quanto ao horário da realização das Acções de Formação, que, nalguns casos, é um constrangimento, como por exemplo ser realizada aos Sábados. Em casos pontuais, verificaram-se problemas de logística, ao nível informático ou de instalações.

Como síntese destes procedimentos de avaliação e dos seus resultados, passamos a apresentar algumas considerações. A propósito das avaliações efectuadas no final das acções de formação contínua, Estrela (2003), refere que:

“Se atendêssemos à avaliação que formadores e formandos fazem das acções de formação desenvolvidas (em geral, assente em questionários preenchidos nos momentos finais das acções, por vezes pouco credíveis), teríamos que inferir que elas foram um sucesso. Apesar das fragilidades deste processo de avaliação, podemos concluir que as razões da satisfação dos formandos se ligam sobretudo à satisfação de expectativas, à troca de experiências e ao convívio gerado, às estratégias de formação utilizadas, à boa relação entre formadores e formandos.”

De facto, apesar de alguns aspectos negativos salientados quer por formadores quer por formandos, os aspectos positivos ultrapassam em muito os eventuais constrangimentos surgidos, pelo que, na globalidade, consideramos como que a formação

contínua disponibilizada se justificou, de acordo com as avaliações analisadas. Os dados recolhidos são convergentes com as conclusões de Maria Teresa Estrela, no que respeita às razões da satisfação dos formandos. Quanto às intenções reais dos formandos sobre a mudança das suas práticas, os dados não permitem tirar conclusões relevantes.

2. Entrevistas

Apresentam-se de seguida os dados considerados mais relevantes para o nosso estudo, obtidos com o recurso a doze entrevistas a diversos intervenientes no processo da implementação da formação contínua no CFAE de LLX.

2.1. Entrevistas aos Directores do CFAE

O tratamento das entrevistas aos directores do Centro de Formação possibilitou o apuramento dos dados constantes nos quadros n.º 67 a 73, que se apresentam de seguida.

Podemos salientar que os Directores do Centro de Formação, tal como se concluiu após a análise das respectivas entrevistas, foram escolhidos para o cargo por ter sido tomada em consideração a sua experiência no âmbito da gestão escolar, sendo que em ambos os casos, o seu percurso profissional está associado ao desempenho de funções na Escola Secundária sede do Centro de Formação, objecto do nosso estudo. Quanto à **aplicação do modelo** de formação contínua, os directores do Centro de Formação referiram diversas opiniões, que se encontram sintetizadas no quadro n.º 67. No que se refere a **constrangimentos locais**, salientaram a dificuldade no recrutamento de formadores nos primeiros anos da implementação do modelo, dificuldade essa que se manteve posteriormente nalgumas áreas. Outra dificuldade sentida foi a articulação entre o diagnóstico de necessidades de formação e a execução das acções de formação. Referiram também dificuldades no que se refere a recrutamento de pessoal auxiliar para as áreas administrativas e financeiras. A burocracia de natureza financeira foi outra dificuldade sentida como constrangimento local.

Quanto a **constrangimentos nacionais**, os directores do centro de formação referiram a existência de prioridades definidas a nível nacional pelos decisores políticos, que nem sempre eram coincidentes com as prioridades das próprias escolas, havendo um conflito de interesses. As decisões de nível nacional condicionam a própria autonomia do

Centro de Formação, sendo o financiamento referido por ambos como sendo um constrangimento nacional.

Quanto à **avaliação do modelo**, os directores do CFAE referem que o mesmo foi um passo decisivo para o acesso generalizado à formação contínua. Ambos abordam a questão dos créditos, embora aparentemente não haja consenso sobre a ligação dos créditos à formação. Se um considera que essa ligação é importante, outro considera que a associação entre os créditos e a progressão na carreira foi um erro. A proximidade do CFAE às escolas foi um aspecto considerado positivo. No entanto, um dos directores pensa que apenas numa fase final, as escolas começaram a aperceber-se que poderiam resolver muitos problemas através da formação. Considera, no entanto, que a formação por vezes é ineficaz, quando confrontada com a prática, e poder-se-ia ter tirado mais partido da formação. Um dos directores julga o modelo adequado, e o outro reforça o aspecto positivo da acreditação dos Centros e dos formadores.

Os directores do CFAE são da opinião de que a formação contínua tem contribuído para o desenvolvimento profissional dos professores, como se depreende da leitura do quadro n.º 68. Se tem contribuído para o aprofundamento de conhecimentos, nas áreas de especialidade, não parece que tenha contribuído, no entanto, neste CFAE, para a reconversão profissional dos docentes.

No que respeita aos intervenientes na **gestão da formação**, apuraram-se os dados constantes no quadro n.º 69, no que se refere a entidades nacionais / regionais. Um dos directores do CFAE afirma que a relação com o **CCFC/CCPFC** fora uma relação essencialmente administrativa, de envio de documentação, por vezes reforçado com contactos telefónicos, tendo em vista a acreditação de formadores ou de acções de formação. Quanto ao **Prodep/Foco**, é salientada a sua importância como programa de financiamento, responsável nacional pela gestão financeira, em que, numa primeira fase, o dinheiro abundava, dinheiro esse que servia para financiar o Plano de Acção do CFAE.

No que se refere à intervenção de outras entidades, salienta-se a intervenção da Direcção Regional de Educação, que teve um papel fundamental para o funcionamento em rede dos Centros de Formação, e de duas instituições de Ensino Superior.

No quadro n.º 70 encontram-se resumidos os dados relativos à intervenção das entidades locais. Os **directores do CFAE** também abordam as suas próprias funções, e o modo como as exerceram. De entre as suas funções, referem a gestão corrente, a elaboração da proposta do Plano de Acção do CFAE após recolha de propostas das escolas, a elaboração do Relatório Anual da Formação, o recrutamento de formadores e a representação do CFAE junto de outras entidades. É referido o facto de, no caso de as

tarefas administrativas recaírem inteiramente sobre o Director do CFAE, este terá menos tempo para o exercício das suas funções pedagógicas e de gestão da formação.

Relativamente à **Comissão Pedagógica do CFAE**, apura-se que a mesma se reunia com alguma regularidade, numa primeira fase da implementação do modelo, uma ou duas vezes por ano e, numa fase posterior, pelo menos uma reunião por período. As escolas trocavam impressões sobre as dificuldades que tinham, havendo no entanto diferenças entre as escolas, salientando, de entre essas diferenças, o facto de cada escola atribuir diferentes importâncias à formação. Para além do contributo para o Plano de Acção do Centro, contributo esse baseado nas sondagens junto dos professores, as escolas também eram chamadas pelo Director do Centro de Formação a indicar professores para exercerem a função de formadores.

A única referência ao **Consultor de Formação** tem a ver com o facto de que para as modalidades Círculo de Estudos e Oficinas ser necessária a sua intervenção. Os **formadores** têm que ser certificados, tendo o CFAE, já na década de 2000, uma bolsa de formadores, formadores esses que devem também avaliar as acções de formação da sua responsabilidade.

É referida a importância das relações formais e institucionais com outras instituições, nomeadamente escolas, DREAlg, Autarquias e Instituições de Ensino Superior, que nalguns casos originam parcerias, sendo igualmente salientada a importância dos contactos informais.

A **oferta formativa** mereceu as considerações dos directores do CFAE, que se encontram sintetizadas no quadro n.º 71. Podemos destacar que os **cursos** eram a modalidade predominante, sendo inclusive mais fácil e barato organizá-los. Um dos directores salienta a sua preferência pelos **Círculos de Estudo**, modalidade essa que, segundo as suas próprias palavras, implica um conhecimento “superior”. Havia, no entanto, dificuldade em obter formadores para essa modalidade. Apesar disso, o Director considera que houve vários Círculos de Estudo que tiveram êxito, tal como alguns Projectos e Oficinas, onde existe mais troca de experiências entre os docentes.

Os **condicionantes da oferta formativa** que mencionaram são, por um lado, a falta de formadores para a modalidade Círculo de Estudos, e por outro, a dificuldade em recrutar formadores para temáticas mais actuais, dificuldade essa que era visível mesmo quando se recorria à Universidade. Também referiram a inexistência, por vezes, de formandos de determinados grupos disciplinares em número suficiente, sendo nesse caso necessário articular a formação com outros Centros. No que se refere a **condicionantes da procura formativa**, alguns factores foram referidos no quadro n.º 72, tais como o horário, momentos menos apropriados na realização, as temáticas e os créditos. Outro

condicionante mencionado é desfasamento entre o ano civil (Centro) e o ano lectivo (escolas). No âmbito das **recomendações**, de acordo com o quadro n.º 73, os directores do CFAE consideram a formação contínua como indispensável, devendo ter consequências pessoais e profissionais.

Quadro 67: Entrevistas aos Directores do CFAE / Aplicação do modelo

	O1-D-CF1	O2-D-CF2
A21 Contrangimentos locais	- Dificuldade no recrutamento e gestão de pessoal administrativo / financeiro; - Dificuldade em encontrar formadores em algumas áreas; - Dificuldade em articular as necessidades de formação com a execução das acções de formação;	Burocracia de natureza financeira; Dificuldade no recrutamento e gestão de pessoal administrativo / financeiro; Dificuldade em encontrar formadores na fase inicial; Dificuldade no diagnóstico de necessidades de Formação;
A22 Contrangimentos nacionais	- Por vezes as prioridades nacionais não são o que as escolas consideram prioritárias para si próprias. - Por vezes há um conflito de interesses entre a tutela, as escolas e os professores. - O CFAE não tem grande autonomia para tomar grandes decisões. Dificuldades de natureza financeira condicionam um Plano de Formação.	A política nacional não ajuda por vezes a que as coisas aconteçam. Dificuldades de natureza financeira; Atrasos no financiamento.
A23 Avaliação do Modelo	- O aparecimento do modelo, tal como foi regulamentado, parece adequado. - Foi um passo decisivo para que os professores tivessem acesso à formação. - Considera importante a ligação entre os créditos e a formação. - Os Centros de Formação estão próximos das Escolas e têm um papel a desempenhar.	A partir do momento em que se institucionalizaram os Centros é que começou a haver de facto uma formação sistemática. A formação continua aparecia como um castigo ao professor . Só sobes se fizeres formação ... eu acho que para mim isto é a pior coisa. não sobes de escalão se não frequentares, é um erro ... é um erro tremendo. Foi um erro tremendo. Agora lá os Centros acreditados e os formadores ... tudo bem. os professores ficam beneficiados ... pelo menos os professores ficam beneficiados... <i>(acreditação)</i> na parte final acho que as escolas se aperceberam que poderiam resolver muitos problemas penso que se poderia ter tirado muito mais partido da Formação aquilo que as pessoas vêem no terreno e experimentam com a formação inclusive ... depois revela-se ineficaz.

Síntese:

Contrangimentos locais: Dificuldade de recrutamento de formadores, de pessoal administrativo e no diagnóstico das necessidades de formação.

Contrangimentos nacionais: Conflito de interesses entre a Tutela, as escolas e o CFAE. Dificuldades de natureza financeira.

Avaliação do Modelo: O Modelo parece adequado. Positiva a Acreditação. Proximidade entre os CFAE e as Escolas.

Quadro 68 : Entrevistas aos Directores do CFAE / Contributo da Formação Contínua

01-DCF-1	02-DCF-2
Importante, muito importante. Penso que não terá sido igual em todo o lado. Quanto ao aprofundamento de conhecimentos, tem sido importante nas áreas de especialidade. Penso que tem contribuído para o desenvolvimento de competências profissionais e pedagógicas. Não há muito essa prática neste Centro. (viabilização da reconversão profissional...)	Acho que a formação de alguma maneira contribui para essa mudança ... de alguma maneira contribui.

Síntese:

Formação contínua é muito importante e contribui para a mudança das escolas.

Tem contribuído para o aprofundamento de conhecimentos, principalmente nas áreas de especialidade.

Tem contribuído para o desenvolvimento de competências profissionais e pedagógicas.

Não há muito a prática neste CFAE de e formação contribuir para a reconversão profissional.

Quadro 69: Entrevistas aos Directores do CFAE / Intervenção de entidades nacionais / regionais

	01-DCF-1	02-DCF-2
B11 CCFC / CCPFC		Braga não tinha muitas hipóteses de saber muita coisa sobre os formadores. A relação com o Conselho Científico era uma relação de aprova ou não aprova. Mandávamos a documentação para cima e aguardávamos a resposta deles ... Telefonava quando demorava muito tempo ...telefonava-se lá para cima e pouco mais do que isso... Tem que haver sempre uma estrutura capaz de gerir tudo.
B12 PRODEP / FOCO	No início do processo havia muito dinheiro. Até este momento o Plano de Acção era maioritariamente financiado, no caso do Algarve e nestes dois últimos anos pelo OE.	Acho que enquanto existiu o FOCO as coisas funcionavam melhor, em termos de gestão financeira. A limitação das acções ... do dinheiro ... depende muito do gestor do FOCO, neste caso, do FOCO . E também tinha a avaliação feita ... feita pela equipa ... relativamente ao ano anterior.
Outras entidades nacionais / regionais.	A Direcção Regional do Algarve tem actualmente um papel fundamental. Possibilitar o funcionamento em rede dos Centros de Formação.	As acções, as acções do Plano de Actividades tinham seguido para lá (Para o FOCO). com a Universidade do Algarve. O INUAF ... fundamentalmente com essas duas ...

Síntese:

CCFC/CCPFC: A relação entre o CCFC/CCPFC era de carácter administrativo. Por vezes as respostas demoravam a chegar.

PRODEP/FOCO: No início havia muito dinheiro, e enquanto o FOCO existiu as coisas até funcionavam melhor.

Outras Entidades: Colaboração com a Direcção Regional de Educação do Algarve, a Universidade do Algarve e o INUAF.

Quadro 70 : Entrevista aos Directores do CFAE / Gestão da Formação: Intervenção de entidades locais

	01-DCF-1	02-DCF-2
B21 Director do CFAE	há a gestão corrente do dia a dia. há que fazer a avaliação das acções de formação. elaborar também a proposta de Plano de Acção do próprio Centro. depois de recolher os dados de cada Agrupamento de Escolas. Outra tarefa que o Director do Centro de Formação tem de realizar é o Relatório anual global No que se refere a relações institucionais, contacta com os directores das escolas, Universidades Se a Directora do Centro tem que dedicar grande parte do seu tempo a tarefas administrativas não pode , como é óbvio, pensar , reflectir e executar tarefas de índole pedagógica e de dinamização de outras actividades	O que me levou a ser Director do Centro talvez tenha sido na altura por ser uma pessoa com experiência (de gestão) contactar formadores eu fiz apelo às escolas para que as escolas indicassem mesmo professores com capacidade normalmente tinha aí em cada ano uma semana ou duas de contacto com as escolas, lá mesmo às escolas, contactava as Direcções A definição do Plano de Formação
B22 Comissão Pedagógica	Actualmente tem havido pelo menos uma reunião por período com as escolas. Anteriormente penso que eram mais espaçadas (reuniões da comissão pedagógica). há também diferenças entre as várias escolas. Cada escola atribui a sua importância à formação. essa proposta será submetida à Comissão Pedagógica (<i>Plano de Acção</i>). Neste plano real por vezes incluem-se acções de formação que resultam de protocolos. Procura-se dentro do possível dar resposta às necessidades diagnosticadas.	Reunia pelo menos uma vez por ano reuníamos uma ou duas vezes por ano para aprovar o Plano de actividades as escolas trocavam impressões sobre dificuldades e problemas que tinham noventa e três ...a partir daí comecei a ter um contacto mais com o Director da Escola as escolas indicavam as pessoas que gostavam de ter como formadores a oferta formativa surgiu daquela base que eu já lhe disse há bocado ... de conversas com os Conselhos Directivos ... com as Escolas também na Comissão Pedagógica. Surgia a ideia geral daquilo que poderia ser a formação no próximo ano ... era sempre com base naquilo que as escolas diziam (<i>Diagnóstico de necessidades de formação</i>) e nas sondagens resultantes com

			professores, directores ... que as acções do próximo ano eram seleccionadas.
B23 Consultor de Formação			no Círculo de Estudos implicava uma Consultora de Formação
B24 Formadores	já foram avaliadas também pelos formandos e formadores (Acções) Os formadores têm que ser certificados há uma bolsa de formadores		o papel da formadora ... era a falta de nível que reflectia (<i>Círculo de Estudos</i>) o papel da formadora limitou-se a mandar fotocopiar livros e depois punha as pessoas a estudar
B25 Formandos	Os professores têm que realizar, em média, vinte e cinco horas por ano, dessas 2/3 têm que ser na área científica (2007)		Não querem ir à formação ... não ... essa experiência ... não ... tenho a impressão ... não é muito verdade ...
B26 Outros intervenientes	desenvolvem-se relações diversas com as Escolas, Autarquias, Ensino Superior Para além das relações formais e institucionais são muitos importantes os contactos informais parcerias com a DREALg, as Autarquias e outras entidades a Universidade do Algarve e o INUAF de LLX		-----

Síntese:

Director do CFAE: Recruta formadores, contacta com outras entidades, elabora relatórios, coordena a execução do Plano de Formação. Por vezes realiza actividades administrativas devido à falta de pessoal administrativo.

Comissão Pedagógica: Numa fase inicial reunia uma ou duas vezes por ano, mas numa fase posterior já reunia uma vez por período. Colabora no recrutamento de formadores. Elo de ligação entre as escolas e o CFAE. Aprovação do Plano de Acção do CFAE. Colabora no diagnóstico de necessidades de formação.

Consultor de Formação: Necessário para o Círculo de Estudos.

Formadores: Têm que ser certificados. Para o Círculo de Estudos tem que ter preparação extra. Avaliam as Acções de Formação.

Formandos: Não é verdade que os professores não queiram ir à formação. A partir de 2007 2/3 da formação tem que ser na área científica do docente.

Outros intervenientes: Há relações com as Escolas, Autarquias, Ensino Superior; DREALg. Os contactos informais também são muito importantes.

Quadro 71: Entrevistas aos Directores do CFAE

A formação: Implementação no CFAE - A Oferta formativa

	01-DCF-1	02-DCF-2
C11 Modalidades de formação	há mais trocas de experiências (<i>Projectos, Oficinas e Círculos de Estudo</i>). era mais fácil e rápido organizar cursos.	os cursos eram a modalidade predominante apesar de eu achar sempre que a modalidade melhor quase para todos os temas, quase para todos, era o Círculo de Estudos. Um Círculo de Estudos implica um conhecimento superior houve vários Círculos de Estudo que se fizeram ali e tiveram êxito Mas havia mesmo dificuldade em obter formadores para essa Modalidade (<i>Círculo de Estudos</i>) o problema das Oficinas de Formação acho eu que era ...para já implicava mais materiais ... era mais caro Mas o problema era ... era arranjar pessoas que se predispuessem a fazer isso (<i>Círculo de Estudos</i>) só com assuntos assim muito actualis ou muito recentes em que de facto aí era difícil encontrar formadores ... mesmo na Universidade ...
C13 Condicionantes da Oferta Formativa	os atrasos nas inscrições para as acções condicionam a gestão da formação grupos disciplinares muito pequenos onde é muito difícil encontrar formandos em número suficiente na área dos concelhos nestes casos (<i>grupos disciplinares pequenos</i>) é necessário articular a formação com outros centros de formação	

C12 – Áreas de Formação: (*Não verificado*)

Síntese:

Modalidades de formação:

Era mais fácil e barato organizar Cursos e, por este motivo, eram a modalidade predominante. Há mais trocas de experiências nos Projectos, nas Oficinas e nos Círculos de Estudos. Um Círculo de Estudos implica um conhecimento superior e era difícil encontrar formadores que se disponibilizassem. As Oficinas de Formação eram mais caras.

Condicionantes da Oferta Formativa: Atrasos nas inscrições, grupos disciplinares muito pequenos, falta de formadores.

Quadro 72: Entrevistas aos Directores do CFAE

A formação: implementação no CFAE - A Procura formativa

	01-DCF-1	02-DCF-2
C21 Modalidades de formação		Experimentar as diversas modalidades.
C23 Condicionantes da Procura Formativa	não havia uma cultura de formação a situação de dois terços de formação ter de ser realizada na área da especialidade é condicionante O horário também condiciona momentos menos apropriados na realização As temáticas por vezes também condicionam os professores O desfasamento entre o ano civil (Centro) e o ano lectivo (escolas) também pode ser um condicionante da procura formativa	... são os créditos ...

C22 – Áreas de formação: (Não verificado)

Quadro 73: Entrevistas aos Directores do CFAE/ Recomendações

01-DCF-1	02-DCF-2
Cada vez mais é preciso que a formação seja mais do que auto-formação. a formação deve sempre ter consequências pessoais e profissionais deve ter peso na progressão na carreira e na avaliação A formação deve ser centrada na escola e ter aplicações imediatas a Direcção das escolas deveria entender a formação como um pilar de gestão sustentável das escolas. o Centro deveria ser o que as pessoas querem e necessitam	Eu acho que a formação é indispensável

Síntese:

Condicionantes da Procura Formativa: Horário, temáticas, desfasamento entre o ano civil e o ano lectivo.

2.2. Entrevista ao Consultor do Centro de Formação

Analisada a entrevista ao consultor do Centro de Formação, foi possível apurar alguns dados relevantes, os quais apresentamos de seguida.

No que se refere à **aplicação do modelo**, o consultor indicou alguns constrangimentos, tais como a situação particular do Algarve, no início da década de noventa no que respeita ao número de licenciados, visto considerar que, comparativamente com o resto do país, o Algarve era uma região com menos detentores de cursos superiores. Daí as necessidades de formação dos professores do sul de Portugal serem diferentes das necessidades de formação de professores de outras zonas do país. No entanto, da avaliação que faz da aplicação do modelo, conclui que a formação disponibilizada não correspondeu às reais necessidades dos professores, sendo uma das razões invocadas o deficiente diagnóstico de necessidades de formação. Acresce a situação de, embora por vezes terem sido efectuados diagnósticos com qualidade, os mesmos acabaram por se revelar inúteis, pois as prioridades definidas pelo Ministério têm prioridade, relegando as necessidades detectadas nas escolas para segundo plano. Por outro lado refere a necessidade de obtenção de créditos, que terá levado a que formações diversas tenham sido realizadas, muitas vezes até sem revelarem interesse para os professores, mas que estes frequentavam por uma questão de necessidade de progressão na carreira.

O consultor do CFAE considera que no início de todo o processo houve muito dinheiro disponível, que, no entanto, não terá sido aproveitado da melhor maneira, pois se algumas formações eram necessárias, foram disponibilizadas outras com pouco interesse para os professores. Refere como válido e importante o processo de acreditação de todo o processo. Quanto ao **contributo da formação contínua**, o consultor considera que, pelo menos, para alguns professores tem sido positivo, visto colocarem a formação recebida ao serviço das escolas. Salienta, no entanto, que, infelizmente, muitos professores procuram a formação apenas para si próprios, não a colocando, posteriormente, ao serviço das escolas. No caso específico da reconversão profissional, o contributo da formação tem sido diminuto.

Quanto às **funções do Consultor de Formação**, o entrevistado refere que existe uma parte visível, a emissão de pareceres, que não é no entanto, em seu entender, o mais relevante das suas funções. Porém, existe todo um trabalho oculto, que é um contributo e uma mais valia para um CFAE. Salienta como importante o papel de aconselhamento ao Director do Centro de Formação, a discussão de determinados modelos de formação ou de

acções de formação, assim como a colaboração no diagnóstico de necessidades de formação, ou seja, pode existir sempre um trabalho válido para além do estabelecido na Lei. No entanto, ressalva que estes contributos estão condicionados sempre à visão que um Director de um Centro de Formação tem sobre o papel de um consultor de formação.

Tendo sido também formador no CFAE, refere que foi recrutado para essa função tendo por base as relações de proximidade existentes, visto ser docente na escola sede no início da década de noventa, havendo por isso um relacionamento com o Director do Centro de Formação. Por outro lado, os próprios colegas de grupo acharam que seria a pessoa indicada.

2.3. Entrevistas aos formadores

Foram entrevistados cinco formadores, os quais transmitiram as suas percepções e opiniões sobre diversos aspectos relativos à formação contínua de professores. Os dados mais relevantes são apresentados nos quadros n.º 74 a 79.

Quanto à **aplicação no modelo**, de acordo com o quadro n.º 74, os formadores indicaram alguns constrangimentos, de origem local ou nacional, que, em seu entender, condicionaram a implementação do modelo. Ao nível local, salientaram a dificuldade no recrutamento de formadores, assim como a dificuldade de obter recursos financeiros. Quanto a **constrangimentos nacionais**, volta a ser referida a questão do financiamento, e, no entender de um dos formadores, não são os Centros nem as comunidades que representam que decidem a aprovação dos Planos de Formação. Quanto à **avaliação do modelo**, os formadores expressaram opiniões diversas, que no entanto importa referir. O formador F1 refere a acreditação dos Centros, dos Formadores e das Acções como positiva, salientando no entanto que a formação contínua não esteve, nem está ainda, complementada com um processo de reconhecimento de competências e conhecimentos adquiridos. No que se refere aos créditos, o formador F2 considera-os importantes, no entanto o formador F5 considera incorrecta a necessidade de obter créditos para transitar de escalão, independentemente do tipo e da qualidade da formação. Refere o mesmo formador que a formação era essencialmente pedida ao Centro, Centro esse que depois não tinha capacidade de proporcionar essa formação. Entende igualmente que não há uma visão estratégica relativamente à própria formação. Salienta também que a formação dirigida por parte da Administração é a que menos interessa à escola. O formador F4, da área das bibliotecas, salienta que ia às bibliotecas e os professores estavam a fazer o que aprendiam na formação, pelo que conclui que aprenderam e depois aplicaram em contexto de trabalho.

Quanto à **intervenção de entidades nacionais ou regionais**, um dos formadores salientou a intervenção do CCPFC, considerando que até tem sido criteriosa a sua acção, depositando confiança nos Centros de Formação. Recorda-se também que o programa de financiamento se chamava FOCO. No que se refere a outras entidades nacionais ou regionais, cada formador, partindo da sua experiência, salientou as entidades com quem se relacionou. Um referiu a colaboração com outros Centros de Formação, outro referiu a Rede de Bibliotecas Escolares e outro referiu a Administração Central e as Instituições de Ensino Superior, salientando que a maior parte da formação é paga pela Administração. No quadro n.º 75 encontram-se resumidos estes dados.

No que se refere à **intervenção das entidades locais**, de acordo com os dados apresentados no quadro n.º 76, os formadores salientaram a ligação que existia com o **Director do CFAE**, não havendo referência a situações de constrangimento de parte a parte, havendo, pelo contrário, uma colaboração, em que por vezes até o Director pedia opinião sobre os cursos a levar a cabo e, noutras situações, agia como conselheiro. Não há referência a problemas logísticos e, pelo contrário, é salientado que tudo era tratado de modo a que nada faltasse ao formador.

No que se refere à **Comissão Pedagógica**, dois formadores manifestaram a sua opinião, isto pelo facto de serem também Directores de Escola / Agrupamento e, nessa qualidade, participarem na referida Comissão. Da leitura das opiniões de ambos, apura-se que os Directores de Escola, e anteriormente os Presidentes de Conselho Executivo, por razões não claramente mencionadas, delegavam a resolução dos problemas no Director do Centro de Formação, não havendo assim uma resolução conjunta das situações. Um dos formadores opina sobre a Comissão Pedagógica, dando a entender que existe numa lógica normativa.

Quanto à actuação dos **formadores**, é possível apurar as diversas situações, de acordo com o discurso de cada entrevistado. Quatro dos cinco entrevistados foram responsáveis pela modalidade Curso de Formação, não sendo claro qual a modalidade utilizada pelo quinto entrevistado. No entanto, na sua entrevista é possível apurar que foi responsável pelo menos por um Círculo de Estudos. É referida a intervenção do Director do CFAE no processo de recrutamento, havendo no entanto um dos formadores que começou a exercer funções a convite da Administração Central. Da leitura das entrevistas, podemos depreender que os formadores gostavam de exercer as suas funções, nas suas diversas áreas, não se devendo porém ignorar o estímulo representado pela retribuição financeira das funções. Retira-se, como dado importante, o facto dos formadores serem os responsáveis pela concepção de toda a acção de formação, tendo, nalguns casos, de produzir até toda a documentação, que poderia assumir a forma de manuais.

Quanto à intervenção dos **formandos**, o discurso dos formadores não é muito abonatório, pois referem situações de intervenções desadequadas a vários níveis, ressaltando que, nalguns casos, notava-se que estavam a frequentar a formação como uma obrigação.

O quadro n.º 77 sintetiza os aspectos mais relevantes do discurso dos formadores no que se refere à **oferta formativa**. Nele se evidencia a preocupação dos responsáveis de Cursos de Formação com a transmissão de conhecimentos e de conceitos científicos. Um dos formadores, que sempre ministrou Cursos de Formação revela a sua preferência pela modalidade Círculo de Estudos, apesar de nunca ter sido responsável por um. Sabia que

era possível a sua realização, mas que só agora estavam criadas as condições para a sua efectivação. Nenhum dos formadores faz a apologia do Curso de Formação, como modalidade única, havendo quem defenda outras modalidades para fins específicos e também quem encare outras modalidades como segundas fases, a realizar após os Cursos de Formação. Quanto às **Áreas de Formação**, emerge do discurso dos entrevistados a defesa das respectivas especialidades, nomeadamente as Tecnologias de Informação, Bibliotecas Escolares e formação na área da Administração Escolar, havendo uma preocupação com a transmissão de conhecimentos. No entanto, um dos formadores refere que é fazendo que se adquire a prática, havendo aqui uma aparente contradição com a modalidade de Curso por si ministrada. As **condicionantes da oferta formativa** referidas pelos formadores incidem sobre a dificuldade de recrutamento de formadores. No caso específico das Técnicas e Tecnologias de Informação, o formador F2 refere que a informática era dominada por *meia dúzia* de pessoas. Repare-se no entanto que foi na área de informática que existiu grande oferta formativa.

No quadro n.º 78 são apresentados dados relativos à **procura formativa**, que incidia, segundo um dos formadores, sobre as áreas de informática e da avaliação dos alunos. Nas acções de formação de Informática, assim que eram apresentadas, as vagas eram logo ocupadas, enquanto que noutras áreas muitas vezes não havia formandos em número suficiente. No caso da formação na área das Bibliotecas Escolares, os professores, mesmo aqueles que aparentemente se inscreviam pela necessidade de créditos, acabavam por gostar, e, posteriormente pediam para exercer funções nas bibliotecas. A formadora salienta que a procura foi grande, e continua a ser actualmente. O formador F5, envolvido em acções de formação centradas nos contextos escolares, refere que uma escola, ao implementar um projecto inovador necessita sem dúvida de formação, formação essa que deve partir das necessidades dos professores e deve ser contextualizada.

A questão dos créditos é referida pela generalidade dos formadores, como sendo uma das razões que levavam os professores a procurar a formação, sendo no entanto referido por um dos entrevistados que essa situação existiu até por volta do ano dois mil. O formador F1 refere que os professores evitavam a oferta no âmbito da pedagogia e concentravam-se na que consideravam como realmente prática. Outro formador, o F4, refere a situação da formação pós-laboral, a qual será um **condicionante da procura**.

Quanto a **recomendações**, os formadores salientam, de acordo com o quadro n.º 79, a importância da formação contínua, havendo no entanto uma chamada de atenção para a formação centrada no contexto escolar, desempenhando o CFAE uma função facilitadora de procedimentos, CFAE esse que deverá ter uma estratégia centrada nas escolas.

Quadro 74: Entrevistas aos formadores / Aplicação do Modelo

	04-F1	05-F2	06-F3	07-F4	08-F5
A21 Contrangimentos locais	Na altura ainda não havia a noção de uma bolsa de formadores específica de cada Centro.	a gestão financeira do Centro de Formação foi a grande questão ... quais foram os problemas na altura...? Arranjar formadores	mas as acções que na altura faziam falta, como a Área-Escola ... Projecto de Escola, e essas coisas todas ... não tinham formadores muitas das coisas não são culpa deles ... ainda hoje, nas escolas, mas sim de quem esteve à frente dos Centros de Formação, que não soube estar à altura dos projectos que tinham que montar nos Centros de Formação!	numa biblioteca quando foi da parte técnica cinquenta horas não dá	Nós não tínhamos cá em baixo formadores que pudessem garantir essa formação aos nossos professores. Tem muito a ver, provavelmente com dificuldades que os Directores dos Centros encontram no recrutamento ... nós temos recursos que são poucos para a própria formação, os recursos financeiros
A22 Contrangimentos nacionais	Não são os centros e as comunidades que representam que decidem os planos de formação	a formação não se faz sem financiamento o Centro de Formação se não for financiado não pode promover formação nenhuma ...	Não se faziam porque ... para já, ainda não estava bem explicitada a legislação. (Círculo de Estudos) Até na própria escola! Porque ... e agora, o que é que acontece? Não podia ser, e eu até compreendia, porque não estavam criadas as condições da Lei de Bases		
A23 Avaliação do Modelo	O sistema era rigoroso com a acreditação dos Centros, dos Formadores e das próprias acções, o que foi positivo, não havia uma avaliação formal minimamente rigorosa, o que foi negativo. procurava-se implementar nas salas de aula algo	Os créditos eram importantes ... O sistema melhorou, não é? No meu entender. Porque passou a haver avaliação. As acções começaram a ser avaliadas. ao fim deste tempo todo os procedimentos são ... ou continuam a ser ... muito iguais àquilo que foram há dez anos atrás,	Centros de Formação, com coisas extraordinárias que foram feitas pelo país e nós temos Centros que fizeram coisas extraordinárias Agora há por aí muita coisa que até em vez de ter dado dignidade àquilo que era o objectivo dos Centros de Formação, simplesmente foi como que espaços de, ... como é que eu hei-de dizer,	Mas no princípio eu ia às bibliotecas e os professores estavam a fazer aquilo que aprenderam na formação! Aprenderam bastante e depois quando foram trabalhar eu realmente via que eles tinham aprendido ...	Um bocadinho descontextualizada das necessidades das escolas ... pelo menos aquilo que eu me lembro no princípio a implementação da obrigatoriedade de formação nesta perspectiva de obter créditos para transitar de escalão,

	novos que não tinham verdadeira adequação ou não estavam suficientemente maturados As teorias sobre a Relação Pedagógica que as Ciências da Educação defendem contribuíram para um efeito negativo que se reflectiu na sala de aula a formação contínua não esteve, nem está ainda, complementada com um processo de reconhecimento de competências e conhecimentos adquiridos	vejo as dificuldades que os Centros e os Directores dos Centros devem ter ... a incerteza é segura, ou seja, não têm certezas de nada.	de passagem de certificados de muita formação	independentemente do tipo e da qualidade da formação não me parece correcto. a formação era essencialmente pedida ao Centro, mas o Centro também não tinha capacidade de dar essa formação não há uma perspectiva estratégica, uma visão relativamente à própria formação ... Eu acho que neste processo a culpa também é das próprias escolas e dos próprios essa formação dirigida por parte da Administração é a que menos interessa para as escolas.
--	---	---	--	---

Síntese:

Constrangimentos locais: Recrutamento de Formadores, Dificuldades no financiamento. O CFAE não tinha capacidade para dar resposta a toda a formação solicitada.

Constrangimentos nacionais: O financiamento. Não são os Centros que decidem a formação.

Aplicação do modelo: A acreditação é importante. Não havia uma avaliação rigorosa. Conflito entre as Ciências da Educação e as Ciências da Especialidade? Ausência de um processo de reconhecimento de competências e conhecimentos adquiridos. Falta uma visão estratégica.

QUADRO 75: A Entrevistas aos formadores

Gestão da Formação: Intervenção de entidades nacionais / regionais

	04-F1	05-F2	06-F3	07-F4	08-F5
B11 CCFC / CCPFC		- e tanto quanto eu sei o Conselho Científico até tem tido... (<i>critérios</i>) - o Conselho Científico de algum modo deposita... também alguma responsabilidade nos Centros de Formação - no processo de acreditação das Acções e dos professores... ou seja, acreditou sempre ...			
B12 PRODEP / FOCO		Tinha um financiamento que nós chamávamos na altura o FOCO			-
B13 Outras entidades nacionais / regionais.			LLX e o de ABF, extraordinária! A colaboração, por acaso aquilo ali ... até mesmo ... eu acho que eles é que eram inteligentes Então se estava a dar resultado num lado porque é que não podíamos experimentar no outro? E foi o que o S.T. fez!	a RBE, Gabinete da Rede de Bibliotecas Escolares, que é bastante exigente, não pediu só aos professores que fizessem só promoção da leitura. Também tinham que ser técnicos! a formação tenho que dar de acordo com as normas que a RBE dá ...!	- houve um conjunto de solicitações que foram feitas, numa perspectiva da administração central. - o Centro constituiu uma bolsa de formadores a nível das instituições de Ensino Superior ... - as necessidades de formação, relativamente ao projecto, eram essencialmente respondidas em termos da própria administração na época. - formação que é feita no Centro de Formação de Professores, eu digo-te, para aí mais de cinquenta ... mas muito mais de cinquenta por cento, sessenta ... se calhar setenta por cento da formação é formação paga pela Administração!

Síntese:

O **CCFC/CCPFC** tem estabelecido critérios para a acreditação depositando responsabilidade nos CFAE quanto à veracidade e autenticidade dos documentos.

Quanto a **outras entidades**, houve colaboração com outros CFAE, com a Rede de Bibliotecas Escolares e com instituições de Ensino Superior. É a Administração que paga a Formação.

Quadro 76: Entrevistas aos formadores / Gestão da Formação: Intervenção de entidades locais

	04-F1	05-F2	06-F3	07-F4	08-F5
B21 Director do CFAE	selecção dos formandos Por vezes os Directores pediam-nos opiniões sobre cursos a levar a cabo. nunca foi promovida nenhuma reunião de trabalho do Director do Centro com todos os formadores em conjunto	Tentavam encontrar formadores Durante a execução da acção havia a ligação do Director do Centro	o Director do Centro de Formação de LLX tinha mesmo o perfil para estar à frente de um Centro daquela época! ... desde que houvesse interesse para o próprio Centro no formador, ele requisitava o formador! até era um conselheiro, não está a perceber?	Nunca tive problemas! Quando eu precisava de um vídeo projector estava lá ... quando precisava de uma caneta branco estava lá ... quando eu precisava de um computador estava lá ... quando eu precisava de software, fizeram os possíveis para pôr nos computadores todos para ..., portanto nunca tive problemas em ...	depois no próprio Centro de Formação de LLX que me contacta para dar a informação já a professores que estavam essencialmente já com a implementação do projecto nas áreas curriculares não disciplinares
B22 Comissão Pedagógica	-----	Os Centros de Formação eram balizados por...primeiro que tudo...pelo levantamento das necessidades As escolas, desde sempre ... e portanto, evoluindo e fazendo os seus projectos de formação, entregando aos Centros de formação aquilo que eu estou na Comissão Pedagógica e geralmente digo-te que este esforço não é feito ... há um bocadinho o divórcio do modelo de formação ... portanto a deixar numa responsabilidade do Centro ... e aí temos culpas repartidas, lhes interessa e os Centros de Formação tentando arranjar formação para dar resposta às necessidades de formação dos professores e do pessoal não docente na região. Isso	-----	-----	as Comissões Pedagógicas funcionam ... quer dizer ... o esquema da formação está muito feito numa lógica ... normativa ... existe porque está no papel que tem que existir sem os Directores sabem muito bem como é que vão responder às necessidades das escolas, uma vez que essa delegação é um bocadinho empurrar para o outro a resolução dos problemas

B24 Formadores	Sempre dei cursos. Orgulho profissional, prazer de ensinar, realização pessoal o recrutamento era com base em conhecimento pessoal do Director do Centro de Formação a componente financeira também era importante Havia contactos com o Director do Centro, por iniciativa deste ou por solicitação do formador.	continua bem. preparar o conteúdo ... primeiro que tudo esquematizar a formação... nós é que tínhamos mesmo de criar os cursos e tínhamos que adequá-los àquilo que se pretendia e portanto nós criávamos o curso Criar o curso era definir os objectivos, as finalidades portanto...que eram normalmente fotocopiados pelo Centro de Formação e eram entregues Nós produzíamos manuais ... quer dizer ...manuais para as acções o ano de formação em informática que tive levou-me a que adquirisse competências nessa área e que as pudesse partilhar	Comecei a sentir o gosto por investigar ... organizar... e meter-me nas coisas ... e falar das coisas ... e trazer assuntos novos, mas quando era pedido pelos próprios professores aí é que eu adorava ... é sinal de que não era nenhum deus mas que as pessoas gostavam de me ouvir. Eu é que inventava a formação ... eu criava o projecto ...	Como aqui em LLX era a Técnica com mais experiência prática e formação, pediram para eu ir dar formação aos professores do concelho de LLX por acaso não estava à espera de ser aceite como formadora porque não sou licenciada Só que tenho um excelente currículo ...é a realidade Eu gosto muito daquilo que faço ... gosto muito de bibliotecas Então fui convidada para essa área porque os professores não sabiam o que é que se fazia numa biblioteca! Em todas tinha sempre a parte prática ... porque na animação temos que experimentar, temos que fazer sou muito também do método do ... fazer ...praticar ... pesquisar ... e eu ... tinha sempre parte prática ... em questão de prática nós sabemos mais do que os licenciados.	a escola onde eu estive foi precursora do projecto de gestão flexível do currículo e nesse âmbito adquiri uma experiência vasta no domínio da concepção daquele projecto de escola esforço por parte da administração em explicar o processo de reorganização curricular ... e portanto, nessa qualidade, fui solicitado muitas para fazer às vezes pequenas sessões ... a formação que eu ao fim e ao cabo acabei por dar é uma formação que é solicitada pelas escolas, não é? por ser um actor empenhado na mudança e numa outra forma de abordagem do currículo nas escolas isto também me motivava porque ao fim e ao cabo quando nós fazemos formação somos nós próprios que estabelecemos ... entramos numa espécie de auto-formação,
B25 Formandos	Alguns não encaravam os cursos com seriedade	porque ... se vão ser avaliados têm que saber que têm que se dedicar	nós reivindicamos e reclamamos mas muitas vezes nem estamos dentro da questão que	Porque realmente alguns deles não estavam com intenção de estar na	hoje grande parte dos professores fez formação à sua

	notava-se que estavam ali quase como obrigação e acabavam por procurar vingar-se através da contestação a tudo e mais alguma coisa Havia outro tipo, aqueles que faltavam e utilizavam estratégias para tentar obter facilidades de modo a não ter faltas em excesso....	minimamente à acção. Têm que estar presentes, têm que ter uma frequência de X horas em relação àquilo que é o volume total de horas, e portanto isso vai responsabilizar os formandos.	proporcionou porque é que temos de fazer assim. os colegas estão sempre de pé atrás com o conhecimento, pondo em causa o conhecimento de quem vai as pessoas questionam muito o status que o outro traz a nível de formação ... porque no final de cada avaliação ... as pessoas fazem, no final de cada formação faz-se a avaliação de acordo com a motivação que levava as pessoas a inscreverem-se na formação assim também eram os resultados ... da aprendizagem, ... até da interacção ...	biblioteca. a pessoa está mesmo com aquela coisa está lá porque gosta, porque quer conhecimentos ... porque quer mesmo estar naquela acção de formação, e nota-se perfeitamente, porque faz tudo o que lhe é pedido ... vê-se a atenção	custa tirou cursos de Especialização, pós-graduações, Mestrados e até Doutoramentos e nós começámos a ter na escola um staff interessante de gente ... diferentes tipos de formação, em diferentes áreas
--	--	--	---	---	--

B23 – Consultor de Formação: (Não verificado); B26 – Outros intervenientes: (Não verificado)

Síntese:

Director do CFAE: Selecção dos formandos; recrutamento de formadores; O Director pedia a opinião a formadores.

Comissão Pedagógica: O levantamento das necessidades de formação; A formação era muito normativa.

Formadores: Orgulho profissional, prazer de ensinar, realização pessoal. Preparação e implementação da formação. Produção de Manuais. A componente financeira era importante. Há formadores não licenciados, mas que têm currículo relevante.

Formandos: Alguns não encaravam a formação com seriedade. Outros faltavam e utilizavam estratégias. Segundo uma formadora, questionam muito o *status* que o outro traz a nível de formação. No final de cada Formação faz-se a avaliação.

Quadro 77: Entrevistas aos formadores / A formação: Implementação no CFAE – A Oferta Formativa

	04-F1	05-F2	06-F3	07-F4	08-F5
C11 Modalidades de formação	Julgo que a modalidade de curso obriga a estruturar melhor o conhecimento a transmitir. considero vantajoso haver alternativas (<i>Outras modalidades</i>) Penso que se justificarão situações específicas. (<i>Outras modalidades</i>)	Todas elas são importantes....todas elas são importantes... tem que haver uma forma de sensibilização e de formação científica, de conceitos científicos, em primeira mão aos professores (<i>cursos</i>) Depois...há segundas fases que podem ser Círculos de Estudos ou Projectos	Desde oitenta e seis que eu sabia que eram possíveis os Círculos de Estudos Agora, repare ... estão criadas as condições para poder haver Círculos de Estudos	Cursos de formação	Era Curso de Formação ... estou a lembrar-me agora, onde eu fiz mesmo Oficina de Formação foi na Escola de Aljezur ... Centro de Formação de Lagos na altura estavam na voga, a concepção de projectos curriculares de turma, como é que isso se concebia, como é que se avaliavam os projectos. Há uma fase ... essencialmente dirigida aos elementos dos órgãos de gestão, onde há uma fase de informação, digamos assim ... formação e informação
C12 Áreas de Formação	Se falarmos da formação nas áreas científicas de cada professor, sem dúvida que o balanço geral é positivo nesta área das ciências da educação foi e é frequente encontrar formadores que não sabem nada da prática profissional no ensino básico e secundário, Considero que foram mais úteis nas Ciências da Especialidade	na altura como estávamos na divulgação, na expansão da informática portanto houve uma divulgação informática, um incentivo e motivação para a utilização das Tecnologias da Informação Tudo é importante porque todas essas áreas nós temos no ensino		espalhou-se que realmente esta formação era excelente ou muito boa (<i>Bibliotecas</i>) Quando foi da parte técnica ... a parte técnica ... quando se ensina catalogar, não se pode só ouvir ... também se tem que fazer! Fazer é que se adquira a prática! É ...! (<i>Aposta ganha na área das bibliotecas</i>)	na altura havia poucos formadores nesta área estarão sempre numa posição difícil ... inicial difícil ... ao desconhecer a realidade daquela escola a formação pode correr o risco de ser demasiadamente teórica ...
C13 Condicionantes da Oferta Formativa	Julgo que a procura, a disponibilidade de formadores e a possibilidade de aquisição de recursos	nós temos que nos contextualizar no tempo...não havia Licenciados em Informática informática até essa data era apanágio de meia dúzia de pessoas porque de facto as linguagens de tratamento de sistemas operativos eram extremamente complicadas			

Síntese:

Modalidades de Formação: A modalidade Curso obriga a estruturar melhor o conhecimento a transmitir. Todas as Modalidades são importantes. Os Cursos são uma sensibilização em primeira mão. As outras Modalidades devem ser segundas fases, que se justificam para situações específicas.

Áreas de Formação: O balanço geral nas áreas científicas é positivo. Na área das Ciências da Educação é frequente encontrar formadores que não sabem nada da prática profissional no ensino básico e secundário. Houve a expansão da Informática. Houve formação em Bibliotecas Escolares. A fazer é que se adquira a prática.

Condicionantes da Oferta Formativa: Disponibilidade de formadores, possibilidade de aquisição de recursos.

Quadro 78 - Entrevistas aos formadores / A formação: Implementação no CFAE – A Procura Formativa

	04-F1	05-F2	06-F3	07-F4	08-F5
C22 Áreas de Formação		todas as escolas queriam informática e de facto era o grande apanágio era a avaliação e a informática a sensibilidade que eu tenho para o que acontecia é que ... uma acção de formação de informática era apresentada...e ela enchia... Enquanto que das outras áreas da formação muitas vezes não tinham formandos em número suficiente		e depois pediram mais ... e ... foi uma época, não sei ... em que houve muita formação de bibliotecas. Mas depois houve a altura em que eles gostavam mesmo daquilo! (<i>Formação em bibliotecas</i>) muitos dos professores que iam lá pelos créditos, alguns pediram depois para ir para as bibliotecas! Quando começaram a informar ... eu estou a falar principalmente do 1.º ciclo ... as bibliotecas do 1.º ciclo não tiveram mãos a medir! e os professores tem piada, que ainda hoje eles pedem ... formação em bibliotecas.	Neste caso concreto, atendendo a que era um projecto que as pessoas estavam...tinham um certo desconhecimento de como é que ele funcionava na prática, iam com o intuito de receber formação. iam um bocadinho à espera de receitas, não é? uma escola que está a implementar um projecto inovador, ao fim e ao cabo, é uma escola que necessita de formação como do pão para a boca, não é? o que nós fizemos foi constituir uma equipa que auscultava as necessidades de formação dos professores e depois propunha à administração formação contextualizada em que as pessoas recorriam à formação ... por uma necessidade de obter créditos ... para transitar de escalão ...
C23 Condicionantes da Procura Formativa	Pelas conversas que se ouviam, os professores evitavam a oferta no âmbito da mal afamada pedagogia concentravam-se na que	muitos deles ...com a obtenção dos créditos para a progressão na carreira	havia sempre dois ou três por causa dos créditos ... por causa dos créditos as pessoas iam muito por causa dos créditos, e eu isso não acho positivo.	muitos professores, ao princípio, foram pelos créditos para eles, um crédito, dois créditos, era muito ... ! Era muito! Então eles iam lá por causa daquilo! já deveria estar cansado ... porque as acções de formação eram no	Mas foi isso que existiu

	viam como realmente prática			final do dia ... Influencia ...! bocado ... influencia um bocado (Pós-labore)	Influencia um bocado	no princípio, digamos até dois mil, digamos assim ... (Procura de créditos)
--	-----------------------------	--	--	--	----------------------	---

C21 – Modalidades de formação: (Não verificado)

Síntese:

Áreas de Formação: Todas as escolas queriam formação em Informática. Uma Acção de Formação sobre Informática era apresentada e todas as vagas eram ocupadas. Houve uma época em que também se realizou muita formação em Bibliotecas. As pessoas iam em busca de receitas.

Condicionantes da Procura Formativa: Os professores evitavam a oferta no âmbito da pedagogia. Concentravam-se no que viam com utilidade prática. Muitos procuravam os créditos para a progressão na carreira. O horário das Acções de Formação ser pós-laboral.

Quadro 79: Entrevistas aos formadores / Recomendações

04-F1	05-F2	06-F3	07-F4	08-F5
deverão ser uma peça importante sempre no que se refere à formação de professores (CFAE)	uma forma de aprendizagem que me parece indicada para a carreira de professor é a formação contínua. a formação contínua tinha mais sentido ... mais eficaz ... se fosse o próprio professor a preparar o seu plano de formação ... por cinco anos	sempre entendi isso, eu sempre pensei que a formação em primeiro lugar deveria ser <i>in-loco!</i> Ali, ali! No sítio onde estamos. Cada um tem um contributo ...	-----	uma escola que quer melhorar a sua eficácia ... melhorar o seu modo de funcionamento, a sua eficácia em termos do que são os resultados de aprendizagem dos seus alunos, tem que apostar na formação uma ligação ao Centro mas centrada nas necessidades das escolas aqui os Centros poderiam ter uma perspectiva de facilitar os procedimentos para que as escolas pudessem ter uma formação mais contextualizada aos seus desafios, aos seus problemas ... a culpa é de quem? De ambos! As escolas têm uma grande responsabilidade nisto ... porque tem de partir de... o Centro tem que ter uma estratégia em primeiro lugar, uma estratégia centrada nas estratégias das escolas ... e as escolas têm que ajudar os Centros ...

Síntese:

Recomendações:

Os CFAE deverão ser peças importantes no que se refere à formação de professores.

A formação contínua é indicada para desenvolvimento da carreira do professor.

A formação deveria realizar-se no próprio local de trabalho.

Uma escola, se quer melhorar a sua eficácia, tem que apostar na formação.

O CFAE tem que ter uma estratégia em primeiro lugar, mas as escolas têm que ajudar o Centro.

Os Centros poderiam ser facilitadores de procedimentos para que as escolas pudessem ter uma formação mais contextualizada.

2.4. Entrevistas aos Presidentes dos Conselhos Executivos.

Foram entrevistados quatro presidentes de Conselho Executivo, presidentes esses que foram membros da Comissão Pedagógica do Centro de Formação e, nessa dupla qualidade, responderam às várias questões que foram sendo colocadas, tendo sido obtidos dados, sendo os mais relevantes sintetizados nos quadros n.º 80 a 86, que em seguida se apresentam.

Quanto à **aplicação do modelo**, foram identificados alguns **constrangimentos**, quer de âmbito local quer de âmbito nacional, como se depreende da leitura do quadro n.º 80. A dificuldade no recrutamento de formadores é o mais invocado. Foi referido que numa primeira fase havia poucos formadores acreditados em determinadas áreas, pelo que, mesmo que a formação fosse solicitada, não seria possível realizá-la. Como alternativa, os professores frequentavam outras formações, de outras áreas, tendo até sido dado o exemplo de professores de Língua Portuguesa que frequentavam Acções de Formação de Educação Física. De facto, os professores necessitavam dos créditos, frequentando acções por esse motivo, dado que só assim seria possível obtê-los. Esta situação foi sendo resolvida, no entender de um dos PCE, à medida que chegavam mais formadores. No que se refere a constrangimentos nacionais, um dos PCE refere o condicionamento representado pelo financiamento, considerando-o muito escasso.

No que se refere à **avaliação do modelo**, não parece consensual a associação dos créditos à carreira. Se, por um lado, um dos PCE (PCE1), refere que essa situação é estimulante, o PCE3 considera que pode ter alguns efeitos perversos, enquanto que o PCE4 considera que os créditos motivavam as pessoas, sendo benéficos, mas no entanto condicionantes. Os PCE salientam que a formação não está devidamente pensada, estruturada, e por vezes não correspondeu às expectativas dos professores, funcionando praticamente ao contrário no que se refere ao diagnóstico de necessidades de formação. No entanto, consideram que tem havido nos últimos anos uma evolução positiva, mais ao encontro das necessidades dos professores, à medida que foram acreditados mais formadores.

O quadro n.º 81 refere-se à **gestão da formação**, e foram apurados os seguintes dados:

No âmbito das **entidades nacionais**, um dos PCE (PCE3), refere que na fase inicial, provavelmente, haveria mais verba, o que permitia uma oferta bastante diversificada. O PCE4 coloca reservas sobre o rigor da acreditação nos primeiros tempos.

No que se refere à intervenção de entidades locais, o quadro n.º 82 apresenta-nos alguns dados relevantes. Quanto à intervenção dos **formadores**, o PCE3 refere que, já após o ano 2000, foram organizadas acções de formação em Novas Tecnologias nas escolas, sendo os formadores que se deslocavam. Quando aos **formandos**, o PCE1 refere que há muitos professores a fazer formação porque sentem necessidade em determinadas áreas, beneficiando com essa formação que é importante para o seu desenvolvimento profissional. No entanto, o PCE2 assume que os professores queriam formação, mas muitas vezes não davam sugestões ou, se as davam, depois não havia correspondência entre elas e as acções disponíveis. O PCE4 aborda a questão dos créditos, referindo que no entanto havia professores que mostravam interesse pelas acções de formação, independentemente dos créditos. Detectava-se um outro problema: dificuldade em colocar em práticas aquilo que tinham aprendido.

Tendo os Presidentes de Conselho Executivo entrevistados pertencido à Comissão Pedagógica do Centro de Formação, analisaremos os seus discursos sobre a intervenção da Comissão Pedagógica no âmbito da gestão da formação, de acordo com os dados do quadro n.º 83. No que respeita às reuniões da Comissão Pedagógica do CFAE, os entrevistados não têm presente de igual forma a periodicidade das mesmas. Se o PCE1 tem uma ideia vaga do número de reuniões, já o PCE2 pensa que se realizariam uma vez por período.

Um dos assuntos abordados nas reuniões da Comissão Pedagógica é o diagnóstico das necessidades de formação, mencionado pelos quatro entrevistados. Depreende-se da leitura dos dados que o Director do Centro de Formação pedia às escolas que levassem as suas propostas para as reuniões da Comissão Pedagógica, havendo nas escolas um levantamento das necessidades de formação, com a intervenção do Conselho Pedagógico, cujos membros procediam à audição dos vários Departamentos e Grupos Disciplinares. Nas reuniões da Comissão Pedagógica eram confrontadas as diversas propostas, tentando conjugar esforços na elaboração do Plano de Acção do CFAE, havendo no entanto por vezes diferenças entre o plano aprovado e o plano proposto. No que se refere à avaliação do Plano, o PCE4 não se recorda que tenha havido avaliações dos Planos.

Quadro 80: Entrevistas aos Presidentes de Conselho Executivo / Aplicação do Modelo

	09-PCE-1	10-PCE-2	11-PCE-3	12-PCE-4
A21 Contrangimentos locais	eu lembro-me de propormos aqui oficinas de formação, quer dizer, modalidades de formação que nunca era possível serem feitas ... As razões normalmente invocadas eram falta de meios ...formadores ... talvez mais meios ...	muitas vezes os professores necessitavam dessa acção de formação naquela altura ...! <i>(Progressão) (Créditos)</i> uma das grandes dificuldades do Centro de Formação era gerir, coordenar ... e gerir todos estes pedidos ... muitas vezes acontecia que, por qualquer razão, a acção estava programada e tinha que se realizar numa outra data,	como isto arrancou, havia poucos formadores acreditados os Centros de Formação, mesmo que nós pedíssemos formação em determinada área, eles depois não tinham formadores credenciados para dar essa formação ... não adiantava nós estarmos a pedir formações específicas em determinadas áreas foi-se resolvendo, à medida que iam chegando ao mercado mais formadores	logo no início lembro-me que as pessoas ... professores de Língua Portuguesa faziam formação em Educação Física ...! não havia propriamente para a disciplina que o professor leccionava havia sempre aquela diferença de nós precisarmos, as pessoas precisarem dos créditos até à data X e depois a formação só aparecia depois dessa data. havia .. porque havia a dificuldade em encontrar as pessoas <i>(Formadores)</i>
A22 Contrangimentos nacionais		mas muitas vezes também estão a ser condicionados ... <i>(Centros de formação)</i> a formação continua está muito espalhada, muito condicionada ... Porque o financiamento que há para as acções de formação é muito limitado	atrasou-nos um bocado o processo ... estivemos a aguardar até há pouco tempo ... portanto isto levou uns meses	
A23 Avaliação do Modelo	Com certeza que estimula ... com certeza que estimula ... <i>(Associação dos créditos à carreira)</i> Eu acho bem que haja um controle ... sim, com certeza que sim!	A formação continua foi um passo muito importante na formação de professores As formas como às vezes foi aplicada ... como surgiu ... não foi muitas vezes ... não correspondeu às expectativas dos professores ... mas ... como em todas as coisas, penso que se põem alguns problemas ... desde logo a imposição de que temos que	devemos aprender com as boas práticas ... e a nossa formação é um bocado avulsa, não é? Não está devidamente planeada, estruturada o problema é que depois não ... a forma como estava estruturada a formação, funcionava praticamente ao contrário! <i>(ao contrário do diagnóstico)</i> não eram tidas em conta as	só que por vezes acontecia muito era não haver formação na área que os professores desejavam ter Motivava as pessoas ... mas ... condiciona ... é isso. <i>(Créditos)</i> é benéfico, é ... vou dizer que sim ... que é benéfico <i>(Créditos)</i> Acho que sim. <i>(Importância do Modelo)</i>

	fazer ... conforme o tempo foi passando, foram-se transformando em acções mais de acordo com as necessidades dos professores. as acções de formação, continuando a ter ... todas têm que ter uma parte teórica ... passaram a ser ... foram mais de encontro às necessidades dos professores e não às propostas que os formadores faziam mas nos últimos anos noto que há uma preocupação em ir mais de encontro ... nos últimos anos em que esteve este modelo ... até 2007 ... mais de encontro às necessidades dos formandos ... dos professores ... dos educadores ... penso que sim	necessidades de formação. melhorou, não há dúvida ... a oferta foi sendo mais diversificada ... e tivemos altura em que era já bastante Pode ter alguns efeitos perversos (<i>Créditos</i>) agora houve alturas em que isso teve alguns efeitos perversos, quando a oferta era pouca Eu penso que a criação do Centro foi benéfica o processo foi evoluindo à medida que foram sendo acreditados mais formadores ...	Acho que a nível do Centro continua a funcionar bem ... acho que sim.
--	---	---	---

Síntese:

Constrangimentos locais: Uma das dificuldades do CFAE era a de gerir todos os pedidos dos professores. A falta de formadores condicionou a realização de Oficinas de Formação. Falta de formadores acreditados. Mas foi-se resolvendo com o tempo. Discrepância entre a data de mudança de escalão e a realização das Acções.

Constrangimentos nacionais: A formação contínua está muito condicionada. O financiamento é limitado.

Avaliação do Modelo: A formação contínua é importante, mas por vezes não correspondeu às expectativas. Não está devidamente estruturada. Funcionou ao contrário do diagnóstico. Os créditos motivam mas são condicionantes, podem ter efeitos perversos. Associação entre os créditos e a carreira estimula. O controle é positivo.

Quadro 81: Entrevistas aos Presidentes de Conselho Executivo

A Gestão da Formação – Intervenção de entidades nacionais e regionais

	09-PCE-1	10-PCE-2	11-PCE-3	12-PCE-4
B11 CCFC / CCPFC	-----	lembro-me de ter dado essa informação e até de ter dito que a documentação deveria ser toda enviada para a Universidade do Minho -----	-----	Não ...! Talvez não ... (Acreditação rigorosa nos primeiros tempos)
B12 PRODEP / FOCO	-----	-----	na fase inicial havia se calhar mais verba chegou a uma altura em que a oferta era bastante e diversificada ... havia verba para isso!	-----

B13 – Outras entidades nacionais / regionais: (Não verificado)

Síntese:

O CCFC/CCPFC recebia documentação para acreditação.
A acreditação talvez não fosse muito rigorosa nos primeiros tempos.

Na fase inicial do FOCO haveria mais verba

Quadro 82: Entrevistas aos Presidentes de Conselho Executivo

A Gestão da Formação – Intervenção de entidades locais

	09-PCE-1	10-PCE-2	11-PCE-3	12-PCE-4
B21 Director do CFAE		houve deslocações do Director do Centro de Formação à escola ... Eram principalmente quando diziam respeito às acções de formação para pessoal não docente (<i>contactos telefónicos com o Director do CFAE</i>)	os Directores dos Centros ... que lidaram especificamente com a forma como foi montada ... como funcionava	
B24 Formadores			com as novas tecnologias ... eu recorde-me de ter organizado algumas na escola e já era o formador que se deslocava, isto já em dois mil, dois mil e pouco	dar a formação e ganhar na altura ... agora é que acho que isso não funciona assim ...portanto ... houve sempre aquele interesse... tanto monetário como também de ser
B25 Formandos	mas com certeza que também há muitos professores a fazer formação sentem que há áreas em que beneficiam com essa formação e é importante para o seu desenvolvimento profissional	Surgiram as acções de formação e muitas vezes, os próprios professores nas escolas, mesmo quando nós órgão de gestão pedíamos sugestões, muitas vezes os professores não davam sugestões ou se davam (<i>sugestões</i>) depois também não correspondiam aos formadores e às acções de formação disponíveis os professores aceitavam a formação ... queriam a formação muitas vezes ...	os professores tinham ... no fim ... apresentavam um trabalho, um relatório não mexia muito com o trabalho prático efectivo do professor ... (<i>relatório final individual da acção</i>)	as pessoas andavam naquela loucura ... precisavam dos créditos para subir de escalão mas normalmente as pessoas estavam interessadas... mostravam mesmo interesse, não era só os créditos para puderem progredir também ouvi dizer que ... pessoas que foram, colegas que foram, fazer essa formação e não vieram de lá assim muito satisfeitos colocar em prática aquilo que aprenderam, acho que não conseguiram com tanta facilidade.

B23 – Consultor de formação: (*Não verificado*); B26: Outros intervenientes: (*Não verificado*)

Síntese:

Director do CFAE: Houve deslocações do Director do CFAE às escolas, principalmente para tratar de assuntos relativos às Acções do Pessoal Não Docente.

Formadores: Com as Novas Tecnologias, o formador passou a deslocar-se às escolas. Houve sempre a motivação monetária no exercício da actividade de formador.

Formandos: Com certeza que também há muitos professores a fazer formação porque sentem que há áreas em que beneficiam com essa formação e é importante para o seu desenvolvimento profissional. As pessoas precisavam de créditos para subir na carreira. Surgiram as acções de formação e muitas vezes, os próprios professores nas escolas, mesmo quando os órgãos de gestão pediam sugestões, muitas vezes os professores não davam sugestões ou se davam (*sugestões*) depois também não correspondiam aos formadores e às acções de formação disponíveis.

Quadro 83: Entrevistas aos Presidentes de Conselho Executivo

A Gestão da Formação

Intervenção de entidades locais : A Comissão Pedagógica do CFAE

09-PCE-1	10-PCE-2	11-PCE-3	12-PCE-4
Entre noventa e cinco e noventa e nove lembro-me de uma reunião. não garanto que não tivesse eventualmente havido mais ... uma ... duas ... Pedíamos aos Grupos Disciplinares que apresentassem as suas necessidades la ... era apresentado em Pedagógico Era enviado ...! (Proposta para o Plano enviadas para o CFAE)	como era Presidente do Conselho Executivo ... pertencia à Comissão Pedagógica ... Não era muito fácil. Exactamente pelas divergências ... divergências no bom sentido, pelas diferentes ideias que apareciam sobre as acções de formação O Director do Centro de Formação sempre pediu às escolas que levassem propostas ... feitas pelos professores, para essas reuniões. Muitas vezes aparecia ... havia algumas diferenças (Plano aprovado e plano real) penso que reunia uma vez por período acho que se assinavam as folhas de presença ...mas não tenho a certeza se se faziam actas mas os assuntos eram tratados, haviam uma ordem de trabalhos ... o Centro de Formação deu essa informação e perguntou se havia ... se nós teríamos na escola professores que quisessem ser formadores ... Eu divulgava ... eu divulgava as acções de formação ... (PCE) procurei motivar os professores para	nós até fazíamos algum levantamento acho que fiz uma das primeiras actas da Comissão Pedagógica nós fazemos um levantamento, agora ... está feito por nós e enviado para o Centro de Formação recordo-me das primeiras reuniões e eu costume dizer, tínhamos de partir um bocado de pedra, estávamos a fazer o caminho ... caminhando ... não tínhamos referências nós, que estando do outro lado, no terreno com os professores e pronto ... as dificuldades que fomos sentindo ... que fomos ultrapassando	fazia sempre um levantamento na escola de quem estava interessado no quê Levava portanto a Pedagógico e os vários Departamentos ... portanto Grupos Disciplinares na altura levavam ao grupo algumas formações que já estavam calendarizadas e ... propostas de outras as Inscrições eram normalmente validadas pelo Conselho Directivo, eram ...nós depois enviávamos para o Centro de Formação ... Sinceramente não me recordo ... ! Não vou agora dizer que sim ou que não ... não vou mentir ... não me lembro (Avaliação do Plano) Óptimas! Era sempre tudo bem com ele (Relações)

	algumas acções de formação que tinham interesse para a própria escola. Também procurei que fossem realizadas acções de formação aqui na escola mas foi mais difícil		
--	--	--	--

SÍNTESE:

Havia levantamento das necessidades de formação, que era enviado para o CFAE.

Os Grupos disciplinares e o Conselho Pedagógico das escolas eram solicitados a pronunciar-se.

O Director do CFAE sempre pediu às escolas que levassem propostas.

A Comissão Pedagógica do CFAE reuniria uma vez por período.

Os assuntos eram tratados. Havia uma Ordem de trabalhos.

Os Órgãos de Gestão das escolas divulgavam o Plano de Formação.

Procuravam que as Acções fossem realizadas nas próprias escolas mas era mais difícil.

Quadro 84: Entrevistas aos Presidentes de Conselho Executivo A Formação – Implementação no CFAE: A Oferta Formativa

	09-PCE-1	10-PCE-2	11-PCE-3	12-PCE-4
C11 Modalidades de formação	-----	a grande diferença era nas ações de formação para as oficinas e para os cursos. As Oficinas de Formação, apesar de terem uma orientação ... incidiam sobre um assunto que interessava aos participantes e que era mais ... tinha uma incidência mais prática ...	o problema também estava nas modalidades de formação que existiam ... de início só existia praticamente um modelo depois foram criadas Oficinas, os Círculos de Estudo ... e portanto isto foi-se adaptando melhor ... acho que as que estão mais próximas do terreno, do trabalho efectivo do professor ... penso que são as que se adaptam melhor e podem dar melhor resultado	Sim ... lembro-me que o círculo de estudos era assim mais soft, prático! Não tenho uma ideia assim muito clara acerca disso ... <i>(Vantagens de cada Modalidade)</i>
C12 Áreas de Formação	-----	-----	as que se começaram a evidenciar muito foi na área das Tecnologias de Informação e Comunicação havia ações com temas ... pronto ... não eram assim muito abrangentes e a pessoa acabava por ir e ... pronto, não era muito influente nem tinha grande importância ...	não havia muita formação específica das disciplinas na altura até havia formações que as pessoas gostavam de ir ... era da informática, não é? Eu recordo-me de colegas de E.V.T. terem dificuldade em arranjar formações, viradas para as disciplinas deles Portanto ... E.T., Educação Física ... as colegas achavam que havia muito pouca coisa Foi ...! Mas eu fiz uma formação aqui já nesta escola ... em que não aprendi nada ...! <i>(informática)</i> isso era um dos condicionantes que me recordo <i>(Acreditação)</i>
C13 Condicionantes da	-----	isso também é uma condicionante ... <i>(Acreditação)</i>	o Centro de Formação montava esquemas de formação com base	

Oferta Formativa		nós pedíamos aos professores essas informações e os professores, um pouco também pelo trabalho que tinham, penso eu ... isto é uma opinião minha e da minha experiência ... um pouco porque estão à espera que lhes cheguem as coisas e não que façam eles as propostas ... havia uma certa dificuldade em chegar a acordo em relação às acções a propor. muitas vezes depois, ou porque não havia formador ou porque o formador não estava disponível ou por outras razões As propostas são feitas de Janeiro a Dezembro, e muitas vezes havia dificuldade em ... entre as nossas propostas e depois aquilo que saía, haver exactamente formação no âmbito ... havia necessidade de formadores nessa altura o grupo a formar teria que ser um grupo mínimo de quinze formandos ... e depois havia áreas diferentes	nos formadores que conseguia arranjar o presidente do Centro de Formação não conseguia encontrar formadores ... mas ao longo dos tempos isto foi-se alterando. se só havia aquelas acções, eram disponibilizadas, eram as que nos eram oferecidas	tardia) por vezes era difícil porque não havia formadores naquela área, era difícil Era nas disciplinas, como eu disse há bocadinho, práticas. <i>(Falta de formadores)</i> Tivemos que mandar vir formadores de Lisboa. tinham também de pagar as deslocações ...
------------------	--	---	--	---

Síntese:

Modalidades de Formação: No início só existia uma modalidade, o Curso. Havia grande diferença entre as Oficinas e os Cursos. As Oficinas eram mais práticas. Os Círculos de Estudo eram mais *soft* e práticos. As modalidades que estão mais próximas do terreno, do trabalho efectivo do professor ... são as que se adaptam melhor e podem dar melhor resultado.

Áreas de Formação: Começaram a evidenciar-se muito as Tecnologias de Informação e Comunicação. Não havia muita formação específica das disciplinas. Dificuldades em Acções de Formação de EVT. Havia acções com temas pouco abrangentes e os professores acabavam por ir.

Condicionantes da Oferta Formativa:

A Acreditação era uma condicionante. Acreditação tardia. Dificuldade no recrutamento de formadores. Por vezes houve necessidade de recrutar formadores de Lisboa, com os custos inerentes.

Quadro 85: Entrevistas aos Presidentes de Conselho Executivo A Formação – Implementação no CFAE: A Procura Formativa

	09-PCE-1	10-PCE-2	11-PCE-3	12-PCE-4
C21 Modalidades de formação		Cursos de Formação ... Oficinas de Formação ... Círculos de Estudos ... eu não tenho a certeza se participei ou se tive		
C22 Áreas de Formação		que os professores sentiam necessidade mesmo para o Projecto Educativo, para os Projectos Curriculares de Escola, para os Projectos Curriculares de Turma ... sentiam necessidade de formação nessa área.	em que praticamente partimos do zero, portanto muito recente e é uma área em que os docentes têm tido algum trabalho e dedicação para superar isso (Informática)	As pessoas estão com aquela curiosidade ... em aprender a mexer com a informática ... nos computadores, isso tudo Era uma coisa nova ... novidade ... (Informática) Era tudo sobre computadores ... já não me lembro como se chamava a Acção ...
C23 Condicionantes da Procura Formativa	era um factor de peso! (associação dos créditos à carreira) a formação muitas vezes é feita com sacrifício pessoal e até profissional ... para poder fazer muitas vezes a formação com alguma qualidade ... muitas coisas foram secundarizadas mas também penso que os horários em que decorre ... a calendarização ... é outro factor que é determinante.	Por um lado, a localização dos Centros de Formação, muitas vezes as pessoas ... os professores... não viviam nessa zona ... e teriam que se deslocar. o horário pós-laboral ... era sempre um horário pós-laboral, quer fosse aos fins de semana quer fosse ao fim do dia ... e isso era uma sobrecarga. muitas vezes, as próprias acções não correspondiam aos interesses dos professores. por vezes nesse tempo não havia uma fixação tão grande às escolas, os professores mudavam de escolas e deixavam de ter tanto interesse. também se fosse pós-laboral era complicado porque os professores não residem naquela área em todas as classes havia formação dentro do horário laboral ... porque é que não na nossa?	Nós íamos à formação, de um modo geral, os professores, com base num menu de oferta! Eu realizei ... muitos outros realizaram ... pronto ... tínhamos que fazer ... cá está a parte institucional ... ou eram aquelas ou não eram nenhuma ... então a pessoa ... tinha que encaixar no sistema, mas como eu tinha que ter créditos ... aquelas em que eu podia e como eram oferecidas, pronto ... aí havia uma certa perversão	era o que aparecia, tinham receio de não conseguir na sua área, naquele espaço de tempo Era ... eram ... normalmente eram pós-laboral ...

Síntese: A informática é uma área em que os docentes têm tido algum trabalho e dedicação para superar dificuldades. Era uma coisa nova. A formação é feita com sacrifício pessoal. Horário Pós-laboral. Fins de Semana. As Acções por vezes não correspondiam aos interesses dos professores. As pessoas tinham que ter créditos. Os professores não residem na área do CFAE.

Quadro 86: Entrevistas aos Presidentes de Conselho Executivo

Recomendações

09-PCE-1	10-PCE-2	11-PCE-3	12-PCE-4
-----	eu continuo a achar que os Centros de Formação deveriam continuar a existir	acho que (a formação) deveria ser mais estruturada Penso que poderia ser descentralizado, (Acreditação) penso que se poderiam criar, face à realidade de hoje, criar outras condições mais ágeis penso que com a criação também dos Agrupamentos que existem e são estruturas maiores, poderia passar já pela escola... quando digo escola, digo pela direcção do Agrupamento, pela estrutura do Agrupamento, penso que se criasse uma estrutura que permitisse isso que se calhar era mais fácil e se calhar mais barato ... se calhar a relação custo / benefício conseguia reduzir-se seria muito mau que deixasse de haver uma estrutura de formação para o pessoal docente Acho que cada vez será mais necessário ... agora de uma forma mais planeada e mais estruturada ...	-----

Síntese:

Os Centros de Formação deveriam continuar a existir.

A formação deveria ser mais estruturada.

A acreditação deveria ser descentralizada.

Os Agrupamentos de Escolas deveriam ter um papel mais activo.

2.5. Análise de conjunto dos dados das entrevistas

Depois de analisados os dados parciais obtidos junto dos diversos entrevistados, é possível efectuar a análise conjunta desses dados, a qual apresentamos em seguida.

Relativamente à caracterização do modelo de formação contínua, do discurso dos doze entrevistados emergem as seguintes ideias:

Quanto aos Centros de Formação, é salientado que cada Centro de Formação tem identidade própria. O Centro de Formação tem a autonomia que tiver construído. O papel do Centro vai muito para além de ser um mero gestor de formação e emissor de Certificados. Os entrevistados salientam a criação dos Centros de Formação como entidades autónomas, centros esses aos quais podem associar-se os estabelecimentos de ensino particular e cooperativo, no entanto esses Centros de Formação terão de ter a capacidade de construir a sua autonomia. Por outro lado, evidenciam o facto da formação ser simultaneamente um dever e um direito, por isso é gratuita. A formação está associada à carreira mediante a obtenção de créditos, o que tem duas faces: uma positiva e outra negativa.

No que se refere aos **constrangimentos nacionais** que condicionaram a aplicação do modelo de formação contínua, é referido que por vezes as opções nacionais condicionam a formação ao nível local e que, em certos casos, a formação promovida por entidades nacionais não é a que mais interessa à escola. Salientamos a dependência administrativa / financeira face ao programa FOCO, visto os Planos de Acção do CFAE estarem condicionados, em grande parte, pela atribuição de financiamento.

Sendo da responsabilidade do Ministério da Educação, na década de noventa, a contratação de funcionários diversos para as escolas, esta também foi uma situação que colocou alguns constrangimentos ao funcionamento do CFAE, devido à instabilidade profissional destes funcionários, geralmente a exercerem funções administrativas nos Centros. Ora algumas das funções que deveriam ser cometidas a estes funcionários, na prática, acabavam por ser executadas pelos próprios Directores do Centro de Formação, o que lhes retirava tempo para exercer as funções para as quais haviam sido eleitos.

No que se refere a **constrangimentos locais**, os entrevistados referiram particularmente a dificuldade do recrutamento de formadores, dificuldade essa que foi mais evidente no início dos anos noventa. Com o decorrer dos anos essa dificuldade foi sendo esbatida, apesar de, por vezes, continuar a ser difícil encontrar formadores em determinadas áreas.

O **contributo da formação contínua** foi considerado globalmente positivo, sendo, no entanto, mencionado que o mesmo era reduzido para efeitos de reconversão e mobilidade profissional.

Quanto aos vários **intervenientes no processo**, a percepção que a nível local se tem do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua é a de que estamos perante um órgão que serve essencialmente como entidade acreditadora (De Centros, Acções de Formação e de Formadores), com funções muito burocratizadas. Temos, por outro lado, a intervenção do programa de financiamento FOCO, que condicionou nalguns casos a formação. Ao nível local, foi possível apurar que os vários intervenientes desempenharam as funções para as quais eram solicitadas, apesar de por vezes ser questionável a eficácia das diversas funções ou tarefas. Como exemplo, citamos o diagnóstico de necessidades de formação, a elaboração do plano de acção do CFAE, assim como, procedimentos de avaliação, situações estas que parecem mais difíceis de implementar ao nível de uma **Comissão Pedagógica** de um CFAE. Considerando que este órgão reunia por vezes com grande intervalo de tempo entre reuniões e considerando que, em muitas situações o representante da escola era o próprio presidente do Conselho Executivo, com pouca disponibilidade e geralmente disperso por muitas outras funções, não seria de esperar um trabalho com a necessária consistência, que respondesse de facto às reais necessidades das escolas. Quanto à função de **consultor de formação**, apura-se que a mesma pode ser bastante útil a um Centro de Formação. No entanto, os seus contributos estão sempre condicionados à visão que o próprio Director do Centro de Formação tem sobre esta função. Os **formadores** entrevistados estavam devidamente habilitados para as respectivas áreas e motivados para o exercício das funções, sendo maioritariamente formadores na modalidade Curso de Formação. As visões sobre o papel das Ciências da Educação *versus* Ciências da Especialidade não são coincidentes, havendo quem centre a sua actuação na transmissão de conhecimentos, numa perspectiva individual, enquanto outros já revelam a preocupação com a Escola no seu todo, através da defesa de formação em contexto. Nalguns casos, foi possível apurar que os formadores foram responsáveis pela totalidade das acções de avaliação, desde a sua concepção, à realização, sem esquecer que, nalgumas situações, até produziram manuais destinados às acções de formação.

Quanto à **oferta formativa**, foi possível apurar que numa fase inicial os cursos de formação eram a modalidade dominante, mantendo-se assim até à segunda metade da década de dois mil / dois mil e dez. No entanto ao longo dos anos foi sendo disponibilizada uma oferta crescente de oficinas de formação, tendo inclusive essa oferta superado a oferta de cursos nos anos de 2006 e 2007. Se considerarmos que os círculos de estudos também foram sendo disponibilizados a partir de 1997, embora não de uma forma tão acentuada

como as oficinas, verifica-se uma orientação progressiva da oferta, inicialmente disponibilizada numa perspectiva de formação individual, no sentido de formação centrada nos contextos escolares. No que respeita a áreas de formação, constatamos a grande oferta que se fazia em Tecnologias da Informação e Comunicação, havendo depois um leque de formações nas Ciências da Especialidade e nas Ciências da Educação.

A **condicionante da oferta formativa** mais referida é a falta de formadores, seguida pela tomada de decisões de nível nacional e as questões do financiamento. Quanto à **procura formativa**, numa primeira fase os professores buscavam essencialmente Cursos de Formação, tendo em vista a aquisição de novos conhecimentos, nos quais vissem utilidade prática, nomeadamente no âmbito das novas tecnologias. Por outro lado, procuravam a formação acreditada, evidenciando uma visão utilitária, tendo em vista a progressão na carreira. Esta situação foi evoluindo lentamente ao longo dos anos, com a diversificação de modalidades de formação e uma aposta cada vez maior na formação centrada no contexto escolar. Diversas situações são consideradas **condicionantes da procura formativa**, nomeadamente os créditos de formação, os horários pós-laborais, residência distante e a inexistência de oferta de acordo com as necessidades dos professores e das escolas.

De uma maneira geral, os entrevistados consideram a formação contínua como sendo útil e manifestam a opinião de que a mesma deve continuar a existir.

3. Questionário

Apresentam-se de seguida os dados recolhidos por questionário, que são igualmente analisados e interpretados de acordo com os procedimentos adoptados, que passamos a descrever.

Tendo já anteriormente sido identificados no capítulo II as características dos respondentes que constituem a amostra, dispensamos a repetição desses dados. Optamos por considerar, nesta fase, uma primeira etapa que será a apresentação directa das respostas fornecidas pelos respondentes às várias questões do questionário, sem efectuar uma separação da amostra pelas suas possíveis variáveis independentes. Isto, porque consideramos que o reduzido número de respondentes, subdividido em grupos ainda mais pequenos, não forneceria dados com a necessária representatividade. Não queremos no entanto deixar de apresentar alguns dados adicionais, de modo a que possam ser analisados por quem o desejar, remetendo a sua apresentação para o anexo 3 do presente trabalho.

Voltando às respostas globais fornecidas pelos sessenta e nove respondentes, os dados incidem sobre as questões apresentadas nos quadros seguintes, bem como os respectivos resultados. Consideraremos uma segunda fase, da qual constará a análise e interpretação dos dados recolhidos que será efectuada questão a questão, permitindo assim uma melhor percepção do contexto. De facto, seguimos um procedimento análogo ao adoptado por Esteves (2002), que optou por apresentar as sínteses e as conclusões passo a passo e não apenas no fim do capítulo, por lhe parecer que dessa forma se torna mais fácil a compreensão e a contestação das mesmas.

3.1. Acções de formação frequentadas (Por Modalidades e por áreas)

No que respeita à frequência de acções de formação, os dados recolhidos encontram-se sintetizados em vários quadros, relativos às modalidades e às áreas de formação frequentadas pelos inquiridos.

3.1.1. Acções de formação frequentadas, por Modalidades.

Podemos constatar, de acordo com os dados obtidos junto dos 69 entrevistados, que as Modalidades de Formação mais frequentadas pelos respondentes são o Curso / Módulo, com 142 ocorrências (45,66 %) e a Oficina, com 91 ocorrências (29,26 %), tendo as restantes modalidades uma frequência menor. Constatamos assim que quase metade das acções de formação frequentadas pelos respondentes foram Cursos / Módulos de Formação. Quanto às modalidades Círculo de Estudos (9,32 %) e Projecto (5,47 %), cada uma delas não representa mais do que 10% da oferta.

QUADRO 87:

Acções de formação frequentadas, por modalidade, promovidas pelo CFAE de LLX (1992 / 2007)

MODALIDADE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	Total / Percentagem
Curso	14	8	7	5	2	3	0	0	0	1	1	120 (38,59 %)
Módulo	5	6	0	0	1	0	0	0	0	0	0	22 (7,07 %)
Seminário	6	1	1	1	1	2	0	0	0	0	0	32 (10,29 %)
Cír. de Estudos	7	3	3	0	0	0	1	0	0	0	0	29 (9,32 %)
Projecto	6	2	1	1	0	0	0	0	0	0	0	17 (5,47 %)
Oficina	21	10	4	6	1	0	0	0	1	0	0	91 (29,26 %)
												311 (100,00 %)

3.1.2. Acções de formação frequentadas (Por Área).

No que se refere à frequência das Áreas de Formação, foram apurados os dados constantes do quadro 88. Para melhor compreendermos o quadro, tomemos o exemplo das Técnicas e Tecnologias de Comunicação: dos 69 respondentes, 28 frequentaram 1 acção, 10 frequentaram 2 acções, 3 frequentaram 3 acções, 4 frequentaram 4 acções, 2 frequentaram 5 acções, 1 frequentou 6 acções e 1 frequentou 7 acções. Se atendermos a que das 96 frequências de Técnicas e Tecnologias de Comunicação, 68 (96-28) referem-se

a professores que frequentaram mais do que uma acção desta área, constata-se uma incidência especial sobre esta temática. De facto, o quadro 88 demonstra que as Técnicas e Tecnologias de Comunicação representam 35,29 % da frequência de acções de formação pelos inquiridos.

As Ciências da Especialidade representam 16,49 % da frequência. Se considerarmos que as Técnicas e Tecnologias da Comunicação também são ou podem contribuir para as “Ciências da Especialidade”, bem como a Língua e Cultura Portuguesa, as quais por opção legislativa estiveram separadas em alínea própria no modelo nos primeiros anos do mesmo, verificamos que a frequência efectiva nas áreas da especialidade corresponde a 55,82 % (16,49 % + 4,04 % + 35,29 % = 55,82 %), ou seja, mais de metade da frequência.

Se às Ciências da Educação (21,69 %) adicionarmos a Prática e Investigação Pedagógica (7,35 %), verificamos que na área das Ciências da Educação, num sentido mais amplo, a frequência limita-se a 29,04 %, o que é um valor consideravelmente inferior ao das áreas de Especialidade (55,82 %). Quanto à Formação pessoal, deontológica e sócio-cultural (14,70 %), a mesma não parece ocupar um lugar de destaque nas prioridades dos docentes.

QUADRO 88:

Acções de formação frequentadas, por área, promovidas pelo CFAE de LLX (1992/2007).

Áreas	1	2	3	4	5	6	7	Total / Percentagem
Ciências da Educação (DL 249/92 e 274/94)	16	6	4	2	1	1	0	59 (21,69 %)
Ciências da Especialidade (DL 249/92 e 274/94)	13	3	3	2	2	0	0	46 (16,49 %)
Prática e investigação pedagógica (DL 249/92)	10	3	0	1	0	0	0	20 (7,35 %)
Formação pessoal, deontológica e sócio-cultural (DL 249/92)	11	2	5	0	2	0	0	40 (14,70 %)
Língua e cultura portuguesa (DL 249/92) - Anos 1993/1994	7	2	0	0	0	0	0	11 (4,04 %)
Técnicas e tecnologias de Comunicação (DL 249/92)	28	10	3	4	2	1	1	96 (35,29 %)
								272 (100 %)

3.2. Motivações para a frequência das acções de formação contínua

Quanto às motivações para a frequência de acções de formação, o quadro 89 apresenta os dados recolhidos junto dos professores que responderam ao questionário. Dos 69 respondentes, 62 (29,96 %), num total de 207 ocorrências possíveis, consideraram o Desenvolvimento Profissional (científico e pedagógico) nas suas três principais prioridades. No que respeita às três primeiras prioridades, repare-se que 49 (23,67 %) salientaram a progressão na carreira como motivação. Também a supressão de lacunas da formação inicial ocupa algum lugar de destaque, com 26 (12,56 %) respondentes a colocar esse factor nas três primeiras prioridades. Repare-se, por outro lado, que a preparação para outras funções educativas (5,80 %) não ocupa um lugar relevante nas motivações dos respondentes. A troca de experiências, o sair da rotina escolar, o convívio com os colegas também contribuem pouco, na opinião dos respondentes, para os motivar para a frequência das acções de formação.

Quanto à primeira prioridade indicada pelos respondentes, repare-se na preponderância do Desenvolvimento Profissional ($40/69 = 58\%$) como principal motivação, logo seguida da Progressão da Carreira ($19/69 = 27,53\%$). As restantes motivações, no que se refere a 1.^a prioridade, podem considerar-se residuais.

QUADRO 89:
MOTIVAÇÕES PARA A FREQUÊNCIA DE ACÇÕES DE FORMAÇÃO CONTÍNUA

Motivação	1. ^a prioridade	2. ^a prioridade	3. ^a prioridade	Total / Percentagem
Desenvolvimento pessoal	3	16	17	36 (17,39 %)
Desenvolvimento profissional (científico e pedagógico)	40	18	4	62 (29,96 %)
Progressão da carreira	19	13	17	49 (23,67 %)
Troca de experiências com colegas	0	7	12	19 (9,18 %)
Convívio com os colegas	0	0	1	1 (0,48 %)
Sair da rotina escolar	0	2	0	2 (0,96 %)
Preparação para outras funções educativas	3	4	5	12 (5,80 %)
Suprimir lacunas da formação inicial	4	9	13	26 (12,56 %)
Outra motivação	0	0	0	0
Se respondeu outra motivação, especifique:				0
				207 (100 %)

3.3. Condicionantes da procura formativa

As condicionantes da frequência de acções de formação contínua são diversas, de acordo com as respostas dos inquiridos. No entanto, há quatro que se destacam, tal como se comprova no quadro n.º 90. Se considerarmos as três primeiras condicionantes, obtemos os seguintes resultados: disponibilidade pessoal (22,49 %), horário (22,00 %), ausência de acções pretendidas (18,18 %) e distância (16,27 %).

Se há factores que, numa primeira análise, se prendem com questões do foro pessoal dos docentes, outras não podem deixar de ser imputadas à gestão da formação ou ao próprio modelo de formação. Englobam-se nestas situações a ausência de acções pretendidas ou o horário em que a formação decorre. Ora, o horário em que a formação decorre pode condicionar a disponibilidade pessoal e, por outro lado, a disponibilidade pessoal será por sua vez limitativa da frequência de acções de formação em determinados horários.

QUADRO 90:
CONDICIONANTES DA FREQUÊNCIA DE ACÇÕES DE FORMAÇÃO CONTÍNUA

Condicionante	1. ^a condicionante	2. ^a condicionante	3. ^a condicionante	Contagem / Percentagem
Horário	18	15	13	46 (22,00 %)
Distância	10	17	7	34 (16,27 %)
Disponibilidade pessoal	16	15	16	47 (22,49 %)
Ausência de acções pretendidas	17	9	12	38 (18,18 %)
Não obtenção de vagas nas acções disponibilizadas	3	6	5	14 (6,70 %)
Opinião pessoal de ausência de utilidade das acções	1	5	5	11 (5,26 %)
Perfil inadequado dos formadores	1	0	2	3 (1,44 %)
Ausência de divulgação das acções de formação	1	2	9	12 (5,74 %)
Outra situação	2	0	0	2 (0,96 %)
Se respondeu outra situação, especifique:				2 (0,96 %)
				209 (100 %)

3.4. Contributos da formação contínua

Inquiridos os professores sobre o contributo que a formação contínua frequentada teve em diversos domínios, obtiveram-se os dados que constam nos dois quadros seguintes. O primeiro quadro, quadro n.º 91, mais detalhado, contém mais opções de resposta, de acordo com a nossa sensibilidade e experiência empírica. O segundo quadro, quadro n.º 92, limita-se aos objectivos da formação contínua, tal como definidos inicialmente no Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro.

Quanto ao primeiro quadro, foram criadas dez opções de contributos, às quais acresce uma para “outra situação”. Havendo quatro opções de resposta (Nada, Pouco, Suficiente e Muito) para cada contributo, verifica-se que, para todos eles, a opção “suficiente” foi a que obteve mais respostas dos docentes. Se recodificarmos os valores, considerando “nada” e “pouco” como “negativo” e “suficiente” e “muito” como “positivo”, efectuando as necessárias somas, teríamos que obter o número 35 para que um dos contributos fosse considerado negativo. Ora apenas o contributo para a “melhoria organizacional da escola” obteve um valor com algum relevo no sentido negativo (33), o que corresponde a 47,82 %. Embora este contributo seja ainda considerado positivo (55,07 %), é aquele que regista menor percentagem conjunta de “Suficiente” e “Muito”.

Quadro 91:

A formação promovida pelo CFAE de LLX a que teve acesso no período de 1992 a 2007 contribuiu para:

Contributo	Nada	Pouco	Suficiente	Muito	Total
Melhoria da qualidade do Ensino	3	11	41 (59,42 %)	14	69 (100 %)
Aprofundamento de conhecimentos pedagógicos	3	11	44 (63,76 %)	11	69 (100 %)
Aprofundamento de conhecimentos didácticos	3	12	42 (60,86 %)	12	69 (100 %)
Aprofundamento de conhecimentos científicos na especialidade	5	15	37 (53,62 %)	12	69 (100 %)
Aprofundamento de conhecimentos na vertente teórica	4	18	38 (55,07 %)	9	69 (100 %)
Aprofundamento de conhecimentos na vertente prática	2	10	42 (60,86 %)	15	69 (100 %)
Desenvolvimento pessoal e social	5	8	44 (63,76 %)	12	69 (100 %)
Desenvolvimento profissional	1	9	38 (55,07 %)	21	69 (100 %)
A melhoria da prática docente na sua escola	3	8	42 (60,86 %)	16	69 (100 %)
A melhoria organizacional da sua escola	9	22	32 (46,37 %)	6	69 (100 %)
Outra situação	2	2	5	0	9
Se respondeu outra situação, especifique:					1

Quanto ao contributo dos objectivos da formação contínua, tal como previstos no Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro, embora a opção “Suficiente” seja a mais respondida para cada objectivo, poderemos considerar como globalmente positivo o contributo da formação contínua, já que, para três dos objectivos, o contributo “Suficiente + Muito” ultrapassa largamente os 50 %, como se demonstra no quadro n.º 92. A excepção a estes contributos positivos refere-se ao contributo de “A viabilização da reconversão profissional, permitindo uma maior mobilidade entre os diversos níveis e graus de ensino e grupos de docência”. Repare-se que 52,2 % dos inquiridos consideraram que a formação contínua contribuiu “Nada (20,3 %)” ou “Pouco (31,9 %)” para esse objectivo.

Quadro 92:

A formação disponibilizada pelo CFAE de LLX contribuiu para os Objectivos da Formação Contínua, tal como previstos no artigo 3.º do Decreto-Lei n.º 249/92 de 9 de Novembro?

Objectivos	Nada	Pouco	Suficiente	Muito	Contagem
A melhoria da qualidade do ensino...	2 (2,9 %)	16 (13,2 %)	40 (58 %)	11 (15,9 %)	69
Aperfeiçoamento da competência profissional e pedagógica...	2 (2,9 %)	5 (7,2 %)	49 (71 %)	13 (18,8 %)	69
Incentivo à auto-formação, à prática de investigação ...	7 (10,1 %)	11 (15,9 %)	44 (63,8 %)	7 (10,1 %)	69
Reconversão profissional...mobilidade...	14 (20,3 %)	22 (31,9 %)	27 (39,1 %)	6 (8,7 %)	69

3.5. Concordância com os Princípios da Formação Contínua

No que diz respeito ao acordo com os Princípios da Formação Contínua, parece um assunto consensual entre os inquiridos. A concordância com os mesmos obtém valores que ultrapassam os dois terços (46) dos inquiridos. O valor mais elevado em discordância refere-se ao Princípio “Descentralização funcional e territorial do sistema de formação contínua”, com 9 ocorrências, o que corresponde a 13,04 %, pelo que, atendendo à globalidade dos valores, não consideramos significativo este resultado.

Quadro 93:

Concordância com os Princípios da Formação Contínua, tal como enunciados no artigo 4.º do Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro.

Princípios	Concordo	Discordo	Sem opinião	Contagem
Liberdade de iniciativa das instituições...	55 (79,71 %)	7	7	69 (100 %)
Autonomia...concepção e execução de modelos de formação.	55 (79,71 %)	6	8	69 (100 %)
Progressividade das acções de formação	51 (73,91 %)	4	14	69 (100 %)
Adequação às necessidades do Sistema Educativo	60 (86,96 %)	4	5	69 (100 %)
Descentralização funcional e territorial do sistema...	48 (69,56 %)	9	12	69 (100 %)
Cooperação institucional...entre instituições...	48 (69,56 %)	5	16	69 (100 %)
Associação entre escolas e inserção comunitária...	51 (73,91 %)	6	12	69 (100 %)
Valorização da comunidade educativa.	59 (85,50 %)	2	8	69 (100 %)
Associativismo docente, nas vertentes pedagógica, ...	45 (65,22 %)	6	18	69 (100 %)

Apuramos que os inquiridos, de um modo geral, concordam maioritariamente com os princípios da Formação Contínua, tal como expressos pelo Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro.

CAPÍTULO IV – INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Pretende-se com um trabalho desta natureza que, através de procedimentos adequados, o conhecimento sobre o campo de estudo seja reforçado e, se possível, aumentado. Importa verificar se a uma determinada teoria corresponde uma prática assente nos seus pressupostos ou se, em virtude de determinados condicionantes, existem discrepâncias entre a prática e a teoria de base. Ora, se as discrepâncias entre a teoria e a prática são de dimensão relevante, poderemos concluir que a teoria não é aplicável. Nesse caso, importa interpretar os resultados obtidos, tentando obter daí justificações para o sucedido e, se for caso disso, fazer os ajustes necessários. É esta dualidade dinâmica que permite o avanço do conhecimento, conhecimento esse que geralmente é resultado das mais variadas experiências em diversos contextos, que alicerçadas em métodos de investigação adequados, poderão originar o desenvolvimento do saber, entendido como suporte teórico da acção.

Sendo a educação uma temática sempre actual, sobre a qual incide a atenção dos mais variados grupos sociais, importa reconhecer que o conhecimento deve estar sempre em actualização, não podendo nunca, como é óbvio, admitir-se como concluído. Se, por um lado, alguns dos interessados na problemática da educação são actores directos e intervenientes nas mais variadas problemáticas educativas, como é o caso particular dos professores, temos também outros grupos com interesses diversos na educação, que ou por opções político/ideológicas, filosóficas, económicas procuram encontrar respostas educacionais com diferentes finalidades e aplicações. Assim sendo, as questões educativas serão sempre alvo da curiosidade e do debate científico, com as inerentes consequências para o futuro da sociedade.

Parece ser consensual que um dos pilares de qualquer sistema educativo é a qualidade do corpo docente ao seu serviço. Essa qualidade poderá ter origem em diversos factores, os quais de uma forma conjugada contribuirão para a melhoria da qualidade do ensino. O desenvolvimento profissional docente será, certamente, resultado das várias acções que se exercem sobre os professores, bem como das acções que os professores exercem sobre o sistema. Nesta dinâmica de dois sentidos haverá sempre um enriquecimento da docência que, por seu turno, se reflectirá no aumento dos conhecimentos e competências postas ao serviço do sistema educativo. Neste sentido, não se deve menosprezar o papel que a formação inicial e contínua de professores desempenha, relevando, por um lado, a melhoria da actividade docente nas próprias escolas, sem, no

entanto, esquecer o papel que a formação desempenha no crescimento de cada indivíduo não só enquanto pessoa e porque não dizê-lo, também como cidadão. Por estes motivos, tal como referido por Caetano (2003), “a formação contínua de professores constitui uma das áreas mais sensíveis das mudanças em curso no sector educativo, tendo constituído, nas duas últimas décadas, uma preocupação constante das políticas educativas nacionais.”

Sendo a formação contínua de professores o campo do presente estudo, foi-nos dado perceber de que modo o modelo de formação em vigor desde 1992 terá contribuído para o desenvolvimento profissional docente, melhorando o seu desempenho. Não pretendemos dizer porém que a chave da resolução de todos os problemas educativos esteja nas mãos dos docentes, mas sim que cada docente deveria, em cada momento, estar em condições de indicar caminhos alternativos tendo em vista a resolução dos problemas. Ele é um referencial ao qual os pais, a quem compete a educação dos filhos, podem recorrer em caso de necessidade de apoio. Cooperar com os pais na educação dos mais jovens é uma responsabilidade dos docentes. Assim sendo, os docentes deverão ser sempre não só transmissores ou facilitadores da aquisição de conhecimentos, mas agentes educativos por excelência. A multiplicidade de papéis atribuída à profissão docente exige, por isso, que a formação inicial seja complementada, ao longo da vida activa, com a formação contínua, formação essa que poderá ser adquirida de várias formas.

A implementação da formação contínua em Portugal carecia de um modelo de formação devidamente estruturado, modelo esse que foi tomando forma no início da década de noventa. Consideramos que o Congresso “Formação Contínua de Professores – Realidades e perspectivas”, realizado em Aveiro, no ano de 1991, foi um espaço de debate e reflexão permitindo que os diversos intervenientes manifestassem os seus pontos de vista. Salientaram-se as intervenções de docentes do ensino superior, universitário ou politécnico, e de dirigentes sindicais que, a título individual ou institucional, apresentaram as respectivas posições. João Formosinho, relator do Parecer n.º 05/90 do Conselho Nacional de Educação, voltou, neste congresso, a reafirmar o essencial deste parecer que, na prática, viria a ser a base do Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro, conhecido como “Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores”. No modelo instituído por esse Decreto-Lei, parece-nos de especial importância a possibilidade de diversas entidades poderem ser acreditadas como Centros de Formação de Professores. É de ressaltar a rápida constituição dos Centros de Formação de Professores por todo o país, sendo esses, por sua vez, maioritariamente Centros de Formação de Associações de Escolas. O nosso trabalho incidiu sobre um Centro de Formação de Associação de Escolas, no Distrito de Faro, o qual designámos em todo o estudo como sendo o Centro de Formação de LLX. Propusemos, a partir dessa realidade e focados inteiramente na prática desse Centro, saber:

Como foi concretizado o Modelo de Formação Contínua, no Centro de Formação de Associação de Escolas (LLX), entre 1992 e 2007 e de que modo a concretização se ajustou à concepção do modelo.

Considerando esta questão, foram enunciados os objectivos do estudo, tratados os dados obtidos através da análise documental, entrevistas e questionário, tal como os apresentamos no capítulo III e nos correspondentes anexos. Importa agora reflectir sobre os dados e interpretá-los, para que dos mesmos se possam tirar conclusões, tendo em conta os objectivos do estudo.

Vamos então apresentar as conclusões relativas aos dados apurados. No que se refere a **procedimentos de detecção de necessidades de formação, tendo em conta o contexto do CFAE**, apurámos que, embora tenha decorrido com regularidade, foi efectuada com alguma dificuldade ou, por outras palavras, de acordo com as possibilidades ou motivações de cada escola, visto que, segundo se apurou através dos dados recolhidos junto dos Presidentes dos Conselhos Executivos, cada escola encara a formação de professores de modo diferente. Numa fase inicial, o director do CFAE pediu aos professores que apresentassem as suas necessidades de formação, tendo daí resultado uma lista de propostas inexequíveis, pelo que, segundo afirmou, optou por não questionar mais os professores directamente. Não poderemos dissociar esta inexequibilidade do contexto dessa época, em que a dificuldade de recrutamento de formadores era um facto, de acordo com os dados apurados. Assim sendo, o director passou a pedir a colaboração da Comissão Pedagógica do CFAE, onde os representantes de cada escola tinham assento. As escolas tentavam, por intermédio dos Grupos Disciplinares, Departamentos e Conselho Pedagógico, ouvir os respectivos professores para, posteriormente, apresentarem propostas de Acções de Formação ao CFAE. Do diagnóstico de necessidades de formação até à elaboração do Plano de Acção do CFAE o processo passava geralmente por alguns constrangimentos, como a falta de formadores ou de financiamento e, nalguns casos, pelo facto do Centro funcionar como executor de formação definida a nível nacional. Assim sendo, a formação disponibilizada nem sempre conseguia responder às necessidades detectadas. Estamos assim, por um lado, perante a formação *imposta* pela administração central, como aliás resulta dos dados recolhidos dos relatórios de avaliação disponíveis. É o caso de algumas acções sobre Informática e sobre Bibliotecas Escolares, para as quais o financiamento era assegurado. Assim sendo, a margem de manobra de um Centro de Formação fica diminuída,

pois com a restante verba disponível há que fazer opções, que dificilmente corresponderão à globalidade de eventuais interesses e necessidades de formação detectadas.

No que se refere a **procedimentos de avaliação da formação contínua facultada no CFAE**, a análise dos dados recolhidos nas entrevistas, assim como da análise dos dossiers das acções de formação existentes no CFAE, permitiu apurar que os formadores e formandos eram intervenientes no processo de avaliação das acções de formação. Os formadores de uma forma geral elaboravam um relatório final da respectiva acção de formação. Por sua vez, cada formando também era solicitado a preencher um questionário de avaliação da acção. Era o procedimento padrão. O Consultor de Formação emitia os pareceres obrigatórios, nomeadamente nas modalidades de Círculos de Estudo, Projectos e Oficinas.

Se a avaliação de cada acção de Formação era um dado adquirido, não resulta da análise documental que tenha sido sempre realizada a avaliação de cada Plano de Formação do CFAE, através de relatórios onde fosse possível efectuar uma análise comparativa entre a oferta proposta e a formação efectivamente realizada. Não nos foi possível, após diversas pesquisas na documentação do CFAE, encontrar Relatórios de todos os anos. Contactada a actual directora do Centro de Formação, foi-nos informado que essa não era uma situação de obrigatoriedade expressa da Lei, pelo que ficava ao critério do Director do CFAE. Não quer isto dizer que os relatórios não tivessem sido realizados, mas é um facto que, após análise detalhada dos muitos dossiers do Centro de Formação, não encontrámos relatórios relativos a alguns anos. Apesar desta situação, foi possível obter dados dos relatórios consultados que consideramos relevantes.

Outro interveniente no processo de formação, o Consultor de Formação, emitia parecer para as modalidades de Círculo de Estudos, Projecto e Oficinas, como anteriormente já foi referido. Do parecer incluído no anexo 4, constata-se que o Consultor efectua um juízo sobre a pertinência da acção, referências sobre o trabalho desenvolvido pelos formandos e sua ligação ao contexto de trabalho, emite algumas recomendações, declara a concordância ou discordância com o relatório do formador e, finalmente, atribui créditos aos formandos.

Quanto aos formadores, preenchiam um relatório no final de cada acção, no qual abordavam a globalidade da acção de Formação, nas suas várias vertentes, nomeadamente fazendo uma apreciação global do desempenho e interesse dos formandos, grau de execução e de adequação dos objectivos, adequação da logística, momento de realização da acção de formação assim como uma síntese das avaliações dos formandos. Quanto à aprovação dos formandos e respectiva creditação, geralmente não eram efectuadas

referências a título individual. Em alguns desses relatórios, é possível encontrar sínteses de aspectos positivos, aspectos negativos assim como as correspondentes recomendações.

No que se refere aos formandos, estes eram chamados a preencher uma ficha de avaliação no final de cada acção de formação. Nos primeiros anos da década de noventa a ficha de avaliação limitava-se a uma página, maioritariamente ocupada com questões de escolha múltipla. Posteriormente, foi adoptado um modelo em que, para além das respostas de escolha múltipla, havia a possibilidade de sínteses descritivas para todas as respostas, modelo esse que consideramos mais adequado, visto disponibilizar uma maior quantidade de informação para análise. Conforme se pode comprovar no anexo 4, este questionário destinado aos formandos abordava os seguintes tópicos:

- Expectativas dos formandos;
- Objectivos da Acção de Formação;
- Adequação dos objectivos da Acção à Prática Lectiva;
- Adequação da estrutura da Acção;
- Adequação da época de realização da Acção;
- Eficácia do formador;
- Metodologia utilizada;
- Troca de experiências;
- Utilidade da documentação fornecida;
- Adequação dos meios logísticos;
- Adequação do espaço onde decorreu a Acção;
- Utilidade de diversos itens da Acção;
- Possibilidade de novas experiências pedagógicas;
- Consequências para a vida profissional, pessoal e social.
- Aspectos mais positivos;
- Aspectos mais negativos;
- Sugestões

No que respeita a avaliações internas ou externas, foi possível apurar que, segundo o Director do Centro de Formação, terão sido efectuadas pelo menos duas avaliações internas, ambas pela mesma pessoa, não tendo no entanto sido possível encontrar nenhum exemplar das mesmas. Quanto à avaliação externa, foi realizada pelo menos uma vez, relativa ao ano de 1999, por uma equipa de docentes da Universidade do Algarve.

Constatamos, assim, o reduzido número de avaliações internas e externas, e, nalguns casos, a dificuldade em obter os correspondentes documentos. Trata-se de uma

lacuna no nosso estudo que tentámos por todos os meios colmatar, mas para a qual não conseguimos obter solução em tempo útil. Estamos perante uma ausência parcial de dados o que não pode deixar de nos preocupar, pois consideramos que dados desta natureza deveriam estar devidamente arquivados e acessíveis.

Deste modo, coloca-se a questão de saber até que ponto a avaliação da formação era efectuada de forma sistemática por entidades externas ou se havia entidades responsáveis por essas avaliações. Santos (2009) refere que o sistema da formação contínua não foi ainda sujeito a um processo global de avaliação que permita, de forma objectiva, avaliar o seu funcionamento e o seu verdadeiro impacto no sistema educativo. Acrescenta ainda que, nos termos do regime jurídico vigente, é atribuída ao CCPFC a competência para acompanhar o sistema de formação contínua e participar na avaliação do seu funcionamento, não sendo no entanto atribuída a capacidade para tomar a iniciativa de promover essa avaliação, competência essa reservada ao poder central (Art.º 40.º do RJFCP). Estamos assim perante um sistema com uma avaliação ainda por efectuar. Embora não se possa inferir automaticamente que igual situação ocorra por arrasto localmente em todos os Centros de Formação, parece ser uma situação convidativa a que cada CFAE se dedique preferencialmente a outras tarefas mais de carácter operacional da gestão.

A **Oferta Formativa e suas Condicionantes** é uma questão incontornável no nosso estudo. Segundo Santos (2009), a oferta formativa a nível nacional foi caracterizada, de acordo com as acções acreditadas pelo CCPFC, por um predomínio quase total das modalidades de curso e módulo de formação (90,1 % em 1996) e uma pequena incidência das modalidades centradas nos contextos escolares. Já no ano de 2007, verifica-se que as Oficinas de Formação representaram 44 % das acções de formação acreditadas a nível nacional, quase igualando as modalidades Curso / Módulo, que no seu conjunto representaram 48,5 % das acreditações. Verifica-se, assim, uma evolução gradual da formação centrada nos conteúdos para a formação centrada nos contextos escolares. Embora a acreditação não seja, só por si, um indicador fiável, visto que nem todas as acções acreditadas eram levadas a efeito, estes dados revelam-nos a tendência geral das várias modalidades, a nível nacional. No mesmo sentido apontam os dados do estudo coordenado pela doutora Amélia Lopes (2011, p. 171):

“A partir de 2004, aparecem nos relatórios dos CFAE referências a acções não realizadas, não acreditadas ou não financiadas. A modalidade Curso foi sempre a mais frequentada, embora essa preferência tenha diminuído desde 1998, altura em que aumentaram as Oficinas de Formação, sobretudo, e os Círculos de Estudo. As razões parecem ser, primeiro, as orientações formativas do CCPFC e depois, as prioridades do sistema, as quais se repercutem também num ligeiro aumento dos Cursos a partir de 2006.”

No caso específico do CFAE de LLX, no que se refere às modalidades de formação, o Curso de Formação foi geralmente a modalidade com maior oferta de acções de formação, apenas suplantada em 2006 e 2007 pela Oficina de Formação. Das 173 acções de formação realizadas, 107 foram Cursos / Módulos (61,8 %) e 41 foram Oficinas de Formação (26,7 %), o que faz que 88,5 % da formação realizada neste CFAE se limite apenas a duas modalidades de formação, isto se considerarmos que Curso e Módulo têm globalmente as mesmas características, com excepção da carga horária. Se no ano de 1996 a formação realizada nas modalidades Curso / Módulo correspondeu a 83,3 % da oferta do CFAE, já em 2007 o valor correspondente à oferta nessas modalidades limitou-se a 21,4 % da oferta.

Refira-se que em 2007 a modalidade Oficina de Formação correspondeu a 64,4 % da oferta do CFAE de LLX. Observando a oferta formativa disponibilizada nesse ano, verifica-se que das nove Oficinas disponibilizadas, oito são na área de informática e uma na área das Bibliotecas Escolares. Assim, a oferta de formação centra-se no exercício profissional, mostrando uma intenção de mudança de práticas profissionais, apoiada em materiais, de acordo com as características das Oficinas de Formação. Dado que estas formações eram promovidas pela Administração Central, consideramos estar perante intenções bem claras da tutela. Se atentarmos nas características das Oficinas de Formação, tal como foram salientadas pelo CCPFC (1999), verificamos a consolidação de procedimentos de acção ou produção de materiais de intervenção, concretos e identificados, definidos pelo conjunto de participantes como sendo a resposta mais adequada ao aperfeiçoamento das suas intervenções educativas e/ou o assegurar da funcionalidade e utilidade dos produtos obtidos na oficina, para a transformação das práticas.

Um incentivo à participação dos professores nestas Acções de Formação será certamente o facto de serem atribuídos créditos adicionais. O número de créditos atribuídos às Oficinas de Formação decorre da aplicação do disposto no número 1 do artigo 14º do RJFCP, tomando como horas de formação o mesmo número de horas correspondentes às sessões presenciais conjuntas dos formandos, do que resultava que, para efeitos de creditação, tinha o dobro das horas presenciais. Parece-nos que este factor de duplicação

de horas terá funcionado também como incentivo para a frequência de acções de formação nesta modalidade.

O que parece não merecer dúvidas é o facto do Centro seguir as directivas emanadas centralmente, subordinando-se-lhes a fim de ver o seu plano financiado.

Analisando os dados dos quadros 48 e 49, constata-se que neste CFAE houve uma evolução de formação centrada nos conteúdos (Cursos / Módulos), para uma formação centrada nos contextos escolares, essencialmente na modalidade de Oficina de Formação, acompanhando assim a tendência nacional. Importa reflectir se esta nova orientação da oferta resulta da procura das escolas enquanto necessidade colectiva de cada corpo docente ou se existiriam outros factores. Analisando o *Regulamento para acreditação e creditação de acções de formação na modalidade Oficina de Formação*, do CCPFC, em vigor desde 17 de Maio de 1999, verifica-se que “pela sua natureza, a modalidade Oficina, sendo embora aplicável a qualquer das áreas de formação enunciadas no artigo 6º do RJFCP, ajusta-se predominantemente à área C - Prática e Investigação Pedagógica e Didáctica nos diferentes domínios da docência.” A acreditação desta modalidade deve, por sua vez, resultar do levantamento prévio de necessidades educativas, emergentes da escola, ou dos contextos sócio-educativos, em relação aos quais surjam expectativas de apoio, que venham dar sentido às práticas profissionais (CCPFC, 1999).

Existem Círculos de Estudo também neste CFAE, embora em menor percentagem, situação igualmente verificada a nível nacional. Ao analisarmos o *Regulamento para acreditação e creditação de acções de formação na modalidade Círculo de Estudos*, também em vigor desde 17 de Maio de 1999, é referido que “a creditação final e definitiva, relativamente a cada formando, oscilará entre 100% e 150% da creditação base atribuída pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua.” Tal como salientado pelo CCPFC (1998), “a diferenciação da creditação em função do trabalho autónomo realizado não é, originalmente, considerada na creditação provisória; no entanto, ela pode surgir quando se estabelece que a creditação definitiva pode oscilar entre o valor da creditação provisória e esse valor acrescido de mais metade.” Num Círculo de Estudos, tal como foi salientado pelo CCPFC (1998), um grupo de professores elege uma problemática comum e desencadeia a busca de solução para esse problema ou seja, um Círculo de Estudos é essencialmente um estudo conjunto.

Constatamos que, a partir de 1996, de acordo com os dados nacionais, a oferta deixou de se limitar quase exclusivamente a Cursos de Formação, havendo, a partir dessa data, o aumento do número de Oficinas de Formação, Círculos de Estudo e Projectos. Estamos assim perante a deslocalização da formação contínua para dentro da escola

(CCPFC, 1998), de modo a que a formação pudesse ser equacionada tendo por base a realidade de cada comunidade escolar. De facto, é referido pelo CCPFC (1998, p. 4):

“O postulado deste percurso é o de que a formação se deve centrar preferencialmente nas práticas profissionais dos professores, considerando como território profissional do professor não apenas a sala de aula mas também a escola e a comunidade educativa. Ou seja, a formação deverá ser dirigida especificamente, à melhoria do desempenho profissional do professor em qualquer das actividades que ele exerça no âmbito da missão da escola e da comunidade educativa”.

Esta perspectiva da formação centrada nas práticas profissionais dos professores foi reforçada na sequência do Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de Novembro, no qual é referido no ponto 3 do seu preâmbulo:

“O presente decreto-lei pretende assumir-se como um contributo para a construção de uma nova perspectiva e de uma nova filosofia para a formação contínua de educadores e professores, dando especial realce à valorização pessoal e profissional do docente, em estreita articulação com o trabalho que desenvolve a nível do seu estabelecimento de educação ou de ensino. É neste quadro que se estabelecem as finalidades da formação, realçando-se, entre elas, a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens e o estímulo aos processos de mudança ao nível das escolas e dos territórios educativos em que estas se integram.”

Cumprido, no entanto, sublinhar que estes propósitos que apontam para a descentralização e para a autonomia dos Centros são comandados pelo poder central e, o que mais importa, por ele financiados.

A legislação citada vai ao encontro da necessidade de reconstrução da profissionalidade docente, tendo por base as acções desenvolvidas no território profissional, ou seja, a comunidade educativa, que servirão como campo de formação e de reflexão (Benavente, 1990; Formosinho, 1991; Nóvoa, 1991). Por sua vez, o CCPFC (1998) refere que “a filosofia da formação centrada na escola e nos contextos de trabalho dos professores culmina um percurso de evolução das políticas educativas no quadro das iniciativas de inovação e mudança educacional operadas em Portugal, tendo como finalidades essenciais a melhoria da qualidade dos serviços educativos prestados pelas escolas, da educação e aprendizagens dos alunos e da interacção escola-comunidade.” Estas posições vão no sentido das defendidas pela FENPROF que, através do seu Secretário-Geral, António Teodoro, já havia referido em Aveiro, em 1991, no I Congresso Nacional da Formação Contínua de Professores, que “a formação contínua é uma forma particular de educação de

adultos, o que pressupõe um modo de trabalho de tipo apropriativo, centrado na inserção social do professor, e conduzindo a um modelo organizacional baseado na escola e apoiado por um sistema de recursos.”

No que respeita às Áreas de Formação, verifica-se no CFAE uma maior incidência da formação na área das Ciências da Especialidade. Veja-se, por exemplo, que no conjunto dos anos de 1995 e 1996, a área das Ciências da Especialidade representou 61,5 % da formação disponibilizada, enquanto no período entre 1997 e 2007, correspondeu a 66,9 % da oferta do CFAE.

A área da Formação Pessoal, Área D, corresponde, por seu lado, a uma pequena quantidade da oferta formativa, já que nos anos de 1995 e 1996 foi inexistente e, no período entre 1997 e 2007, correspondeu apenas a 2,6 % da oferta. Importa reflectir sobre o que explica essa diminuta oferta, a qual contrasta nitidamente com as percentagens das outras áreas de formação. Será que estaremos perante docentes preocupados essencialmente com as suas disciplinas, com as questões técnicas e com as questões pedagógicas, descurando a sua formação na área da Formação Pessoal, por a considerarem pouco relevante para o exercício das funções, ou se, pelo contrário, já se consideram devida e previamente formados nesta área, quer através da formação inicial quer através dos seus percursos e experiências de vida? Repare-se que, dos dados recolhidos através do questionário, apenas três, dos sessenta e nove inquiridos, colocam a formação pessoal como primeira prioridade.

Assistiu-se ao longo dos anos a uma presença constante das Técnicas e Tecnologias de Comunicação (TTC), posteriormente designadas por Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), sendo, no entanto, referidas entre os professores como a “Informática”, na qual se inclui a Internet. Partindo do título das 173 acções de formação realizadas pelo CFAE de LLX, registamos 61 acções de formação abordando temáticas na área de Informática e afins, o que corresponde a 35,3 % das acções, ou seja, mais de um terço da oferta formativa do CFAE. Ao nível legislativo, embora as Técnicas e Tecnologias de Comunicação tivessem inicialmente uma alínea própria a elas destinadas nas Áreas de Formação no Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro, tal situação alterou-se com o Decreto-Lei n.º 274/94, de 28 de Outubro. De facto, tal como a área de Língua e Cultura Portuguesa, também as TTC deixaram de ser encaradas como área de formação específica, passando as respectivas acções de formação a ser consideradas noutras áreas. Repare-se no entanto o peso percentual das acções de formação relacionadas com a informática no contexto do CFAE de LLX, nos anos de 2006 e 2007, respectivamente 57,1 % e 71,4 %. Tais dados revelam que esta é uma temática considerada sempre actual, continuando a ser uma aposta das entidades centrais, que viria a ter a sua expressão legislativa com a

aprovação do Plano Tecnológico da Educação, através da Resolução do Conselho de Ministros n.º 137/2007, publicada a 18 de Setembro de 2007. Neste contexto, podemos salientar a aposta massiva, a nível nacional, na formação em Quadros Interactivos, formação essa disponibilizada em grande escala aos professores.

Os dados recolhidos através das entrevistas indicam que um dos **condicionantes da oferta formativa** foi a *dificuldade no recrutamento de formadores*, na área do CFAE de LLX, nos primeiros anos da implementação do modelo, tendo esse problema sido atenuado ao longo dos anos. Numa fase mais adiantada, a dificuldade no recrutamento já se limitava a algumas áreas específicas. No contexto do Algarve, não será de ignorar que, apesar de terem sido criados em 1979, apenas na década de 80 entraram em funcionamento o Instituto Politécnico de Faro e a Universidade do Algarve, ambos com poucos cursos nas suas fases iniciais. Se, noutras regiões do país, as Universidades são, desde há muitas décadas ou até séculos, uma realidade, o mesmo não se passava no Algarve. Estamos assim perante um factor que poderá ter contribuído para a dificuldade de recrutamento de formadores no sul do país.

Outra condicionante da oferta formativa salientada por diversos entrevistados refere-se à *intervenção das entidades centrais do Ministério* que, ao definirem as suas próprias prioridades, condicionaram a actuação dos Centros de Formação de tal modo que, em muitos casos, estes se limitaram a ser os executores de políticas de formação definidas a outro nível. Paralelamente às decisões políticas relativas à formação, existem as decisões centrais ao nível de *financiamento*. A ligação entre estes dois tipos de decisão é de facto um condicionante incontornável pelos Centros de Formação.

No que se refere à **procura formativa e suas condicionantes**, analisados os dados recolhidos junto dos respondentes ao questionário que frequentaram a formação do CFAE, verifica-se uma predominância da frequência de acções de formação na modalidade Curso / Módulo de Formação, que correspondeu a 45,66 % das acções de formação declaradas pelos professores. Considerando que a modalidade Curso / Módulo visa essencialmente a aquisição ou actualização de conhecimentos, esta situação parece-nos concordante com a principal motivação declarada pelos docentes, o desenvolvimento profissional (científico e pedagógico). No que se refere a Áreas de Formação, foi possível apurar que a predominância da procura formativa incidiu, nos respondentes ao questionário, na área de Técnicas e Tecnologias de Comunicação, que representaram 35,29 % da frequência. A Língua e Cultura Portuguesa, por seu lado, enquanto área autónoma, obteve uma frequência de 4,04 %, e as restantes Ciências da Especialidade obtiveram 16,49 %, o que resulta numa percentagem de 55,82 % para as áreas da especialidade, limitando-se as áreas de Ciências da Educação a uma percentagem de 29,04 %.

Como **condicionantes para a procura formativa**, salientamos a **distância** e a **disponibilidade pessoal**, ou seja, razões externas à formação. Como razão interna, inerente ao modelo, salientamos o **horário da formação** disponibilizada. Conforme apurado junto de um dos Presidentes de Conselho Executivo, o facto de muitos professores não residirem sequer na área da escola e do CFAE levou a que procurassem a formação no Centro de Formação da sua área de residência, a qual, conforme é do conhecimento do investigador, se situa a uma distância de cerca de 12 Km do CFAE em estudo. Estamos perante situações de natureza prática, aliás já identificadas também por Duarte (2007, p. 207), na sua Tese de Doutoramento:

“Dês raisons de nature pratique qui tiennent au fait que la formation est faite après le travail, les heures de formation s’ajoutant à l’horaire du professeur et l’obligeant souvent à se déplacer très loin de son école et/ou de son lieu de résidence. Soulignons que les professeurs de l’intérieur du pays devaient parfois, pour suivre les actions de F.C. parcourir plus de 100 kilomètres.”

Embora cada CFAE dê prioridade de inscrição aos docentes da sua área de actuação, isso não impede que outros docentes frequentem a formação, desde que existam vagas disponíveis. É compreensível que os professores, procurando a formação numa lógica individual, tentem frequentá-la no local mais convidativo a diversos níveis, nomeadamente quanto à proximidade da residência, visto a maioria da formação ser realizada em horário pós laboral. O RJFCP induz uma lógica individual de formação, permitindo que cada professor possa frequentar a formação que desejar e onde quiser, desde que existam vagas disponíveis. Esta situação não contribui para a formação centrada nos contextos escolares, pelo que, apesar de sucessivas tentativas de aproximação da formação às escolas, estamos perante um modelo que permite a liberdade individual ao docente, sem ter em conta o seu contexto escolar. Não nos parece que este seja o caminho a seguir, pois a formação deve também dar resposta às necessidades de cada escola, enquanto instituição. Estamos assim perante um desafio ao qual urge dar resposta. Neste sentido, Ferreira (1999, p. 90), refere que:

“O desafio que se coloca actualmente aos Centros de Formação e a outras entidades que intervêm no campo da formação contínua, ao nível do financiamento, da acreditação e da decisão política, é o de procurarem em conjunto formas de superação desta lógica individual e instrumental da formação articulada com a carreira. E isso passa necessariamente por reflectir sobre o papel dos Centros de Formação e sobre as concepções de formação contínua tendo como pano de fundo a autonomia das escolas.”

Consideramos no entanto que esta situação apenas evoluirá favoravelmente se o Ministério optar por uma descentralização efectiva e não apenas ao nível das intencionalidades. A este propósito, Ruela (1998) afirma que “centrar a formação nas escolas exige, também, que a Administração Central assuma as suas responsabilidades no domínio de uma política de descentralização da formação.” Haverá assim uma maior margem de manobra para que cada CFAE e as escolas associadas definam uma política de formação comum, mas que consiga responder às necessidades específicas dos docentes de cada escola.

Um elevado número de respondentes ao questionário (55,07 %) colocou a **ausência de acções pretendidas** como uma das três principais condicionantes da procura formativa. Ora, se as outras condicionantes anteriormente referidas podem ser imputadas nalguns casos à disponibilidade do professor e à legislação, no caso do horário, a ausência de acções pretendidas já é uma situação que poderá ser imputada ao Centro de Formação, sendo no entanto de apurar os motivos que levaram o CFAE a não disponibilizar as acções pretendidas. Terá certamente contribuído para essa situação a dificuldade de recrutamento de formadores, a qual, por sua vez, condiciona a elaboração de um Plano de Formação. Por outro lado, a liberdade de escolha possibilitada aos docentes pelo próprio modelo permite que cada um deseje para si a acção de formação que considere mais adequada, a título individual. Se, por um lado, nos parece legítimo esse desejo de liberdade de escolha, tal situação esbarra naturalmente na incapacidade do sistema em dar resposta a todas essas solicitações. Esta situação leva-nos a questionar se não seria mais viável a identificação das necessidades da Escola / Agrupamento, para que haja depois uma articulação entre os desejos de cada professor e aquilo que cada estabelecimento necessita para levar à prática os seus projectos.

Resulta dos dados recolhidos, quer através das entrevistas quer através do questionário, que algumas situações condicionam de facto a procura formativa. Por um lado temos os **créditos** que, por serem necessários para a progressão na carreira, levam os professores a pensarem apenas na sua aquisição, independentemente dos conteúdos terem ou não interesse para o formando. Não parece consensual esta associação entre os créditos

e a carreira, havendo opiniões favoráveis, mas também quem considere esta situação uma perversão do sistema. Vejam-se os exemplos do próprio director do CFAE, do Consultor de Formação e de alguns membros da Comissão Pedagógica, que, nas suas entrevistas, criticam esta situação. Acresce o facto de determinadas modalidades de formação permitirem a obtenção de créditos adicionais, créditos esses que funcionam como um factor motivante para a adesão a essas modalidades. É o caso, por exemplo, dos Círculos de Estudos e das Oficinas de Formação, que pode levar o professor a inscrever-se apenas pelo número de créditos que irá receber.

O **horário pós-laboral** foi considerado como uma situação condicionante da procura formativa por grande parte dos inquiridos, visto ser bastante desgastante para os professores, após um dia de trabalho, terem que se deslocar e ocupar horas adicionais com a formação contínua, com todos os prejuízos de natureza pessoal e familiar daí advenientes. Consideramos ser importante a discussão do horário pós-laboral, bem como o horário de formação ao fim-de-semana. Será de equacionar sempre a possibilidade de realização da formação nas interrupções lectivas ou no horário laboral. Compreendemos os constrangimentos inerentes a estas opções, mas também consideramos que a formação, sendo um direito mas também um dever, deve ser frequentada de forma livre e sem constrangimentos de qualquer espécie, nomeadamente de carácter pessoal.

Quanto aos **desvios entre a intencionalidade do modelo de formação contínua e a sua concretização**, considerando como intencionalidade do modelo de formação contínua os seus objectivos e princípios, definidos nos artigos 3.º e 4.º do Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro, importa fazer uma análise comparativa e interpretativa entre as intenções previstas no modelo e a sua concretização no CFAE de LLX. Assim sendo, fizemos uma reflexão para interpretar os dados disponíveis e apresentar as conclusões consideradas pertinentes. Quanto aos objectivos da formação contínua, tal como estipulados, inicialmente, no artigo 3.º do Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro, salientamos as seguintes conclusões:

No que respeita à **melhoria da qualidade do ensino, através da permanente actualização e aprofundamento de conhecimentos, nas vertentes teórica e prática**, houve, de facto, uma forte adesão dos professores à formação contínua, formação esta maioritariamente disponibilizada nas modalidades curso / módulo de formação e, relativamente a áreas de formação, salientamos a forte adesão às áreas de especialidade. Não temos estudos na área do concelho do CFAE de LLX que atestem se esta adesão à actualização e aprofundamento de conhecimentos tenha contribuído para a melhoria da qualidade de ensino nas escolas abrangidas. Cabe-nos a nós reflectir sobre esta problemática, nomeadamente se cada professor será melhor profissional se for detentor de

conhecimentos mais actualizados e aprofundados. Por outras palavras, o professor estaria mais habilitado ao nível de conhecimentos antes ou depois de frequentar a formação contínua? Estamos em crer que ninguém perdeu conhecimento ao frequentar a formação contínua, pelo contrário, algo deve ter adquirido. Estamos assim confrontados com uma nova questão: será que os conhecimentos adquiridos respondem às necessidades de formação do docente e, caso respondam, ainda falta apurar se o docente os aplica efectivamente. Ora só por si nada garante que um docente aplique à partida em sala de aula aquilo que aprendeu em contexto de formação, mas haverá casos em que a formação contínua incentivou os docentes a melhorar a qualidade do ensino.

Da análise da listagem das acções de formação disponibilizadas pelo CFAE parece-nos que, ao nível de conteúdos, nem todos os grupos disciplinares beneficiaram com regularidade de acções de formação específicas, havendo no entanto formações genéricas, destinadas a vários grupos ou níveis de ensino, onde cada professor tinha a possibilidade de adquirir ou actualizar determinado tipo de conhecimentos. Nesta situação encontram-se as acções de formação relacionadas com a Informática, nas quais os docentes encontraram uma utilidade prática. A este propósito, Lopes et al. (2011, p. 172), referem:

“A melhoria das práticas aconteceu em termos individuais, sobretudo através da actualização científica e da instrumentalização da acção pedagógica. O caso das TIC é paradigmático a este propósito, podendo, por referência a elas, falar-se também em mudança efectiva na vida das escolas.”

Da análise dos dados das entrevistas efectuadas aos formadores da área de informática, apuramos a enorme adesão dos docentes a estas acções de formação, formação essa que se viria a revelar útil na actividade dos docentes.

Semelhante raciocínio aplica-se ao **aperfeiçoamento da competência profissional e pedagógica dos docentes nos vários domínios da sua actividade**. Acreditamos que o conhecimento acabará sempre por ser adquirido e, em muitas situações, utilizado pelos docentes em contexto de sala de aula.

Quanto ao **incentivo à auto-formação, à prática de investigação e à inovação educacional**, estamos perante situações distintas, apesar de serem contempladas na mesma frase. Independentemente das motivações dos docentes ou dos diagnósticos de necessidades de formação, o CFAE apresentou anualmente Planos de Acção, debatidos e aprovados na Comissão Pedagógica, sendo posteriormente implementados, apesar das suas eventuais limitações. Embora, em muitos casos, a formação frequentada não fosse a desejada, mas sim a possível e muitas vezes motivada pela aquisição de créditos, é certo

que o CFAE efectuou um trabalho visível, disponibilizando possibilidades de auto-formação aos docentes das escolas associadas. Já no que respeita à prática de investigação e à inovação educacional, este incentivo terá surgido apenas a partir de 1997, com a diversificação das modalidades de formação, numa tentativa de redireccionar a formação para os contextos escolares. Tal como foi salientado pelo CCPFC (1998), algumas modalidades de formação exigem que os professores proponentes realizem, na propositura da acção, um trabalho de identificação de problemas ou necessidades de formação a partir dos seus desempenhos profissionais, de modo a que possam construir respostas práticas adequadas aos problemas diagnosticados. Consideramos o aumento do número de Oficinas de Formação e, em menor escala, dos Círculos de Estudo, como a resposta do CFAE de LLX às necessidades sentidas pelas escolas, como aliás também resulta da leitura do documento *Relatório de Avaliação Interna, relativa ao ano de 1998*.

A **viabilização da reconversão profissional, permitindo uma maior mobilidade entre os níveis e graus de ensino e grupos de docência**, é um princípio para o qual a formação contínua disponibilizada no CFAE pouco ou nada contribuiu. A legislação disponível não conferia às acções de formação contínua disponibilizadas pelos CFAE a contabilização para efeito de novas habilitações académicas ou profissionais. Por outro lado, a legislação dos concursos colocava os docentes opositores, se concorressem a grupos disciplinares ou níveis de ensino diferentes, em prioridade inferior, o que se traduzia num constrangimento para os próprios professores em muitos casos. Se há formação que pelo menos habilita legalmente para novas funções, trata-se da Formação Especializada, prevista no artigo 33.º da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro e que, a partir do Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de Novembro, a qual foi formalmente separada da formação contínua. Posteriormente, o Decreto-Lei n.º 95/97, de 23 de Abril, fixou o Regime Jurídico da Formação Especializada através do qual foram definidas, entre outras situações, as Áreas de Formação Especializada, formação essa ministrada por instituições de Ensino Superior. Embora exista esta diferenciação entre Formação Contínua e Formação Especializada, o Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua continuou a desempenhar a sua função acreditadora de ambas as formações, através das suas duas Secções. Não sendo o Centro de Formação de Associação de Escolas uma Instituição de Ensino Superior, a sua actuação limitou-se à Formação Contínua, sendo-lhe vedada a responsabilidade da Formação Especializada.

No que se refere aos **Princípios da Formação Contínua**, tal como foram estipulados no artigo 4.º do Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro, apurámos dados que consideramos relevantes. Embora o CFAE goze de autonomia, de acordo com o artigo 21.º do Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro, essa autonomia por vezes é condicionada

pelas próprias opções do Ministério da Educação e pela dependência relativamente aos programas de financiamento. Estas são situações que limitam a a **liberdade de iniciativa das instituições vocacionadas para a formação**. No caso específico do CFAE de LLX ficou bem patente, através do discurso dos entrevistados, como a questão do financiamento condicionou a iniciativa da instituição. De pouco servirá a liberdade de iniciativa se um CFAE não tiver ao seu dispor os instrumentos necessários para colocar em prática as suas intenções. A dificuldade no recrutamento de formadores condiciona também qualquer liberdade de iniciativa, tendo o CFAE de se cingir a ofertas para as quais conseguirá recrutar os formadores nas proximidades, dado que a *contratação* de formadores de outras zonas se reveste de constrangimentos vários, salientando-se a questão dos custos das viagens e estadia e a da disponibilidades desses formadores.

Quanto à **autonomia científico-pedagógica na concepção e execução de modelos de formação**, o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores consagra as várias modalidades e áreas de formação possíveis de implementar num Centro de Formação. Os CFAE têm autonomia, ao nível legislativo, para implementar as acções que considerem mais adequadas a cada situação. Canário (1994) refere que “os centros, na construção da sua autonomia não poderão comportar-se nem como unidades administrativas que executam programas de financiamento, nem como extensões locais que reproduzem ou difundem a oferta de formação do ensino superior.” Da interpretação dos dados recolhidos consideramos no entanto que, embora teoricamente exista essa autonomia, a mesma foi de facto limitada pelas opções ao nível do financiamento.

Nos anos iniciais da implementação do modelo verificou-se uma opção do CFAE de LLX pela formação centrada em conteúdos, sendo posteriormente a formação redireccionada para os contextos escolares. Será que esta evolução resultou exclusivamente da autonomia do CFAE na implementação de modelos de formação ou, pelo contrário, estas opções estiveram fortemente condicionadas a factores externos? Verificámos que numa fase inicial os formadores optavam por ministrar Cursos de Formação. Dos dados disponíveis resulta que os formandos buscavam, na fase inicial do modelo, a aquisição ou actualização de conhecimentos, tal como foi referido pelo Consultor do Centro de Formação. É exemplo disso a forte apetência dos formandos para a aquisição de conhecimentos no âmbito da informática.

Numa fase posterior, diga-se após a publicação do Decreto-Lei n.º 207/96 de 2 de Novembro, o CFAE tentou implementar a formação centrada nos contextos escolares, através da realização de Oficinas de Formação, Círculos de Estudo ou Projectos. O referido Decreto-Lei, que altera o RJFCP, refere claramente na sua introdução:

“O presente decreto-lei pretende assumir-se como um contributo para a construção de uma nova perspectiva e de uma nova filosofia para a formação contínua de educadores e professores, dando especial realce à valorização pessoal e profissional do docente, em estreita articulação com o trabalho que desenvolve a nível do seu estabelecimento de educação ou de ensino. É neste quadro que se estabelecem as finalidades da formação, realçando-se, entre elas, a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens e o estímulo aos processos de mudança ao nível das escolas e dos territórios educativos em que estas se integram.”

Foi assim intenção do legislador centrar a formação nos contextos escolares, promovendo processos de mudança ao nível das escolas e dos territórios educativos. Tenta-se mudar a oferta formativa centrada em conteúdos, geralmente privilegiando o professor individualmente e, por vezes, sem ligação à prática, para uma oferta formativa centrada nos contextos escolares. Esta situação, só por si, não retira a autonomia científico-pedagógica a um CFAE, orientando-o para a formação centrada nos contextos escolares. Não efectuamos uma crítica a essa opção em si mesma, visto também considerarmos que a formação deve ser contextualizada e centrada nos contextos escolares, ressalvando sempre que haja espaço para o crescimento individual de cada docente. No entanto, será legítimo questionar se todas as escolas estão em igualdade de circunstâncias e se todas deverão caminhar de imediato numa determinada direcção.

Quanto à **progressividade das acções de formação**, através da análise documental relativa aos dossiers das acções de formação existentes no CFAE, constata-se que esta é uma situação não contemplada na formação disponibilizada ao longo dos anos. O próprio modelo, contemplando os níveis das acções de formação na sua versão original de 1992, foi alvo de uma mudança, visto que a diferenciação de níveis foi eliminada no Decreto-Lei n.º 207/96 de 2 de Novembro. Continua, no entanto, o referido Decreto-Lei a referir a progressividade das acções de formação como princípio da formação contínua. Ora no período de 1993 a 1996 não foi apurada qualquer sequencialidade ou progressividade na oferta formativa do CFAE, havendo, pelo contrário, a disponibilização anual de acções de formação que, na maioria dos casos, não tinha sequência, num nível mais avançado, no ano posterior. As excepções ocorrem pontualmente na área de informática, em que as temáticas são adaptadas por vezes, em função dos programas informáticos a utilizar.

No que se refere à **descentralização funcional e territorial do sistema de formação contínua**, o CFAE de LLX foi criado logo no ano de 1992, tendo os seus órgãos iniciado funções de imediato. Podemos afirmar, sem sombra de dúvida, que os órgãos previstos no RJFCP para os Centros de Formação existiram e funcionaram formalmente no caso vertente. As competências atribuídas a cada órgão foram exercidas, embora fique a

sensação de que não basta executar, é preciso executar com empenho, o que só se consegue com uma disponibilidade plena. Estamos a pensar no caso dos membros da Comissão Pedagógica, que, geralmente, eram os Presidentes dos Conselhos Executivos, com muitas outras funções a desempenhar. Parece-nos de apostar noutro formato de Comissão Pedagógica, em que cada Escola / Agrupamento se faça representar por docentes vocacionados especificamente para esta temática, com disponibilidade, apetência e formação adequada para o exercício desta função.

Por outro lado, temos também o caso dos formadores, que na sua maioria eram também professores ou, quando não o eram, exerciam outras profissões. Se os formandos eram sobrecarregados com formação pós-laboral, o mesmo se passava com a generalidade dos formadores, o que nos leva a admitir como desejável a formação de formadores como uma especialização para os professores com funções específicas e condições de trabalho adequadas a essas funções, constituindo uma carreira paralela à dos docentes a partir de determinado escalão.

A **cooperação institucional, nomeadamente entre instituições de ensino público, privado e cooperativo**, segundo os dados apurados, existiu entre as duas Instituições de Ensino Superior da área e o CFAE, sendo que uma das instituições é uma universidade pública e a outra é um instituto privado. A cooperação incidiu no recrutamento de formadores. Também podemos considerar relevante o papel da Direcção Regional de Educação do Algarve, como facilitadora da cooperação institucional entre os CFAE da região. No caso concreto do CFAE de LLX, verificou-se a existência de cooperação, diálogo e troca de informação com outros Centros de Formação da região, nomeadamente ao nível de recrutamento de formadores e de realização de acções de formação acreditadas, o que tem contribuído ao longo dos anos para atenuar a dificuldade inicial no recrutamento de formadores.

Os dados recolhidos não permitem tirar conclusões relevantes sobre a **associação entre escolas e inserção comunitária, concretizando a sua autonomia**. O único dado que obtivemos é que as escolas se associaram de facto, em torno do CFAE, havendo uma ligação entre elas desde a criação do modelo de formação, ligação essa que era mais ténue antes do RJFCP. Quanto à **valorização da comunidade educativa**, o simples facto de existir a formação contínua parece contribuir para a valorização de qualquer comunidade educativa. Seria ideal que formação disponibilizada respondesse às reais necessidades das escolas e dos seus professores, devendo qualquer modelo de formação de professores caminhar nesse sentido. Compreendemos que eventuais constrangimentos, quer a nível estrutural quer a nível conjuntural, condicionem os resultados do empenho e dedicação de todos os intervenientes, mas também acreditamos que frequentar acções de formação

contínua acaba sempre por valorizar a comunidade educativa, em diferentes domínios. O que se torna necessário ponderar é se o enorme esforço dispendido, nas suas vertentes pessoais, colectivas e financeiras, origina resultados aceitáveis na melhoria da qualidade organizacional das escolas e, o mais importante, nas próprias aprendizagens dos alunos. Da análise dos dados relativos ao CFAE de LLX, parece resultar que, apesar dos constrangimentos existentes, foi efectuado um enorme esforço que, ao longo dos anos, se foi traduzindo numa melhoria gradual da oferta disponibilizada, ao nível das modalidades de formação, centrando-a cada vez mais nas necessidades das escolas.

Quanto ao **Associativismo docente, nas suas vertentes pedagógica, científica e profissional**, um CFAE não tem as mesmas características de um Centro de Formação de uma associação profissional de professores de uma determinada disciplina. Logo, julgamos não estar no seu âmbito preocupar-se prioritariamente com o associativismo docente a nível individual mas sim ao nível de escolas. De qualquer modo, não deixamos de estar perante uma forma de associativismo docente. Consideramos, no entanto, que os CFAE possam ser também espaço de debate sobre todas as questões relacionadas com as vertentes pedagógicas, científicas e profissionais, conduzindo a uma cada vez maior maturidade profissional dos professores que, por sua vez, os poderá motivar para aderir a associações diversas relacionadas com a profissão, quer sejam a nível das Ciências da Especialidade, das Ciências da Educação ou a nível da actividade sindical.

Importa reflectir também sobre a actividade específica do CFAE, no contexto do modelo, em função dos seus objectivos e competências. O artigo 19.º do Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro refere-se especificamente aos **objectivos dos Centros de Formação**:

“São objectivos dos centros de formação:

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

Já o Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de Novembro, vem também referir os seguintes objectivos:

“Incentivar a autoformação, a prática de investigação e a inovação educacional;

Dar resposta a necessidades de formação identificadas e manifestadas pelos estabelecimentos de educação e ensino associados e pelos respectivos educadores e professores.”

Analisando o texto relativo aos quatro objectivos dos Centros de Formação, tal como definidos em 1992, o CFAE contribui para a promoção da formação contínua, apesar dos constrangimentos já mencionados. Quanto ao segundo objectivo, fomentar o intercâmbio e a divulgação de experiências pedagógicas, tal terá sido mais viável apenas em anos mais adiantados, com a implementação das modalidades centradas nos contextos escolares. Consideramos haver uma ligação clara entre as alíneas c) e d) do artigo 19.º do Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro, pois a identificação das necessidades de formação é parte do processo de adequação da oferta à procura. Conforme se depreende dos discursos dos Directores e Consultor do Centro de Formação, os diagnósticos de necessidades de formação nem sempre terão sido efectuados da forma mais adequada. Tal situação, só por si, poderá ser motivo para oferta desadequada ou, em função de outros factores, de oferta possível mas nem sempre a desejada. No entanto, da leitura das avaliações das Acções de Formação frequentadas pelos formandos, resulta, quase sempre, a conclusão de que os aspectos positivos ultrapassam sempre eventuais aspectos negativos. Partindo do discurso dos formandos, percebe-se que a formação tem sempre aspectos positivos e que se justifica a sua frequência. Aqui levanta-se uma nova questão, que é a de saber se, apesar de determinadas formações se justificarem para cada docente, individualmente, as mesmas se justificam para a globalidade do sistema educativo ou para a escola a que o docente pertence. Estamos perante o desejável equilíbrio entre as necessidades individuais e as colectivas que nos parece difícil de atingir.

Considerando tudo o que foi referido anteriormente, julgamo-nos em condições de **identificar as causas dos desvios detectados**. Alguns dados apontam para constrangimentos vários, uns de nível nacional, outros de nível local. Quanto ao primeiro nível, a arquitectura do modelo parece bastante flexível, não resultando da leitura dos vários diplomas legislativos a detecção de quaisquer constrangimentos à implementação da formação contínua. O modelo permite uma aparente **liberdade de escolha** a cada professor, que poderia optar pela formação que mais lhe interessasse. Questionamos no entanto se a formação que interessa a cada professor será sempre a formação que interessa à sua escola. A este propósito, Ferreira (2009, p. 215), refere:

“Subordinado a uma lógica individual e instrumental e ao formalismo que decorre da ligação à carreira, o sistema de formação contínua não tem sido propício, em suma, ao desenvolvimento de processos colectivos de aprendizagem referenciados aos contextos vivenciais.”

Amiguiinho, Brandão e Miguéns (1994) referem porém que “a actividade do professor não se define por uma relação individual com uma instituição. O seu trabalho não é solitário nem independente do de outros professores no mesmo espaço institucional. Antes se caracteriza por uma intervenção que implica uma pluralidade de interacções, de jogos de interesses e de conflitos, que o enquadram e reformulam permanentemente.” Na mesma linha defendida por estes autores, consideramos a importância da formação em contexto, onde cada professor reflecte, aprende e partilha em conjunto com outros membros da sua comunidade educativa. Estamos assim perante um dilema para o qual serão necessários pontos de equilíbrio, de modo a dar resposta às preocupações de todos os intervenientes, quer institucionais quer ao nível pessoal. Por outro lado, o professor não é verdadeiramente livre para escolher, enquanto a oferta for fortemente condicionada pelo financiamento, pelo plano elaborado pelo Centro, pelo calendário e horário das acções e pelos créditos a obter para progressão na carreira.

Poderemos reflectir sobre a **associação entre os créditos e a progressão na carreira**. Será a mesma em si uma causa de desvios? Consideramos que, havendo formação em quantidade e variedade suficiente, os professores não sentirão a necessidade de frequentar outras acções de formação que não as desejadas. Logo, a questão parece colocar-se ao nível da quantidade e qualidade da oferta disponibilizada. Ora a quantidade e qualidade da oferta disponibilizada dependem de outros factores que não os créditos para a progressão na carreira.

Se a formação deve ser acreditada, e concordamos com esse princípio expresso no modelo, esse papel foi desempenhado inicialmente pelo CCFC e posteriormente pelo **CCPFC**. Ora essa entidade, sediada em Braga, limita-se a verificar a conformidade dos documentos que lhe são remetidos com as normas estabelecidas, para efeitos de acreditação das acções de formação e dos formadores. Estamos assim perante uma entidade que nos parece demasiado distante, não apenas em função da distância geográfica, mas também devido ao afastamento do terreno e das suas contingências. Repare-se no esforço exigido a essa mesma entidade, que tem que dar resposta a solicitações de todo o país, com os eventuais constrangimentos que possam surgir, nomeadamente ao nível de demora nos processos de acreditação. Importa assim reflectir sobre o funcionamento do CCPFC. Deveria funcionar noutros moldes, nomeadamente através de secções regionais, que executassem por delegação algumas das suas competências. Referimo-nos especificamente à acreditação das acções de formação e dos formadores, que nos parece mais razoável serem efectuadas a nível regional, sem prejuízo do cumprimento de normas e registo a nível nacional. Se, numa fase inicial do processo, era compreensível uma centralização, já não se poderá dizer o mesmo em fases posteriores.

Consideramos que determinados procedimentos deverão ser efectuados a nível regional, não apenas para agilização dos processos, mas também pelo facto de uma entidade a nível regional estar mais contextualizada, percebendo a realidade em que está inserida para melhor poder dar as respostas que se considerem mais adequadas.

Quanto à oferta disponibilizada, a mesma foi limitada essencialmente pelos seguintes factores:

Na fase inicial de implementação do modelo, a **difículdade de recrutamento de formadores** foi considerada pelos entrevistados um constrangimento de relevo. O Algarve era, há vinte anos atrás, uma **região carenciada** a nível de professores habilitados profissionalmente e, em consequência disso, também era difícil encontrar formadores acreditados. O Instituto Politécnico de Faro e a Universidade do Algarve, que entraram em funcionamento no início da década de oitenta, foram contribuindo de uma forma gradual para a resolução desse problema.

Se, por um lado, não havia na área formadores acreditados para todas as áreas, por outro lado, os formadores disponíveis optavam por organizar acções de formação na modalidade de Curso de Formação, vocacionada para a aquisição ou actualização de conhecimentos, em detrimento das modalidades centradas nos contextos escolares. Interrogamo-nos se essa seria a visão dos formadores disponíveis na altura, visão essa que seria partilhada pelos outros intervenientes no processo, que considerariam ser necessário uma consolidação dos conhecimentos. É um facto que ao longo dos anos a quantidade de formadores foi aumentando, sendo também possível disponibilizar formação centrada nos contextos escolares, muitas vezes realizada nas próprias escolas, conforme se pode constatar nos dossiers das acções de formação. Mais uma vez lembramos a necessidade da formação de formadores. Estes não podem ser improvisados e a obtenção de um grau académico (mestrado ou doutoramento) não é garante da formação pedagógica indispensável a um formador.

O **financiamento** condicionou fortemente a disponibilidade de oferta formativa. A este propósito, já Caetano (2003), a propósito da formação contínua disponibilizada pelos Centros de Formação da Península de Setúbal, refere que “embora a dependência da escola sede possa em certos casos contribuir para dificultar o funcionamento dos Centros, o aspecto mais crítico decorre do facto de os Centros não terem atempadamente um orçamento anual que permita planear as acções de formação.”

A possibilidade de execução de determinadas medidas na área da Educação carece da conjugação de diversos factores, sendo um deles a disponibilidade financeira. Não nos parece objecto desta tese discutir os vários modelos de financiamento possíveis. Consideramos no entanto que os CFAE deverão ter uma cada vez maior autonomia

financeira, de modo a que não esteja exclusivamente dependente do financiamento disponibilizado pelo Ministério. Nesse sentido, Canário (1994, p. 54), afirma:

“Tudo aconselha pois que os Centros de Formação, a partir do momento em que existam associações autónomas de escolas autónomas (e não a actual ficção jurídica) procurem garantir a sua existência independente, assegurando a diversificação das suas fontes de receita: programas de financiamento, venda de serviços, orçamentos das escolas associadas.”

Ora à presente data as escolas encontram-se agrupadas, na generalidade, em agrupamentos de escolas com alguma dimensão. Teoricamente isso possibilitará uma mais adequada gestão de recursos humanos, materiais e financeiros. Acreditamos que sim, apesar de à presente data ainda não existirem estudos, do nosso conhecimento, que comprovem essa situação.

Salientamos que, no caso específico da formação contínua, considerada um direito e um dever para todos os docentes, esta deverá ser disponibilizada gratuitamente. Apesar de ter havido verba em abundância para a formação em determinada fase, proveniente de fundos europeus, essa abundância não podia ser ilimitada. Compreende-se assim a criação de um programa específico para a sua gestão. O programa FOCO desempenhou as funções para que foi criado, como programa financiador da formação acreditada. Se, por um lado, foi um auxiliar dos Centros de Formação, por outro terá sido condicionador da oferta formativa, em função das disponibilidades financeiras e das opções temáticas. Digamos que a sua gestão não correspondia aos princípios ideológicos e programáticos que presidiram à concepção do modelo de Formação Contínua.

A implementação da formação contínua na área de um CFAE depende de diversos factores, entre os quais os seus intervenientes directos, responsáveis pela **Gestão da Formação**, o que nos leva a reflectir sobre a sua importância na implementação do modelo. Encaramos a gestão de formação como um processo complexo, no qual existe uma diversidade de intervenientes, com visões e interesses específicos sobre a formação, muitas vezes em função dos cargos ocupados ou funções desempenhadas.

O Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores dá relevo aos diversos intervenientes, atribuindo-lhes funções, direitos e deveres. Importa pois analisar a actuação dos diversos intervenientes no CFAE de LLX, aferir sobre o seu contributo para a implementação da formação contínua, indagando simultaneamente se as funções desempenhadas foram as previstas no RJFCP, ou se, de outro modo, as funções desempenhadas ficaram aquém ou além do previsto.

Assim, a nível nacional, consideramos relevantes as funções atribuídas ao **CCFC / CCPFC**, no que respeita à acreditação das entidades formadoras, formadores e acções de formação. É essa acreditação que credibiliza todo o processo *à priori*, dotando, em princípio, o sistema com os centros de formação, os formadores e as acções de formação adequados a dar resposta aos objectivos formulados no RJFCP.

O **Director do Centro de Formação** parece-nos uma peça fundamental em todo este processo, com funções de coordenação e gestão a nível local. Ao director do centro compete, de acordo com o Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro:

- a) Presidir à comissão pedagógica;
- b) Coordenar e gerir a formação contínua dos professores das diversas escolas associadas;
- c) Promover a identificação das necessidades de formação dos docentes e a elaboração do plano de formação do centro;
- d) Assegurar a articulação com outros estabelecimentos, designadamente os de ensino superior, tendo em vista a preparação, orientação e gestão de acções de formação contínua;
- e) Promover a organização das acções previstas no plano de formação do centro;
- f) Analisar e sistematizar a informação constante das fichas de avaliação das acções de formação contínua realizadas e apresentá-las à comissão pedagógica;
- g) Propor a movimentação das verbas inscritas para o funcionamento do centro.

Através do Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de Novembro, foi-lhe também atribuída a competência de representação do CFAE, competência essa que, inexplicavelmente, se encontrava omissa na legislação anterior.

No que se refere à figura do director de um Centro de Formação, Canário (1994, p. 52), afirma:

“O director do centro não pode ser alguém que, actuando num registo predominantemente individual, tem a montante uma comissão pedagógica a quem presta contas, e que pode tender a exercer uma função de veículo do somatório de pedidos individuais e corporativos dos professores, dispendo a juzante de um conjunto de monitores (bolsa de formadores) para executar acções de formação.”

Concordamos com o princípio de que o Director de um CFAE não deve actuar numa lógica individual, no que ao exercício do cargo se refere. Pelo contrário, deverá exercer as suas funções segundo uma lógica de diálogo e cooperação o mais abrangente possível, envolvendo os diversos intervenientes nas diversas tomadas de decisão.

Do confronto das competências legalmente estipuladas com os dados apurados, podemos afirmar que as mesmas foram globalmente exercidas no CFAE de LLX. A

excepção consiste na competência definida na alínea f), visto não ter sido alvo de questionamento ou de análise documental se o Director do CFAE efectuava a análise e sistematização da informação constante das fichas de avaliação das acções de formação e apresentava os dados à Comissão Pedagógica.

A partir de 1996 o RJFCP contemplou a possibilidade de existência de **Consultores de Formação** nos Centros. As atribuições para o Consultor do Formação são as seguintes:

- a) colaborar na elaboração do Plano de Formação;
- b) dar parecer sobre aspectos relacionados com o funcionamento científico-pedagógico do Centro;
- c) acompanhar o desenvolvimento das acções de formação realizadas nas modalidades de projecto e círculos de estudo;
- d) actuar em matéria de creditação das acções, nos termos dos regulamentos das diferentes modalidades, quando para tal tiver competência delegada do Conselho;
- e) exercer as demais funções de âmbito científico-pedagógico que lhe forem cometidas pelos órgãos de direcção e gestão do Centro ou delegadas pelo Conselho Científico-Pedagógico.

No seu discurso, o Consultor do CFAE, refere que quanto às **funções do Consultor de Formação**, existe uma parte visível, a emissão de pareceres, que não é no entanto, em seu entender, a mais relevante das suas funções. As funções exercidas vão muito para além da parte visível, sendo todas contributos e mais valias para um CFAE. Salaria a importância do papel de aconselhamento junto do Director do Centro de Formação, a discussão de determinados modelos de formação ou de acções de formação, assim como a colaboração no diagnóstico de necessidades de formação. No entanto, ressalva que estes contributos estão condicionados sempre à visão que um Director de um Centro de Formação tem sobre o papel de um Consultor de Formação. Verificamos assim que as funções desempenhadas pelo Consultor de Formação neste CFAE corresponderam, no essencial, ao definido na legislação. Apurámos também as excelentes relações pessoais existentes entre o Consultor de Formação e os Directores do Centro de Formação, conjugadas com uma forte relação afectiva para com o Centro e a sua Escola Sede, onde desempenhou funções docentes anteriormente. Ora esta situação parece-nos facilitadora de todo um trabalho de cooperação, levando a que haja um entendimento entre os Directores do Centro e o Consultor de Formação.

Quanto aos **formadores**, a legislação não explicita detalhadamente as suas funções, limitando-se a definir requisitos para o exercício das funções. No que respeita a

esses requisitos, verifica-se uma maior exigência na acreditação após o Decreto-Lei n.º 274/94, de 28 de Outubro. Da análise dos dados recolhidos nas entrevistas aos formadores, podemos depreender que os formadores gostavam de exercer as suas funções, nas suas diversas áreas, não sendo no entanto de ignorar que a retribuição financeira pelas funções constituía um estímulo. Retira-se como dado importante o facto dos formadores serem os responsáveis pela concepção de toda a acção de formação, tendo nalguns casos, de produzir até toda a documentação, que poderia assumir a forma de manuais. Os formadores entrevistados foram maioritariamente responsáveis por acções de formação na modalidade Curso de Formação, sendo perceptível a sua vontade de transmitirem conteúdos.

No que se refere à **Comissão Pedagógica** do CFAE, as suas funções estão claramente definidas no Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro:

1- À Comissão Pedagógica compete:

- a) Escolher o director;
 - b) Emitir recomendações sobre aspectos pedagógicos;
 - c) Estabelecer a articulação entre os projectos de formação das escolas e o centro;
 - d) Aprovar o plano de acção proposto pelo director do centro.
- 2 - O controlo orçamental sobre o centro é exercido pela comissão pedagógica.

O Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de Novembro, veio reforçar substancialmente as competências da Comissão Pedagógica que passa, por exemplo, a aprovar os protocolos de colaboração entre o centro e outras entidades formadoras, a propor o recurso a serviços de consultadoria para apoio ao desenvolvimento das actividades do centro, a aprovar o seu regulamento interno de funcionamento e a acompanhar a execução do plano de acção do centro, bem como do respectivo orçamento.

Os discursos dos Presidentes de Conselho Executivo, não permitem perceber a mudança nestas competências acrescidas, nem as mesmas são referidas no discurso dos Directores do Centro de Formação. Poderemos desde já questionar se uma reunião trimestral será suficiente para um adequado funcionamento da Comissão Pedagógica, de modo a que possa exercer em plenitude as suas competências.

Sendo os **formandos** elementos activos no processo formativo, e os seus destinatários directos, sem prejuízo da posterior e recomendável aplicação em contexto escolar, consideramos que a sua actuação se pode desenvolver a vários níveis, tais como os modos como reagem, como aprendem, como se comportam. Não é, no entanto, fácil, nem está definido nos objectivos do estudo, percepcionar a actuação dos formandos após a formação, na sua actividade do dia a dia nas escolas. Limitamo-nos por isso a analisar os dados na perspectiva em que os formandos também se podem considerar co-gestores da

sua própria formação, quanto mais não seja por, poderem optar por uma acção de formação em detrimento de outra. Já mencionamos anteriormente os condicionantes identificados da procura formativa, que originam comportamentos que poderemos considerar como reacções a situações não só da própria vida do dia a dia mas também como reacções a situações externas ao próprio indivíduo. Das entrevistas a alguns formadores ressalta que nem sempre os formandos estariam motivados para a formação, dificultando por vezes a actuação do próprio formador. Haveria até situações em que os formandos faltavam o máximo possível. Procurámos saber se situações destas se deveriam à falta de motivação dos formandos, devido a diversos factores, ou, por outro lado, à sua presença em acções de formação apenas para obter créditos. A avaliação das acções de formação não é clara quanto a esta questão, pois os formandos, na generalidade, consideram as acções de formação como positivas, não apontando informações sobre a sua postura no decorrer da acção.

Os formadores referem também que muitos formandos gostavam da formação, estavam motivados e até houve casos em que, se inicialmente o professor ia em busca do tão desejado crédito, acabou por gostar da formação e posteriormente optou por desempenhar funções na área da formação.

Não podemos deixar de referir a questão do **pessoal administrativo**, na medida em que se considera uma situação problemática, devido à sua instabilidade contratual e, em certas ocasiões, ser considerado insuficiente. A este propósito, Caetano (2003) refere que “a generalidade dos Centros de Formação tem uma estrutura muito leve com mais pessoas afectas a tempo parcial do que a tempo inteiro e que a maioria dos colaboradores dos Centros são remunerados recorrendo a verbas do FSE com particular destaque nos colaboradores a tempo parcial.”

Muito do trabalho efectuado num Centro de Formação é de natureza administrativa, pelo que consideramos que um CFAE deve estar devidamente dotado com funcionários habilitados para o exercício de diversas funções, quer sejam de natureza administrativa ou financeira. Não havendo pessoal administrativo, essas funções serão muitas vezes realizadas pelos próprios directores dos CFAE, impossibilitando-os de se dedicarem integralmente às funções para que foram eleitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos de seguida as considerações que consideramos de maior relevo, face aos dados apurados e à interpretação efectuada, mesmo correndo o risco de repetir algumas afirmações produzidas anteriormente.

Tal como inicialmente nos propusemos neste trabalho, **compaginámos eventuais desvios entre as intencionalidades do modelo de formação contínua e a sua concretização e identificámos as causas dos desvios detectados**. Em função da interpretação anteriormente efectuada relativamente aos dados recolhidos, estamos em condições de reflectir e **problematizar o carácter dos desvios detectados, distinguindo vertentes estruturais e as conjunturais do mesmo**. Analisados e interpretados os dados recolhidos neste estudo, os resultados permitem destacar os aspectos mais relevantes da implementação da formação contínua no CFAE de LLX, em função do RJFCP, como se segue.

Relativamente à **vertente estrutural**, a mesma assenta na arquitectura legislativa criada, tendo por base o próprio Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro, assim como os posteriores diplomas que efectuaram ajustes ao RJFCP.

No que se refere ao nível nacional, não questionamos a existência e as competências do **Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua**. No entanto, para agilizar determinados procedimentos, consideramos e voltamos a insistir em que algumas das suas competências poderiam ser exercidas mais eficazmente e em tempo útil, por delegação, por secções regionais do mesmo órgão, funcionando por exemplo nas Direcções Regionais de Educação, promovendo assim uma descentralização funcional que, em nosso entender, seria vantajosa para os Centros de Formação.

Quanto ao **financiamento**, verificou-se uma centralização do mesmo protagonizada pelo programa FOCO. Se, por um lado, a existência de uma entidade coordenadora desta vertente financeira auxilia e tem uma função de controle, não é menos verdade que as verbas não são ilimitadas e, havendo por vezes orientações nacionais para a disponibilidade formativa, um programa centralizador condicionará a oferta formativa. O próprio Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro, contempla no ponto 6 do artigo 48.º, o apoio, de modo especial, às acções inseridas em programas nacionais de formação que se considerem prioritários. No entanto, poderia o CFAE, de acordo com o estipulado no artigo 23.º do mesmo diploma, ter tido acesso a receitas próprias, nomeadamente provenientes da

aceitação de liberalidades ou de serviços prestados. Não resulta da análise dos dados recolhidos que esta tenha sido uma prática neste CFAE, pelo que é questionável se foram usadas todas as possibilidades de financiamento ao seu dispor. Importa pois reflectir sobre as várias possibilidades de financiamento que a Lei possibilite, de modo a que se faça o máximo esforço possível para que os Centros de Formação tenham as condições indispensáveis para o exercício da máxima autonomia financeira. Isto obviamente sem abdicar das eventuais verbas que surjam do nível central.

Identificámos as razões que levam os professores a frequentarem determinadas modalidades e áreas de Formação em detrimento de outras: Vertente utilitária da formação, tendo em vista a **aquisição e actualização de conhecimentos**, conjugada com a **aquisição de créditos**. Se a motivação dos professores incide sobre o desenvolvimento profissional segundo uma vertente utilitária de aquisição e actualização de conhecimentos, tal situação colide com a **oferta disponível** e com a necessidade do professor obter os créditos para a progressão na carreira.

Consideramos que a **incapacidade do sistema** em dar resposta a todas as solicitações dos professores condiciona não só a oferta mas também a procura. Os **créditos** que, por serem necessários para a progressão na carreira, conduzem os professores no sentido da sua aquisição, independentemente das acções revelarem ou não interesse para o formando. Não parece consensual esta associação entre os créditos e a carreira, havendo opiniões favoráveis, mas também quem considere esta situação uma perversão do sistema. É nesta gestão de equilíbrios possíveis entre a **oferta desejada**, a **oferta possível** e a **aquisição de créditos** que o professor se move. A **associação entre os créditos e a progressão na carreira**, situação prevista no artigo 5.º do Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro, parece-nos ser um factor que influencia decisivamente todo o processo. Consideramos que a formação contínua disponibilizada após 1992 não teria a adesão maciça que teve se não existisse esta ligação entre os créditos e a carreira. Estamos assim perante um facto positivo, que é a adesão dos professores à formação contínua. Terá havido professores que frequentaram as acções desejadas, beneficiando simultaneamente dos créditos, ficando assim duplamente beneficiados. Parece evidente que existiu um outro grupo de professores, aqueles que frequentaram a formação essencialmente em busca do tão desejado crédito, frequentando acções muitas vezes até em áreas que não eram da sua preferência. De entre estes professores, poderemos considerar o grupo dos que pouco rentabilizaram a formação frequentada, mas também poderemos considerar aqueles que, apesar de, em primeira instância buscarem os créditos, acabaram por gostar da formação e dela tirar proveito formativo.

Será que a formação contínua de professores, se não existisse qualquer ligação entre a aquisição de créditos, a avaliação de desempenho e a progressão na carreira, teria a mesma adesão? Quantos dos nossos professores, sendo a formação disponibilizada geralmente em horário pós-laboral, com todos os constrangimentos inerentes, se disponibilizariam a frequentar a formação contínua? Acreditamos que em número menor, certamente. Somos favoráveis a que continue a existir uma ligação entre a formação contínua e progressão na carreira docente. Infelizmente, essa parece ser a única maneira de colocar alguns professores em acções de formação.

Levanta-se, no entanto, outra questão, que não passa exclusivamente pelos créditos, mas também pelos momentos em que a formação ocorre. O **horário pós-laboral** foi considerado como uma situação condicionante da procura formativa por grande parte dos inquiridos, visto ser bastante desgastante para os professores, após um dia de trabalho. cremos que têm que ser repensados os modelos em que, por opções legislativas e estruturais, se concentra toda a formação em horário pós-laboral ou fora do horário normal do trabalho docente. Compreendemos que têm que ser asseguradas as actividades lectivas aos alunos pelo que, partindo desse pressuposto, reflectimos sobre se as escolas deveriam ou não poder optar por cessar as actividades durante uma semana e, incumbissem o seu CFAE, de organizar acções de formação diversas, envolvendo a generalidade dos docentes. Outra possibilidade seria a marcação nos horários dos docentes, na componente não lectiva, de horas destinadas à formação, em dias fixos da semana.

Quanto à disponibilidade das várias **modalidades de formação**, apesar das mudanças evidenciadas ao longo dos anos, continua a verificar-se pouca oferta em determinadas modalidades, tais como os Círculos de Estudo, Projectos e Seminários. cremos que ainda há um caminho a percorrer, tanto ao nível de sensibilização e formação dos formadores como ao nível dos próprios formandos, para que a formação atinja patamares mais elevados, que dêem resposta às necessidades das escolas. Não nos parece suficiente que as modalidades de formação apenas constem no RJFCP; é necessário que passem do papel para a acção.

A **avaliação da formação**, pelos dados de que dispomos, parece-nos ser algo que tem que ser melhorado de futuro. Se a avaliação de cada acção é efectuada pelos formandos e formadores, falta ainda apurar mecanismos para aferir o seu impacto na prática docente. Por outro lado, interrogamo-nos se não deveriam ser efectuadas avaliações globais de uma forma mais regular e consistente, não apenas ao nível do CFAE em estudo mas também ao nível de todo o sistema de formação contínua.

Santos (2009) refere que o sistema da formação contínua não foi ainda sujeito a um processo global de avaliação que permita, de forma objectiva, avaliar o seu funcionamento e

o seu verdadeiro impacto no sistema educativo. Acrescenta ainda que, nos termos do regime jurídico vigente, é atribuída ao CCPFC a competência para acompanhar o sistema de formação contínua e participar na avaliação do seu funcionamento, não sendo no entanto atribuída a capacidade para tomar a iniciativa de promover essa avaliação, competência essa reservada ao poder central (Art.º 40.º do RJFCP). Estamos assim perante um sistema com uma avaliação ainda por efectuar. Deixamos aqui a recomendação para que seja criada uma entidade especificamente vocacionada para a avaliação da formação contínua.

A estrutura do modelo não prevê a formação específica de **formadores de professores**, limitando-se o sistema a possibilitar o exercício dessas funções a docentes e não docentes que estejam habilitados, no mínimo, com uma pós-graduação, ou, em alternativa, que possuam currículo considerado relevante pelo CCPFC. Ora estes requisitos, embora importantes, não nos parecem, só por si, garantia da qualidade da formação, pelo que consideramos que seria benéfico que houvesse formação específica na área de formação pedagógica de formadores de professores.

Existem desvios de **natureza conjuntural**, natureza que pode ser de âmbito nacional ou local. Quanto ao âmbito nacional, o simples facto de existirem **prioridades nacionais** é um factor que condiciona as **prioridades locais**, visto que os recursos humanos e financeiros são limitados, o que obriga um CFAE a ter que fazer opções, sendo que muitas vezes terá que executar políticas formativas definidas superiormente, deixando de fazer aquelas que, localmente, foram projectadas. Outra situação tem a ver com a dependência financeira de determinados programas, circunstância que condiciona a própria autonomia de um Centro de Formação. Veja-se, no caso em estudo, a situação ocorrida em 1994, em que o CFAE não pôde disponibilizar formação devido a problemas externos relacionados com o financiamento. Já no ano de 2007, o financiamento foi maioritariamente direccionado para Oficinas de Formação na área de informática.

Identificámos os principais condicionantes que existiram no que respeita à procura formativa: a **distância** e a **disponibilidade pessoal**, ou seja, razões externas à própria formação. Inerente ao próprio modelo, salientamos o **horário da formação** disponibilizada. O facto de **muitos professores não residirem na área da escola e respectivo CFAE**, levou a que procurassem a formação no CFAE da sua área de residência. A **ausência de acções pretendidas** foi considerada como uma das três principais condicionantes para a procura formativa. Terá certamente contribuído para essa situação a **difículdade de recrutamento de formadores**, a qual por sua vez condiciona a elaboração de um Plano de Formação.

Na área do CFAE de LLX, **identificámos condicionantes que existiram no que respeita à oferta formativa**: Um dos **condicionantes da oferta formativa** foi a ***difficuldade no recrutamento de formadores***. A situação particular do Algarve, deficitária há duas décadas no âmbito de professores licenciados e profissionalizados em muitas áreas, muito terá contribuído para esse deficit inicial de formadores. Numa fase mais adiantada, a dificuldade no recrutamento já se limitava a algumas áreas específicas. Esta mudança deve-se certamente à entrada em funcionamento na década de 1980, do Instituto Politécnico de Faro e da Universidade do Algarve, ambas as instituições com poucos cursos nas suas fases iniciais. Actualmente, existe uma bolsa de formadores no CFAE que abrange as mais variadas áreas. Verificamos também que as escolas, actualmente, se encontram dotadas com professores profissionalizados em quase todas as áreas, muitos dos quais detentores de formação ao nível de Especialização, Mestrado ou Doutoramento. Assim sendo, os Centros de Formação têm um acesso mais fácil a docentes que queiram exercer a função de formador.

Outra condicionante da oferta formativa salientada por diversos entrevistados refere-se à ***intervenção das entidades centrais do Ministério*** que, ao definirem as suas próprias prioridades, condicionaram a actuação dos Centros de Formação os quais, em muitos casos, se limitaram ao papel de executores de políticas de formação definidas a outro nível. Paralelamente às decisões políticas relativas à formação, deve ter-se em conta as decisões centrais ao nível de ***financiamento***. A ligação entre estes dois tipos de decisão foi, de facto, um condicionante incontornável da actividade dos Centros de Formação.

Identificámos as principais motivações para a frequência de acções de formação: o ***Desenvolvimento Profissional (científico e pedagógico)*** nas três principais prioridades dos inquiridos. A ***progressão na carreira*** ocupa também um lugar de destaque como motivação. Também a ***supressão de lacunas da formação inicial*** ocupa algum destaque. Repare-se, por outro lado, que a preparação para outras funções educativas não ocupa um lugar relevante nas motivações dos respondentes. A troca de experiências, o sair da rotina escolar, o convívio com os colegas também contribuem pouco, na opinião dos respondentes, para motivar os docentes para a frequência das acções de formação.

Investigámos se a formação disponibilizada respondeu às necessidades detectadas. Concluímos que a formação disponibilizada, devido aos condicionantes existentes, nem sempre deu resposta às necessidades formativas detectadas. Houve um contributo maior para as áreas de especialidade e da informática, sendo que, neste caso específico, eram bastante procuradas pelos professores. A formação serviu, no entanto, para a aquisição de créditos, havendo neste caso uma perspectiva utilitária de progressão na carreira.

Investigámos se foi possível implementar uma formação adequada conforme as intenções do legislador. Concluímos que a formação disponibilizada respondeu de uma forma geral às intenções do legislador, havendo no entanto situações em que poderia ter sido melhor implementada, se o CFAE tivesse de facto uma autonomia plena e não apenas parcial. Terá contribuído, numa fase inicial, essencialmente para a actualização e aprofundamento de conhecimentos, pelo menos nalgumas áreas disciplinares, tendo, posteriormente sido direccionada para os contextos escolares. O CFAE efectuou um trabalho visível, disponibilizando diversas possibilidades de formação aos docentes das escolas associadas. Já no que respeita à prática de investigação e à inovação educacional, tal sucedeu principalmente após a publicação do Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de Novembro.

Uma das intenções do legislador não concretizada foi a *“viabilização da reconversão profissional, permitindo uma maior mobilidade entre os níveis e graus de ensino e grupos de docência”*, sendo quase irrelevante o contributo da formação contínua disponibilizada pelo CFAE na prossecução desse objectivo. Esta é no entanto uma situação na qual o CFAE não é responsável directo, pois depende de condicionantes legislativos.

Identificámos procedimentos de avaliação da formação contínua facultada nesse Centro de Formação. Apurámos diversos procedimentos da avaliação da formação levados a efeito no CFAE de LLX. Por um lado, temos uma avaliação mais específica, relativa a cada acção de formação, realizada pelos intervenientes directos, ou seja, formador e formandos. Pontualmente, temos os pareceres do consultor de formação, em modalidades específicas. Para além da avaliação de cada uma das acções de formação, verificámos a existência, embora de uma forma mais pontual e descontínua, de avaliações internas e externas relativas à actividade anual do CFAE.

Parece-nos de primordial importância o funcionamento da **Comissão Pedagógica do CFAE**. Estamos perante um órgão contemplado no RJFCP que consideramos da máxima importância para a implementação adequada de todo um sistema de formação. Não consideramos adequado que os Centros de Formação sejam geridos, por delegação, pelo Director do Centro, havendo um alheamento generalizado dos restantes membros da Comissão Pedagógica, que muitas vezes limitam-se a delegar e a confiar no Director do CFAE para que seja ele a resolver todos os problemas. Tem que haver uma ligação efectiva e real entre as escolas e o CFAE. Tal só poderá ser conseguido através de uma conjugação de factores. Salientamos a necessidade de um menor distanciamento temporal entre cada reunião da Comissão Pedagógica, havendo assim a possibilidade de uma maior partilha e resolução atempada de eventuais problemas detectados. Por outro lado, assegura-se uma maior proximidade do CFAE das escolas associadas. Ora, consideramos esta proximidade necessária, mas também julgamos que as escolas devem poder nomear para seus

representantes na Comissão Pedagógica os docentes com o perfil mais adequado ou com a disponibilidade ou motivação para o efeito. Consideramos contraproducente que o representante na Comissão Pedagógica tenha que ser o Director da Escola ou o Presidente do Conselho Pedagógico, como aconteceu em alguns anos, por serem detentores das mais variadas responsabilidades, pelo que a presença na Comissão Pedagógica será apenas uma entre muitas das suas funções. No CFAE em estudo a representação foi, na maioria dos casos, efectuada pelos Presidentes de Conselho Executivo. Consideramos ser preferível haver a possibilidade de delegação num professor que tenha efectivamente a motivação, a disponibilidade e a formação adequadas para exercer essa função, pois só com profissionais motivados e disponíveis será possível exercer em pleno todas as tarefas inerentes às respectivas funções. Consideramos que estas recomendações possam contribuir para uma maior interacção entre o CFAE e as escolas associadas. Nesse sentido, partilhamos da opinião de Ruela (1998, p. 265), que afirma:

“... os estabelecimentos de ensino terão que assumir um maior protagonismo na formação dos seus professores, deste modo será possível aos Centros de Formação das Associações de Escolas, em articulação com as suas escolas associadas, equacionarem estratégias de optimização de recursos endógenos, nomeadamente espaços, equipamentos e formadores, com o intuito de instituir uma diversidade continuada de oportunidades de formação ao serviço das escolas e dos professores.”

Outra situação que, embora parecendo colateral, poderá ter influência na actividade de um CFAE, é a existência de **recursos administrativos**, quer ao nível de pessoal quer ao nível de material. Tal como foi referido por um dos Directores do Centro de Formação, a instabilidade de recursos humanos pode condicionar a actividade. Basta pensar que, não existindo recursos humanos suficientes, as actividades administrativas de um CFAE acabam por ser realizadas pelo próprio Director do Centro, que assim fica com menos tempo disponível para exercer as funções para as quais foi eleito.

O quadro n.º 94, que se apresenta de seguida, sintetiza as limitações / condicionantes da implementação do modelo de formação contínua, tal como foram apuradas a partir dos dados do nosso estudo.

QUADRO 94: Limitações / Condicionantes da implementação do modelo

		E	C
NACIONAL	- Ligação à carreira / créditos	X	
	- Financiamento	X	
	- Ausência de estratégia nacional		X
	- Prioridades nacionais / prioridades locais	X	X
	- Ausência de pilotagem / avaliação	X	
	- Ausência de um sistema de formação de formadores	X	
	- Centralização de procedimentos no CCFC/CCPFC	X	
REGIONAL LOCAL	- Carência de formadores		X
	- Carência de recursos administrativos		X
	- Opções individuais / Opções de escola		X
	- Funcionamento da Comissão Pedagógica do CFAE		X
	- Deficiente diagnóstico de necessidades de formação		X
	- Condicionantes da Procura Formativa:		X
	. Disponibilidade pessoal		X
	. Distância		X
	. Local de residência	X	X
	. Ausência das Acções Pretendidas	X	X
	. Horário pós-laboral	X	

E: Estrutural

C: Conjuntural

Confrontando os resultados encontrados na nossa investigação com o quadro teórico adoptado, podemos concluir:

Sendo o **contexto da influência** o espaço privilegiado onde os vários grupos de interesse tentam exercer a sua influência no sentido de defender os seus pontos de vista relativamente às finalidades da educação e aos vários procedimentos a adoptar para as atingir, vamos sintetizar o que indagámos relativamente ao aparecimento do modelo da formação contínua. A necessidade de implementar a Reforma Educativa publicada por Roberto Carneiro fez ressaltar o problema da preparação dos professores e, como tal, a indispensabilidade de organizar um sistema de formação em serviço dos professores. Por outro lado, a adesão à Comunidade Europeia havia disponibilizado verbas para serem gastas no ensino que poderiam ser aplicadas nesse sistema, mediante o recurso inteligente a usar os vencimentos pagos aos professores como a comparticipação financeira do Estado português.

Devido à conjugação destas circunstâncias, o Governo decidiu implementar um modelo de formação de professores. O modelo marcadamente centralista proposto mereceu as mais variadas críticas de vários sectores, entre os quais as Federações de Sindicatos de Professores. O Conselho Nacional de Educação emitiu o parecer n.º 05/90, da autoria do professor João Formosinho, onde se fazem largas críticas e se apresenta uma proposta alternativa de modelo de formação contínua.

O Congresso subordinado ao lema “*Formação Contínua de Professores. Realidades e Perspectivas*”, realizado em Aveiro no ano de 1991, foi um amplo espaço de debate onde foram apresentadas as várias sensibilidades sobre o que deveria ser, no futuro, a formação contínua de professores em Portugal. Foram intervenientes, entre outros, diversas instituições de Ensino Superior, as federações de sindicatos de professores FENPROF e FNE e o Secretário de Estado, Pedro D’Orey da Cunha, que participou na sessão de encerramento do Congresso. Deste amplo debate, e na sequência do Parecer n.º 05/90 do Conselho Nacional de Educação, foram lançadas as bases para o surgimento do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores.

No **contexto da produção de texto**, são considerados os textos produzidos que dão forma às decisões de política educativa que foram adoptadas. No caso em apreciação, a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), o Ordenamento Jurídico da Formação de Educadores de Infância e de Professores dos Ensinos Básico e Secundário (1989), o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (1990) serviram de referência à elaboração do Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro, designado como Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores. Na sequência do contexto da influência, consideramos fundamental o papel desempenhado pelo Conselho Nacional de Educação, através do Parecer n.º 05/90, que terá contribuído de forma decisiva para a versão de 1992 do RJFCP, versão essa que parece um documento consensual, visto possibilitar a intervenção de todos os interessados no processo, reunindo os consensos obtidos e omitindo os pontos conflituais existentes, como por exemplo, a oposição entre a FENPROF e a FNE. Com efeito, a primeira centrava a formação na escola e, a segunda, no professor, como indivíduo.

Para além da versão inicial de 1992, existiram ajustamentos efectuados em 1993, 1994, 1996, 1999 e 2007. Em todas as versões os textos são acessíveis e compreensíveis, sendo evidentes alguns ajustes nas orientações de coordenação do processo (CCFC/CCPFC) e nas opções de redireccionar a formação, inicialmente centrada em conteúdos, para formação centrada nos contextos escolares. Ao longo dos anos, o CCPFC foi emitindo documentos auxiliares, como complemento à legislação, com funções orientadoras e normativas. No entanto, nunca houve a vontade política de constituir um órgão (ou de reformular o CCPFC) dotado de poder de avaliação sistemática, face a uma estratégia nacional de formação contínua.

O **contexto da prática** é o espaço onde os vários profissionais actuam, de acordo com as orientações emanadas do contexto da produção de texto. Ora os vários intervenientes neste processo foram envolvidos desde o início, sendo prova disso a criação em poucos meses, no final de 1992 e início de 1993, de dezenas de Centros de Formação

de Professores em todo o país. Os professores, como destinatários de todo o processo, registaram forte adesão à formação contínua. Se, numa fase inicial a oferta se centrava em Cursos de Formação, vocacionados para a transmissão de conhecimentos, houve a necessidade de redireccionar a formação no sentido de a centrar na escola, tendo para efeito existido alteração do RJFCP em 1996. Se o RJFCP afirma a autonomia dos CFAE, a realidade é um pouco diferente, condicionada pelas opções e programas nacionais de formação. Sendo a realidade diferente do esperado a este nível, é visível algum desencanto entre os intervenientes, que gostariam de ter feito de outra maneira e não o souberam fazer ou não puderam, em função, muitas vezes, de limitações externas ou dos próprios. Quanto aos intervenientes locais, os mesmos cumpriram, dentro das suas limitações, aquilo que o sistema deles esperava.

Ressalta em todo este processo a ligação entre a creditação das acções de formação e a progressão na carreira, ligação essa que, segundo diversos intervenientes, apesar de ter contribuído para a adesão dos professores à formação contínua, nem sempre foi efectuada da forma mais eficaz, pois em muitas situações a necessidade de obtenção dos créditos condiciona a frequência das acções desejáveis para os professores e para as escolas, de acordo com as suas efectivas necessidades.

Esta liberdade do professor, sem qualquer efectivo controle, possibilita que estes frequentem acções de Formação que mais lhes convenham, do ponto de vista estritamente pessoal, independentemente das necessidades das suas escolas.

Finalmente, é nossa opinião que o Centro de Formação por nós estudado procurou levar à prática os normativos legais da melhor maneira que lhe era possível, não os distorcendo, nem permitindo a intrusão de elementos desviantes. Se houve efeitos perversos eles ficaram a dever-se ao próprio modelo de formação contínua (v.g. a questão dos créditos) ou a questões organizacionais de nível nacional (v.g. o financiamento). A pesquisa efectuada permite-nos afirmar que o CFAE contou sempre com o empenho de bons profissionais que tudo fizeram por cumprir o que deles era esperado, oferecendo aos professores formação qualificada.

Como balanço global do presente estudo, consideramos que o mesmo foi gratificante a vários níveis, quer do ponto de vista de resultados da investigação quer do ponto da realização pessoal, pois permitiu-nos efectuar um percurso de aquisição e amadurecimento de conhecimentos, de âmbito teórico, mas também ao nível de procedimentos de investigação, revelando ser possível uma ligação estreita e profícua entre a teoria e a prática.

BIBLIOGRAFIA

Afonso, A. (2005). *Contributos para uma formação contínua centrada nas necessidades dos professores do 1.º ciclo de Ensino Básico na área de Ciências da Natureza*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.

Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In Alarcão, I. (Ed.), *Formação reflexiva de professores – Estratégias de supervisão* (pp. 9-39). Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (1998). Revisitando a Competência dos Professores na Sociedade de Hoje. In *Aprender*, n.º 21 (pp. 46-50). ESE de Portalegre.

Alarcão, I. & Roldão, M. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições pedagogo.

Amiguiinho, A. & Brandão, C. & Miguéns, M. (1994). ESE de Portalegre e Centros de Formação: Uma Experiência de Parceria. In A. Amiguiinho & R. Canário (orgs.). *Escolas e Mudança: O papel dos Centros de Formação* (pp. 59-96). Lisboa: Educa.

Andrade, E. (2002). *Realidades e potencialidades de um CFAE numa perspectiva de territorialização. As acções e as lógicas subjacentes. Um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: FPCE da Universidade de Lisboa.

Ball, S. (1990). *Politics and policy making in education: explorations in policy sociology*. New York: Routledge.

Ball, S.; Bowe, R. (1992). Subject departments and the “implementation” of Nacional Curriculum Studies policy: an overview of the issues. In *Journal of Curriculum Studies*, v. 24, n.2, (pp. 97-115). London

Ball, S. (1994). *Education Reform: a critical and post structural approach*. Buckingham: Open University Press.

Ball, S. (2006). *Education Policy and Social Class. The selected Works of Stephen J. Ball*. Routledge.

Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, Lda.

Barroso, J. & Canário, R. (1999). *Centros de Formação das Associações de Escolas. Das expectativas às realidades*. Lisboa: Ministério da Educação / Instituto de Inovação Educacional.

Benavente, A. (1990). *Escolas, professores e Processos de Mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.

Bell, J. (1993). *Como realizar um projecto de investigação* (3.ª Ed). Lisboa: Gradiva.

- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (1997). A escola como organização que aprende. In Canário, R. (Org). *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora.
- Bowe, R., Ball, S. & Gold, A. (1992). *Reforming education, changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge.
- Bryman, A. & Cramer, D. (1993). *Análise de dados em Ciências Sociais. Introdução às técnicas utilizando o SPSS*. Oeiras: Celta Editora.
- Caetano, A. & Vala, J. (Org) (2000). *Gestão de Recursos Humanos. Contextos, processos e técnicas*. Lisboa: Editora RH.
- Caetano, A. (Coord) (2003). *Avaliação da Formação Contínua de Professores da Península de Setúbal*. Lisboa: Editora RH.
- Campos, B. (1995). *Formação de professores em Portugal*. Lisboa: INE.
- Canário, R. (org.). (1992). *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa.
- Canário, R. (1994). Centros de Formação de Associações de Escolas: que futuro? In A. Amiguinho & R. Canário (orgs.). *Escolas e Mudança: O papel dos Centros de Formação* (pp. 13-58). Lisboa: Educa.
- Canário, R. (Org). (1997). *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora.
- Cardoso, J. (2000). *As percepções dos professores sobre as acções de formação, no actual modelo de formação contínua*. Tese de Mestrado. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia de Investigação. Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Castro, J. (1991). Organizações sindicais: a posição da FENPROF. In *Formação Contínua de Professores. Realidades e Perspectivas* (pp. 275-297). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- CCPFC (1998). *Contributo para a consolidação da formação centrada nas práticas profissionais*. Braga: CCPFC.
- CCPFC (1999). *Contributo para a consolidação da formação contínua centrada nas práticas profissionais* (1999). CCPFC.
- CCPFC (1999). *Regulamento para acreditação e creditação de acções de formação na modalidade Oficina de Formação*.
- CCPFC (1999). *Regulamento para acreditação e creditação de acções de formação na modalidade Circulo de Estudos*.
- CCPFC (1999). *Relatório de Actividades*. Braga: CCPFC
- CNE (2002). *Formação contínua de professores. Relatório*. Comissão Eventual Especializada do Conselho Nacional de Educação.

Combs, A. (1965). *The professional education of teachers: A perceptual view of teacher preparation*. Boston: Allyn and Bacon.

Conceição, S. (2006). *Conselhos Fiscais e Jurisdicionais do Corpo Nacional de Escutas. Necessidades de Formação – Um estudo exploratório*. Dissertação de Mestrado. Faro: Universidade do Algarve.

Correia, J. A. (1997). Formação e Trabalho: contributos para uma transformação dos modos de os pensar na sua articulação, in R. Canário (org.) *Formação e Situações de Trabalho* (pp. 13-41) Porto: Porto Editora.

Correia, J. A. (Coord) & Caramelo, J. & Vaz, H. (1997). *Formação de Professores. Estudo temático*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Correia, J. A. (1989). *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*. Rio Tinto: Edições Asa.

Correia, J. A. (Org). (1999). *Formação de Professores. Da racionalidade instrumental à acção comunicacional*. Porto: Edições Asa.

Correia, J. & Matos, M. (2001). *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto: Edições ASA.

Cowling, A. & Mailer, C. (1998). *Gerir os Recursos Humanos*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Cunha, A. (2007). *Formação de professores. A investigação por questionário e entrevista. Um exemplo prático*. Vila Nova de Famalicão: Editorial Magnólia.

Curado, A. (2000). *Profissionalidade dos docentes: Que avaliar? Resultados de um estudo interactivo de Delphi*. Lisboa: IIE.

Curado, A. (2002). *Política de avaliação de professores em Portugal: um estudo de implementação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Damião, M. (2001). *Ensino e formação de professores: de perspectivas teóricas a um esquema eclético*. Coimbra: Centro de Psicopedagogia da Universidade de Coimbra.

Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

Delors, J. (1999). *Educação, um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. (5.ª edição). Lisboa: Edições Asa.

Deshaies, B. (1997). *Metodologia de investigação em Ciências Humanas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Duarte, R. (2007). *La formation continue des enseignants au Portugal (1992/2002)*. Tese de Doutoramento. Lyon: Université Lumière Lyon 2.

Eraut, M. (1999). *Developing Professional Knowledge and Competence*. London: The Falmer Press

- Esteves, M. (1991). Perspectiva das Organizações sindicais. In *Formação Contínua de Professores. Realidades e Perspectivas* (pp. 287-297). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Esteves, M. (2002). *A investigação enquanto estratégia de formação de professores. Um estudo*. Lisboa: IIE.
- Esteves, M. (2003). Entrevista para Doutoramento. In Duarte, R. *La formation continue des enseignants au Portugal (1992/2002)*, Tese de Doutoramento. Lyon: Université Lumière Lyon 2.
- Esteves, M. (2007). Formação de professores: das concepções às realidades. In *A educação em Portugal (1986-2006): alguns contributos de investigação*. (pp. 149-206). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Estrela, A. (Coord.) (2002). *Formação contínua de professores*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Estrela, A. (Coord.) (2005). A investigação sobre formação contínua de professores em Portugal (1990-2004). In *Investigar em Educação*. SPCE. Junho 2005. N.º 4.
- Estrela, M.T. (2001). Realidades e perspectivas da formação contínua de professores. In *Revista Portuguesa de Educação* (pp. 27-48), ano/vol.14, número 001. Braga: Universidade do Minho.
- Estrela, M. T. (2003). A formação contínua entre a teoria e a prática. In [Ferreira, N. (Org). *Formação Continuada e Gestão da Educação*. São Paulo: Cortez Editora.
- Eurydice (2006). *A garantia de Qualidade na Formação de Professores na Europa*.
- Eurydice (2008). *Níveis de Autonomia e de Responsabilidades dos Professores na Europa*.
- Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher Preparation: Structural and Conceptual Alternatives. R. Houston (ed.). *Handbook of Research on Teacher Education*. N. York: MacMillan.
- Ferreira, F. (1994). *Formação Contínua e Unidade do Ensino Básico. O papel dos Professores, das Escolas e dos Centros de Formação*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, F. (1999). *Dinâmicas locais de formação. Um estudo da actividade de um Centro de Formação de Associação de Escolas*. Braga: Bezerra Editora.
- Ferreira, F. (2009). As lógicas da formação. Para uma concepção da formação contínua de professores como educação de adultos. In Formosinho, J. (Coord.), *Formação de Professores, Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 201-220). Porto: Porto Editora.
- Ferreira, N. (Org.) (2003). *Formação continuada e gestão da educação*. São Paulo: Cortez Editora.
- Ferry, G. (1987). *Le trajet de la formation*. Paris: Dunod.
- Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Barcelona: Paidós.

Formosinho, J. (1991). Modelos organizacionais na formação contínua de professores. In *Formação contínua de professores: Realidades e perspectivas* (pp. 237-257). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Formosinho, J. (2007). Formação contínua e mudança de práticas. *Actas do Congresso Nacional de Centros de Formação de Associação de Escolas. Formação contínua e qualidade da escola* (pp. 67-70). Guimarães: Centro Cultural de Vila Flor.

Formosinho, J. (Coord) (2009). *Formação de Professores, aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. (2011). Prefácio. In Lopes, A., Mouraz, A., Ferreira, E., Pereira, Fátima, Fernandes, Preciosa, Moreira, J., Lima, Lurdes, & Rodrigues, Lurdes. *Formação contínua de professores 1992-2007 - Contributos de investigação para uma apreciação retrospectiva*. Braga: CCPFC.

Formosinho, J. & Niza, S. (2009). Iniciação à prática profissional nos cursos de formação inicial de professores. In Campos, B. (Org), *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior* (pp. 46-64). Porto: Porto Editora.

Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. Chicago: Teacher College Press.

Gonçalves, J. A. (1990). *A carreira dos professores do ensino primário: contributo para a sua caracterização*. Lisboa. Tese de mestrado apresentada na Fac. de Psic. e de C. Educação da Univ. de Lisboa.

Gonçalves, J. A. (1992). A carreira das professoras do ensino primário. In Nóvoa (Org). *Vidas de professores* (pp. 141-169). Porto: Porto Editora.

Gonçalves, J. A. (2000). *Ser professora do 1.º Ciclo. Uma carreira em análise*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Gonçalves, J. A. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente. Fases da carreira, currículo e supervisão. In *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, (08, pp. 23-36). Consultado em Maio de 2009 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>

Grácio, R. (1995). *Obra completa - I da Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Grácio, R. (1995). *Obra completa - II do Ensino*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hewton, E. (1988). *School focused staff development. Guidelines for Policy Makers*. The Falmer Press.

Hill, M. & Hill, A. (2005). *Investigação por questionário* (2.ª Ed). Lisboa: Edições Sílabo.

Howey, K. (1985). Six Major Functions of Staff Development: An Expanded Imperative. *Journal of Teacher Education*, (vol. 36, n.º 1, pp. 58-64).

Huberman, M. (1989). *La vie des Enseignants*. Neuchâtel-Paris: Delachaux & Niestlé

Ingvarson, L. (1990). School: Places where teachers learn, in Chapman (ed.). *Schoolbased decision-making and management*, (pp. 163-182). Londres: Falmer Press.

- Jesus, S. (1996). *A Motivação para a Profissão Docente*. Aveiro: Estante Editora.
- Jesus, S. (2000). *Motivação e formação de professores*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Kirkpatrick, D. (1959). *Evaluating training programs – The four levels*. S. Francisco: Berrett-Koehler.
- Landsheere, V. (1994). *Educação e formação*. Porto: Edições Asa.
- Lakatos, E. & Marconi, M. (1989). *Metodologia científica*. São Paulo: editora Atlas S.A.
- Laville, C. & Dionne, J. (1999). *A construção do saber*. Porto Alegre: Editora UFMG, Artmed.
- Lopes, A., Mouraz, A., Ferreira, E., Pereira, Fátima, Fernandes, Preciosa, Moreira, J., Lima, Lurdes, & Rodrigues, Lurdes. (2011). *Formação contínua de professores 1992-2007 - Contributos de investigação para uma apreciação retrospectiva*. Braga: CCPFCP.
- Lourenço, J. (1997). *A caracterização dos processos de formação contínua de professores como instrumento de mudança das organizações educativas*. Tese de Mestrado. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Mainardes, J. (2006). Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. In *Atos de Pesquisa em Educação* (V1, nº 2, pp. 94-105). PPGE/ME FURB.
- Marcelo Garcia, C. (1998). Pesquisa sobre a formação de professores. O conhecimento sobre aprender a ensinar. In *Revista Brasileira de Educação*. Set/Out/Nov/Dez 1998, nº 9.
- Marcelo Garcia, C. (1999). *Formação de Professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora. Edição original: EUB, S. L., 1995, Barcelona.
- Marcelo Garcia, C. (1992). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In Nóvoa, A. (Coord), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Edições Dom Quixote.
- McBride, R. (1989). *The In-Service Training of Teachers*. London: The Falmer Press.
- Mialaret, G. (1981). *A formação dos professores*. Coimbra. Livraria Almedina.
- Ministério da Educação (1994). *Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal. Relatório final de execução*. Lisboa: ME / DEPEGEF.
- Morgado, J. (2005). *Currículo e Profissionalidade Docente*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1991). (Org). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1991). Concepções e Práticas de formação contínua de professores. In *Formação contínua de professores: Realidades e perspectivas* (pp. 15-38). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Nóvoa, A. (1992) (Coord). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

- Nóvoa, A. (1992). (Org). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1997). (Org.) *Os professores e a sua formação*. (3.^a Ed). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de Professores e Trabalho Pedagógico*. Lisboa: Educa.
- OCDE (1986). *Relatório nacional de Portugal: Exame das Políticas Educativas Nacionais pela OCDE*. Lisboa: GEP/ME (2.^a edição)
- Oliveira, L. (1997). A Acção-Investigação e o desenvolvimento profissional dos professores: Um estudo no âmbito da formação contínua. In: Sá-Chaves, I. (Org). *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. & Flores, M. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Pardal, L. & Martins, A. (2005). Formação contínua de professores: concepções, processos e dinâmica profissional. In *Psicologia da Educação* (n.º 20, 1.º sem. de 2005, pp. 103-117). São Paulo.
- Patton, M. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. California: Sage.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote.
- Pinto, C. (1991). Formação Contínua de Professores. Contribuição da FNE para uma reflexão. In *Formação Contínua de Professores. Realidades e Perspectivas* (pp. 279-291). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pires, M. (2001). *Atitudes dos professores face à formação profissional contínua*. Tese de Mestrado. Lisboa: Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa – Secção Autónoma de Psicologia Social das Organizações.
- Quintas, H (2008). *Educação de Adultos, vida no currículo e currículo na vida*. Lisboa: ANQ
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de investigação em Ciências Sociais* (3.^a Ed). Lisboa: Gradiva.
- Reichardt, C. & Cook, T. (1986). *Métodos Cualitativos y Cuantitativos em Investigación Evaluativa*. Madrid: E. Morata.
- Reis, P. (1999). *Formação “à medida das escolas”*. Revista Foco Informação, n.º 12. ME – Prodep-Foco.
- Ribeiro, A. (1989). *Formar professores. Elementos para uma teoria e prática da formação*. (5.^a ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Rodrigues, Â. & Esteves, M. (1993). *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto Editora.

Rodrigues-Lopes, A. (1991). Modelos de formação de professores e desenvolvimento de competências: perspectivas e problemática de uma mudança urgente. In *Revista Portuguesa de Pedagogia* (n.º 25, pp. 43-68).

Ruela, C. (1998). *Centros de Formação das Associações de Escolas. Processos de construção e natureza da oferta formativa*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Sá-Chaves, I. (2002). *A construção de conhecimento pela análise reflexiva da praxis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Santos, S. (2007). Percursos e perspectivas da formação contínua em Portugal. In Morgado, J. & Reis, M. (Org). *Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: Perspectivas Europeias*. (pp. 58-62). Braga: CIED – Universidade do Minho.

Santos, S. (2009). *Percursos da Formação Contínua de Professores. Um Olhar Analítico e Prospectivo*. Braga: CCPFC.

Silva, A. M. (2000). A formação contínua de professores: Uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. In *Revista Educação & Sociedade* (ano XXI, n.º 72, Agosto/00).

Silva, G. (2003). Oito anos de formação contínua de professores (1993-2000): construindo uma análise dos seus conteúdos. In *Revista Portuguesa de Educação* (16 (2), pp. 25-43) CiEd: Universidade do Minho.

Simões, H. (1995). *Dimensões pessoal e profissional na formação de professores*. Aveiro: Cidine.

Silva, A. (2000). A formação contínua de professores: uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. In *Revista Educação & Sociedade* (ano XXI, n.º 72).

Silva, G. (2003). Oito anos de formação contínua de professores (1993-2000): construindo uma análise dos seus conteúdos. In *Revista Portuguesa de Educação* (ano/vol. 16, número 002, pp. 25-43). Braga: Universidade do Minho.

Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Schön, D. (1990). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey- Bass.

Somekh, B. (1989) «Action Research and Collaborative School Development». In *The In-Service Training of Teachers* (pp. 160-176). London: The Falmer Press.

Tardif, M. (2004). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes. (Original publicado em 2002).

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

Tavares, J. (Coord). (1993). *Linhas de Rumo em Formação de Professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Tavares, J. (1997). A formação como construção do conhecimento científico e pedagógico. In: Sá-Chaves, I. (Org). *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.
- Teodoro, A. (1991). A formação contínua dos professores num contexto de reforma. Pressupostos de uma posição. In *Formação Contínua de Professores, Realidades e Perspectivas* (pp. 39-59). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Teodoro, A. (1994). *A carreira docente. Formação. Avaliação. Progressão*. Lisboa: Texto Editora.
- Teodoro, A. (2003). *Globalização e Educação. Políticas educacionais e novos modos de regulação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Teodoro, A. (2006). *Professores, para quê? Mudanças e desafios na profissão docente*. Porto: Profedições.
- Tuckman, B. (1978). *Conducting Educational Research* (2.^a Ed). New York: Hartcourt Brace Jovanovich.
- UNESCO (1976). *Recommendation of the development of adult education, adopted by the General Conference at its nineteenth session*. Nairobi, 26 November.
- UNESCO (1998). *Professores e ensino num mundo em mudança. Relatório Mundial de Educação*. Lisboa: Edições ASA.
- Walsh, J.P. & Ungson, G. R. (1991). Organizational Memory. In *Academy of Management Review* (vol. 16, n.º 1, pp. 57-91).
- Weil, M. (1985), Research use in inservice and preservice education: a case study of California. In *Journal of Teacher Education*, n.º 31
- Whitaker, P. (1999). *Gerir a mudança nas escolas*. Porto: Edições Asa.
- Vala, J. (1986). Análise de Conteúdo. In Silva, A. e Pinto, J. (org.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento
- Vidovich, L. (2002). *Expanding the toolbox for policy analysis; some conceptual and practical approaches*. Hong Kong: Comparative Education Policy Research Unit, University of Hong Kong.
- Viegas, H. (2007). Formação e desenvolvimento organizacional: Os Centros de Formação de Associações de Escolas. In *Revista Portuguesa de Pedagogia* (Ano 41-2, pp. 219-232)
- Vieira, A. (1999). A Formação Contínua de professores no limiar da mudança – Um desafio à Escola Autónoma. In *Revista Foco Informação* (n.º 11, pp. 11-16).
- Vieira, M. (1999). *A influência de programas de formação focados no pensamento crítico nas práticas de professores de ciências e no pensamento crítico dos alunos*. Tese de Doutoramento. Universidade de Lisboa.

Zeichner, K. M. (1983). "Alternative Paradigms of Teacher Education". In *Journal of Teacher Education* (Vol. XXXIV, n.º 3).

LEGISLAÇÃO

Lei n.º 5/73, de 25 de Julho, aprova as bases a que deve obedecer a reforma do Sistema Educativo.

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

Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro (Ordenamento Jurídico da Formação de Educadores de Infância e de Professores dos Ensinos Básico e Secundário).

Decreto-Lei n.º 139 A/90, de 28 de Abril (Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário).

Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro (Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores - RJFCP).

Lei n.º 60/93, de 20 de Agosto (Alteração, por Ratificação do Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro - RJFCP).

Decreto-Lei n.º 274/94, de 28 de Outubro (Altera o Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro) – Alterado pela Lei n.º 60/93, de 20 de Agosto – RJFCP).

Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de Novembro (Altera o Decreto-Lei n.º 274/94, de 28 de Outubro – RJFCP).

Decreto-Lei n.º 95/97, de 23 de Abril (Define o âmbito dos cursos de formação especializada relevantes para o desenvolvimento do sistema educativo e estabelece os princípios gerais a que deve obedecer a respectiva estrutura e organização curricular, bem como os requisitos do seu funcionamento).

Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de Janeiro (Altera o Decreto-Lei n.º 139 A/90, de 28 de Abril – ECD).

Decreto-Lei n.º 155/99, de 10 de Maio (Altera o Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de Novembro – RJFCP)

Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro (Altera o Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de Janeiro - ECD)

Despacho conjunto 69/ME/MESS/94, de 8 de Novembro (Aprova e anexa o Regulamento da Medida 2 do PRODEP)

