

A INVESTIGAÇÃO SOBRE FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES EM PORTUGAL (1990-2004)

Albano Estrela*
Margarida Eliseu**
Anabela Amaral***
Ana Carvalho****
Catarina Pereira*****

RESUMO

Tomando como base os trabalhos realizados a nível académico sobre formação contínua desenvolvida em Portugal entre 1991 e 2004, os autores procuram identificar algumas características da investigação existente, nomeadamente as que se referem a quadros teóricos e metodológicos, a campos temáticos, a populações-alvo e a principais conclusões registadas. Deste modo, o presente artigo dá a conhecer alguns estudos que se debruçam sobre esta problemática comprovando a sua importância e pertinência, mas também a existência de lacunas e pontos em aberto merecedores de reflexão por parte das entidades competentes.

Palavras-chave: formação contínua de professores; modelos de formação; centros de formação de professores; formandos; formadores; directores de centros.

Introdução

A sociedade actual atravessa um processo de transformação que afecta o modo como nos organizamos, como trabalhamos, como nos relacionamos e como aprendemos.

Uma das suas características é conceber o conhecimento como um dos principais valores dos cidadãos, assim como a capacidade de

* Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa
** Agrupamento de Escolas de Santo António, Parede
*** Escola Secundária Padre Alberto Neto, Queluz
**** Instituto de Emprego e Formação Profissional
***** Instituto de Estudos Sociais e Económicos

inovação e empreendimento que estes possuem. Mas os conhecimentos tem um carácter de "caducidade," o que nos obriga, mais do que nunca, a uma actualização constante (Garcia, 1999a). O que aprendemos num determinado momento da nossa vida tem uma utilidade relativa em função dos avanços do conhecimento produzidos pela investigação. Como consequência, a ideia de que a formação inicial nos proporciona uma bagagem de conhecimentos de que vamos necessitar para toda a vida profissional e à qual podemos recorrer sem limites não é verdadeira (Delors, 1996). Neste sentido, o autor recomenda que devemos aproveitar e utilizar todas as oportunidades de actualização, aprofundamento e enriquecimento desse primeiro conhecimento para nos sabermos adaptar a um mundo em mudança permanente. Estas recomendações produzidas em 1996, no âmbito da Ano Europeu da Educação e da Formação ao Longo da Vida, ganham mais sentido para os professores que têm de responder às diferentes solicitações que a escola de massas criou. Por outro lado, também podem ajudar a construir uma nova forma de viver a educação, de olhar o outro e o mundo. As reformas que os estados têm implementado, os debates ideológicos e os trabalhos de investigação produzidos em torno desta problemática, que passa pela relação professor/escola/formação, têm sido muitos e têm contribuído para desocultar alguns dos desafios com os quais os professores são confrontados no seu quotidiano, nomeadamente «reinventar a sua escola *enquanto local de trabalho* e reinventarem-se a si próprios *enquanto pessoas e membros de uma profissão*» (Thurler, 2002: 89).

Em Portugal, e em particular a partir dos anos 80, diversa legislação foi produzida no sentido de alertar para a importância da formação contínua de professores e de a institucionalizar, como forma de responder às exigências que envolvem a profissionalidade docente. Assim, em 1986, a Lei de Bases do Sistema Educativo¹ reconhece (cap. IV, artº 35) o direito dos professores a uma formação contínua diversificada, que assegure «o aprofundamento e actualização de conhecimentos e de competências profissionais (...) a mobilidade e progressão na carreira». Salvaguarda ainda a cooperação que deve existir entre as instituições de formação inicial e os estabelecimentos de ensino onde os professores leccionam. Desta forma institucional se reconhece não só a importância da formação contínua, como também se alia a mesma à progressão na carreira.

¹ Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro

Na sequência deste diploma, é publicado em 1989, o Ordenamento Jurídico da Formação de Professores, o qual pretende conciliar duas vertentes fundamentais: «o contributo da experiência vivida nos últimos anos e a criação de uma estrutura flexível e dinâmica que garanta a articulação dos diversos modelos de formação coexistentes no sistema»². Sublinhando a importância atribuída à formação contínua, consagra ainda a dimensão da investigação, da inovação e da auto-aprendizagem, do envolvimento com o meio numa perspectiva de promoção do desenvolvimento profissional do professor, não omitindo que a mesma constitui condição de progressão na carreira. A formação passa a ser considerada igualmente um dever e não apenas um direito.

Em 1990, o Estatuto da Carreira Docente, sublinha, uma vez mais, o direito do professor à formação contínua assim como a necessidade da mesma para progressão na carreira (artº15). Os diplomas referidos atribuem às instituições de formação inicial de professores, a organismos nacionais, regionais ou locais (do Ministério da Educação ou outros), aos docentes, às associações profissionais e científicas ou a vários estabelecimentos apoiados por um mesmo centro de recursos, a iniciativa da formação contínua.

É neste contexto que surge, em 1992, o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores³ no qual os Centros de Formação emergem como uma das entidades possíveis de gerir a formação contínua de professores. A reforma do sistema educativo (que apontava para uma requalificação profissional dos professores), os programas de financiamento então criados (FOCO e FORGEST) permitiram a emergência dos Centros de Formação de Associações de Escolas e de Associações de Professores.

Ao longo dos anos 90 o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores foi modificado através da publicação de quatro diplomas, sendo de realçar as alterações ocorridas em 1996. No diploma inicial (Decreto Lei nº 249/92 de 9 de Novembro) pode ler-se que os Centros de Formação das Associações de Escolas devem «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» (artº 19).

² Dec. Lei n.º344/89 de 11 Outubro (pág. 4426).

³ Decreto Lei n.º249/92 de 9 de Novembro.

Assim, se por um lado lhes compete responder às solicitações dos professores, por outro devem «assegurar as prioridades nacionais de formação» (artº 20,a), elaborando planos de formação, articulando-se com outras entidades formadoras, alargar as suas actividades e criar e gerir centros de recursos. As modificações introduzidas em 1996⁴ reforçam a ideia de uma escola autónoma, com um projecto educativo próprio e integrado no meio, onde a formação de professores centrada nas escolas e nos seus projectos, valoriza também as práticas pedagógicas. No que diz respeito aos objectivos dos centros, há uma alteração importante a registar. Os mesmos devem dar resposta às necessidades de formação identificadas e manifestadas, quer pelas escolas quer pelos professores. Parece-nos ser este um salto qualitativo, pois há uma demarcação do atendimento ao professor enquanto indivíduo, para o conceber como parte integrante de uma estrutura: a escola. É ainda incentivada a auto formação, a investigação e inovação educacional (alínea a). O artigo 20º, que especifica as competências dos centros, reforça também as ideias anteriores, colocando a tónica nas escolas como objecto de formação. Há que garantir as «condições de acesso a uma formação de qualidade, com especial destaque para modalidades formativas que possam dar o devido relevo a uma formação centrada na escola e nos projectos aí desenvolvidos» (preâmbulo do decreto lei). «Coordenar e apoiar projectos de inovação dos estabelecimentos de educação e ensino associados; promover a articulação de projectos desenvolvidos pelas escolas com os órgãos de poder local», constituem duas novas competências, sugerindo um maior envolvimento nesta relação triangular: escolas/autarquias/centros. Na sequência destas alterações ao Regime Jurídico da Formação Contínua, aparecem outro tipo de preocupações. Em 1997, o Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua incentiva⁵ outras modalidades de formação (estágio, projecto, seminário e círculo de estudos), «uma vez que reconhecidamente são das mais ajustadas à intenção de “formação em contexto educativo”» (Relatório de Actividades do Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua, 1997).

4 Decreto Lei n.º 207/96 de 2 de Novembro.

5 Embora já estivessem contempladas no diploma inicial as modalidades de Projecto, Círculos de Estudos, Oficina de Formação e Estágio careciam de regulamentação própria, o que vem a acontecer nesta altura.

A mesma entidade refere que «o postulado fundamental 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» (Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua;1999:4).

A implementação das medidas referidas acerca da formação contínua conduziram a uma procura da formação por parte dos professores, e motivaram estudos empíricos acerca da problemática *Centros de Formação das Associações de Escolas*, dos quais realçamos os de: Amiguinho e Canário (1994), Correia, Caramelo e Vaz (1997), Barroso e Canário (1999), Roldão *et al* (2000).

A progressiva institucionalização da formação no terreno foi acompanhada de um surto de desenvolvimento de Mestrados em Educação e Ciências da Educação, frequentados por docentes de todos os níveis de ensino. A conjugação destes aspectos favorece o interesse pela temática *formação contínua*, que se constituiu como objecto de estudo e de investigação.

Este nosso trabalho visa não só fazer uma síntese da investigação realizada sobretudo no âmbito das dissertações de mestrado e doutoramentos, como também pretende constituir-se como um contributo mais, que ajude à compreensão do modo como os agentes educativos se posicionam e perspectivam as dinâmicas criadas.

Este estudo situa-se na linha da Unidade de Investigação e Desenvolvimento das Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, a fim de ser publicado na *Revista Investigar em Educação*.

Procedimentos Metodológicos

Constituição do corpus de análise

Depois de definido o objectivo deste estudo, o passo seguinte foi o de delimitar o corpus em que nos iríamos focar. Para tal, procedemos a uma intensiva consulta das bases de dados de bibliotecas, algumas dessas on-line. Servimo-nos das bases de dados da Biblioteca

Nacional, das bibliotecas e dos centros de documentação das universidades públicas e privadas.

Para seleccionar, de entre os inúmeros trabalhos incluídos nas bases de dados, o conjunto de trabalhos a analisar, fizemos uma busca por palavras-chave — “formação contínua de professores” e “formação de professores” — tendo-se verificado, por exemplo, que 12 teses estavam catalogadas como abordando a formação contínua (por apresentarem conclusões ou recomendações referentes à formação), ainda que os objectivos de investigação não o fizessem prever.

À medida que fomos acedendo directamente aos trabalhos, deparámo-nos com algumas dificuldades. Muitas vezes as palavras-chave utilizadas encaminhavam-nos para documentos que não se referiam a pesquisas sobre a formação contínua dos professores, mas apenas a estudos em que os autores inferiam acerca da utilidade dos seus trabalhos no campo da formação.

Poderá servir de incentivo, ao leitor que se sinta motivado a prosseguir com um estudo de natureza semelhante ao apresentado, saber que foi recentemente publicada legislação⁶ que define a exigência da definição de palavras-chave dos trabalhos, por parte de quem melhor os conhece, os próprios autores. Parece-nos evidente que esta alteração atenuará, a seu tempo, a lacuna referida.

Além disso, no campo das dificuldades sentidas, verificámos também a existência de um desfasamento entre a catalogação de alguns trabalhos mais recentes (realizados em 2004) e a sua disponibilização ao público.

A definição do *corpus* final deste estudo obedeceu ao cumprimento, por parte dos trabalhos existentes, dos seguintes critérios de selecção:

- Incidirem sobre a formação contínua de professores.
- Serem de natureza investigativa no sentido restrito de aplicação de metodologias próprias da sua área disciplinar à análise do real).
- Serem publicados em Portugal, entre 1991 e 2004.

Como resultado da selecção realizada, obtivemos um conjunto de dissertações de mestrado, teses de doutoramento e artigos

6 Diário da República, II Série, Deliberação n.º 961/2003 de 5 de Julho, art.º 26 (Regulamento de Estudos Pós Graduados da Universidade de Lisboa).

publicados em revistas científicas da especialidade que constam da bibliografia.

Apesar da incessante preocupação e actuação, por parte da equipa de analistas, no sentido da recolha do maior número de trabalhos com interesse explícito para o estudo em questão, da amostra encontrada de 85 trabalhos académicos cumpridores dos critérios estabelecidos, foram efectivamente sujeitos a análise 79, dada a impossibilidade de aceder directamente ao conteúdo integral dos restantes. Do *corpus* deste trabalho fazem ainda parte 6 artigos publicados em revistas da especialidade, pois não foram considerados aqueles que sintetizavam ou desenvolviam qualquer aspecto específico das dissertações ou teses analisadas.

Recolha e análise de dados

O processo de recolha de dados revelou-se muito moroso, por questões que se prendem com a disponibilidade de tempo da equipa de analistas, que teve de conjugar o tempo ocupado pelos seus deveres profissionais com o horário das bibliotecas, mas também por questões que podemos chamar de “logísticas”. Um conjunto significativo de trabalhos teve de ser requisitado a bibliotecas de várias zonas do país, como Porto, Aveiro, Setúbal e Açores, processo que envolveu uma série de procedimentos burocráticos e demorados.

Depois de definido o *corpus* deste estudo, iniciou-se o processo de elaboração da ficha de recolha de dados.

Dado o paralelismo entre este estudo e o que foi desenvolvido acerca da “Síntese da Investigação sobre a Formação Inicial de Professores em Portugal”, publicado no artigo com o mesmo nome, na colecção *Cadernos da Formação de Professores*⁷, partimos da ficha elaborada para o mesmo que, depois de testada e sujeita a algumas reformulações, se fixou nas seguintes categorias de análise:

- *Dados de Caracterização*: para além dos dados de natureza bibliográfica (como autor, título, local de apresentação e ano), essenciais para a correcta identificação dos trabalhos,

⁷ Estrela, M., Esteves, M., Rodrigues, A. (2002). Síntese da Investigação sobre Formação Inicial de Professores em Portugal (1999-2000). In. *Cadernos da Formação de Professores* (5). Porto: Porto Editora.

procurou-se também identificar o(a) orientador(a), assim como a respectiva instituição;

- *Campo do Estudo*: nesta categoria considerámos os dados relativos aos campos temáticos abrangidos pelos trabalhos e à caracterização da população em estudo, em termos do nível de ensino, assim como dados referentes ao tipo, dimensão e natureza da amostra;
- *Objectivos da investigação*: nesta categoria, pretende-se identificar os objectivos gerais dos estudos;
- *Quadros teóricos referenciais*: reporta-se à caracterização dos estudos de acordo com os referenciais científicos que lhes estão subjacentes;
- *Natureza da investigação*: relaciona-se com a identificação do paradigma que serve de referência fundamental aos trabalhos, que por sua vez está associado à finalidade e à natureza transversal ou longitudinal do estudo;
- *Metodologia*: levantamento do tipo de instrumentos de recolha de dados e técnicas de investigação, utilizados nos diferentes trabalhos;
- *Conclusões e Recomendações do Estudo*: registo dos resultados dos trabalhos que visem directamente a formação contínua de professores, ao nível dos objectivos e conteúdos alcançáveis e desejáveis, dos métodos/estratégias e técnicas prosseguidos, dos recursos, das formas de avaliação da formação, dos actores intervenientes na formação, principalmente formandos e formadores, da organização da instituição formadora e, por último, da política educativa.

É essencial chamar a atenção para o facto da classificação da metodologia de investigação ser geralmente difícil. Por um lado, acontece, por vezes, que a metodologia é imprecisamente caracterizada e que os analistas têm, naturalmente, modos diversos de estabelecer tais classificações; por outro, porque também não se consegue garantir totalmente a concordância entre a óptica dos autores dos trabalhos e a dos analistas, sendo que, em casos como este se optou, na maior parte das vezes, pela classificação proposta pelos autores.

Os dados recolhidos foram sujeitos a uma análise de conteúdo. Os itens de natureza fechada da grade de recolha de dados foram

analisados quantitativamente. Sempre que possível, optou-se pela apresentação destes dados em forma de gráfico, de forma a facilitar a sua leitura e possíveis comparações entre os diferentes dados. Naturalmente, os dados de natureza qualitativa passaram por um processo rigoroso de análise de conteúdo.

Natureza dos estudos analisados

Foram identificados e consultados 79 trabalhos correspondentes a dissertações de mestrado e teses de doutoramento. Também foram analisados 6 artigos publicados em revistas científicas (que não repetiam estudos de dissertações ou teses, como aliás se disse), nomeadamente, *Revista de Educação*, *Revista Portuguesa de Pedagogia* e *Revista Portuguesa de Educação*, que nos dão conta de trabalhos empíricos desenvolvidos neste âmbito. Neste estudo também não foi contemplada a análise de outro tipo de publicações, tais como livros, actas e registos de colóquios, artigos que, embora de indiscutível interesse e pertinência ideológica e reflexiva acerca da formação de professores, não se fazem acompanhar de investigação empírica.

Nos 79 trabalhos académicos identificados, predominam as dissertações de mestrado, representando cerca de 84% do total do nosso levantamento. Às Universidades de Lisboa e do Minho pertencem, respectivamente, cerca de 40% e 16% da produção identificada.

QUADRO 1		
DISSERTAÇÕES DE MESTRADO E TESES DE DOUTORAMENTO		
Instituição de Apresentação	Dissertações de Mestrado	Teses de Doutoramento
Universidade Aberta	4	
Universidade dos Açores	1	
Universidade do Algarve	1	
Universidade de Aveiro	2	2
Universidade Católica	3	
Universidade de Coimbra	4	
Universidade de Évora	4	
Universidade de Lisboa	26	5
Universidade do Minho	7	6
Universidade Nova de Lisboa	2	
Universidade do Porto	8	
Universidade Portucalense	1	
Universidade Técnica de Lisboa	3	
Universidade da Beira Interior	1	

Comparando os anos de 1991 e 2004, constata-se que coube ao ano de 1997 a produção do maior número de dissertações de mestrado e ao ano de 1999 o maior número de teses de doutoramento, tal como ilustra o quadro seguinte.

QUADRO 2		
DATA DE APRESENTAÇÃO DOS ESTUDOS		
Datas de Apresentação	Dissertações de Mestrado	Teses de Doutoramento
1991	3	
1992	1	
1993		
1994		1
1995	5	1
1996	5	2
1997	12	
1998	6	1
1999	3	3
2000	6	
2001	8	2
2002	6	2
2003	10	
2004	1	1

Os grandes temas de investigação

Na generalidade, os estudos analisados centram-se nas concepções, perspectivas, atitudes⁸ e na descrição das representações construídas pelos actores sobre o seu trabalho ou sobre o seu desempenho, bem como na compreensão de fenómenos situados, predominando dados recolhidos através de técnicas formais, como é o caso da análise documental, da análise de conteúdo de entrevistas ou de outro suporte escrito e da análise de dados estatísticos. Em contrapartida, e em número reduzido, apresentam-se trabalhos que se referem à acção e que envolvem observação directa das situações de formação. Apresentam-se, igualmente, em número reduzido, as investigações que recorrem à análise de narrativas, como é o caso dos diários e incidentes críticos, estratégias potenciadoras da reflexão do professor sobre a sua prática e de uma melhor compreensão das relações entre formação e actuação.

Dos 79 trabalhos de mestrado e de doutoramento⁹ e dos 6 artigos de revistas especializadas produzidos entre 1991 e 2004, destacamos 6 grandes áreas temáticas que reflectem as problemáticas de investigação mais privilegiadas nos estudos identificados. Dado que cada trabalho pode comportar mais do que um objectivo, estes foram analisados individualmente e distribuídos pelas diferentes áreas temáticas. Deste modo, cada trabalho pode ser incluído em categorias diferentes, o que deve ser tido em conta na interpretação das percentagens calculadas.

Concepções sobre a Formação Contínua de Professores

Com alguma frequência, aparecem estudos que visam conhecer, identificar, caracterizar, as representações dos professores e dos actores dos Centros de Formação acerca da formação contínua. Centrados nesta problemática encontrámos cerca de 25% dos trabalhos. Contudo, os objectivos formulados nestas investigações nem sempre se apresentam com precisão conceptual e de

⁸ Termos que podem ou não comportar algumas matizes e, por vezes, não se encontram definidos.
⁹ Dos 79 trabalhos académicos analisados, 12 não possuíam objectivos de investigação referentes à formação contínua de professores. Contudo são trabalhos que apresentam conclusões e recomendações relativas ao tema.

operatividade, na medida em que para os analistas não ficou claro se a pretensão dos autores dos trabalhos era a de caracterizarem a formação contínua enquanto constructo, ou se visavam analisar a formação contínua quanto aos modelos/paradigmas inspiradores ou, ainda por outro lado, se pretendiam averiguar as potencialidades da formação contínua na aquisição de determinadas competências profissionais.

O Impacto da Formação Recebida pelos Professores nas suas Práticas

Em torno desta problemática, surgem cerca de 33% dos estudos. A grande maioria visa conhecer, analisar e compreender o impacto da formação nas práticas profissionais, pedagógicas e científicas. Portanto, têm como centro de atenção o ecossistema do trabalho dos professores. Uma minoria reflecte sobre o impacto da formação nas concepções curriculares, na avaliação da aprendizagem dos alunos, no pensamento do professor e no seu desenvolvimento pessoal e profissional. Destes estudos, acerca do impacto da formação recebida pelos professores nas suas práticas, apenas 4 tiveram como suporte empírico a observação participante, 1 a observação naturalista e 5 os diários, os restantes baseando-se em representações desse impacto colhidas junto dos formados ou formadores. O único artigo identificado que reflecte sobre o impacto da formação recebida pelos professores nas suas práticas apoiou a sua investigação na observação sistemática.

O Impacto nos Alunos da Formação Recebida pelos Professores

Do universo estudado, 5 trabalhos visam avaliar o impacto da formação recebida por parte dos professores, nos alunos, nomeadamente, no seu pensamento crítico, na sua criatividade, no seu desempenho afectivo e cognitivo e no seu comportamento. Destes, um dos estudos utilizou os incidentes críticos, como técnica de recolha de dados.

Necessidades de Formação de Professores

Em torno desta problemática, aparecem cerca de 20% dos estudos. Foram identificados 3 trabalhos referentes ao estudo de necessidades no âmbito específico da integração de alunos com necessidades educativas especiais nas turmas de ensino regular. Foi também objecto de estudo de 3 trabalhos a análise das necessidades específicas do professor de Educação Física. Ainda foram objecto de estudo problemáticas relacionadas com as necessidades, no plano geral da acção profissional e pedagógica do professor, no plano específico dos professores na Área-Escola, no exercício do cargo de Director de Turma, do professor de Educação Moral Religiosa Católica e do Educador de Infância.

No que se refere aos artigos identificados, um tem como problemática de estudo as necessidades decorrentes da inserção de alunos com necessidades educativas especiais nas turmas regulares.

As investigações tiveram como suporte empírico estudos de casos simples e múltiplos, estudos descritivos e análise de narrativas (diários e incidentes críticos.) Nenhuma das investigações teve como suporte empírico a observação directa.

Análise das Acções de Formação quanto aos Processos

Dos 79 estudos, cerca de 15% refere-se à descrição e análise de processos de formação segundo diferentes modalidades. Identificamos experiências pontuais nas modalidades de Círculo de Estudos, Oficinas e elaboração de Portfólios. Os restantes trabalhos fazem referência à formação centrada na escola.

Um dos artigos recolhidos apresenta e descreve o percurso de formação de professores na modalidade de Projecto.

Estes estudos revelaram alguma preocupação com a questão dos efeitos, estabelecendo relações entre a intervenção e mudanças de atitude e/ou comportamentos dos respectivos intervenientes.

Dinâmicas dos Centros de Formação

Cerca de 13% dos trabalhos centram-se na análise das dinâmicas dos centros de formação. Mais de metade destes estudos têm como

alvo de análise Centros de Formação das Associações de Escolas. 7 dos estudos debruçam-se sobre a análise da organização da oferta formativa. O processo de selecção dos formandos, a caracterização da figura do formador, bem como a caracterização do papel dos Directores dos Centros de Formação e o modo como se processa o acesso à formação são as problemáticas também eleitas pelos autores destes trabalhos.

Um dos artigos consultados apresenta uma análise dos títulos de todas as acções de formação contínua de professores, acreditadas entre 1993 e 2000.

População-alvo dos estudos e níveis de ensino

A população-alvo dos estudos referentes às dissertações de mestrado e teses de doutoramento é, em larga medida, a dos professores formandos, seguida da dos directores dos centros de formação e dos formadores, embora estes dois grupos de sujeitos se apresentem em número mais reduzido. Encontram-se, igualmente, alguns estudos que se ocupam de professores e alunos em conjunto, tendo como objectivo central de investigação compreender o impacto da formação recebida pelos professores, nos alunos.

Os níveis de ensino mais contemplados nestes estudos são maioritariamente os correspondentes ao Ensino Básico, sendo em menor número os estudos que se ocupam exclusivamente do Ensino Pré-Escolar (5) e do Ensino Secundário (3). Igualmente escasso apresenta-se o número de trabalhos referentes ao Ensino Superior, tendo-se apenas registado 4 casos.

A população-alvo dos estudos referentes aos artigos publicados, que dão conta de investigações e pesquisas desenvolvidas, é a dos professores. Os níveis de ensino visados correspondem apenas ao 1º ciclo do Ensino Básico e ao Ensino Secundário.

Quadros conceptuais

A análise dos trabalhos, dissertações de mestrado, teses de doutoramento e artigos de investigação, permite-nos reconhecer que as orientações predominantes em termos de abordagens teóricas são

as das Ciências da Educação, no domínio da Formação de Professores, mais especificamente da formação profissional contínua de professores e, embora em número bastante mais escasso, nos domínios da Formação de Adultos e da Educação de Infância.

Norteados pelo conhecimento científico produzido nacional e internacionalmente na área da investigação educacional, os estudos identificados são realizados essencialmente, ainda que não exclusivamente, pelos professores/investigadores oriundos de escolas básicas e secundárias, com funções na formação de professores ou enquanto práticos ou agentes do processo de ensino-aprendizagem. Evidencia-se nos seus discursos uma preocupação pela compreensão dos fenómenos da formação, nomeadamente, no que se refere à identificação de necessidades de formação, à análise do impacto da formação recebida, à descrição e avaliação dos processos de diferentes modalidades de formação e às dinâmicas dos centros de formação.

Há trabalhos que recorrem a diversas áreas científicas, dentro e fora das Ciências da Educação, como é o caso da Pedagogia, Psicologia, Administração Escolar, Sociologia, Desenvolvimento Curricular, Avaliação.

Metodologia (Paradigmas, Finalidades, Técnicas de recolha e tratamento de dados)

O número de trabalhos passíveis de se enquadrarem no paradigma de investigação hipotético-dedutiva, com recurso aos métodos experimental e quase-experimental e respectivas técnicas de investigação que visam critérios de objectividade, quantificação, coerência interna e fidelidade, é residual, representando aproximadamente 3% do total das 79 dissertações de mestrado e teses de doutoramento identificadas. No que concerne aos estudos relatados nos artigos consultados, apenas um se enquadra neste paradigma de investigação.

A maioria dos estudos, segundo a classificação avançada pelos respectivos autores, reveste-se de carácter exploratório e descritivo. A valorização do ambiente natural, como fonte de dados e o destaque conferido pelos seus autores a si próprios que, na maioria dos casos, são também actores, são variáveis constantes nos trabalhos consultados. Em face desta situação, decorre a importância e alguma

centralidade do próprio investigador que se assume como parte integrante da realidade a investigar. Estes trabalhos confirmam a tendência forte de utilização de metodologias qualitativas, inspiradas em paradigmas denominados interpretativo e compreensivo, fenomenológica e naturalista.

Os estudos de caso simples (44%) e os estudos descritivos (32%) representam a maior parte das dissertações de mestrado e teses de doutoramento, registando-se no entanto, em menor número, alguns trabalhos realizados segundo as metodologias de estudo de caso múltiplo e de investigação-acção. A prática de investigação-acção como estratégia investigativa foi adoptada por 6 autores de mestrados e doutoramentos e por 2 autores de artigos.

A propósito das técnicas de recolha de dados utilizadas e tendo em atenção que cada estudo pode apoiar-se em mais do que uma técnica investigativa, haverá a referir que a entrevista foi a mais aplicada em mais de metade dos trabalhos (66%). O questionário foi também uma das técnicas mais utilizadas, tendo sido referido em cerca de 49% dos 79 estudos referenciados, embora os estudos sejam considerados qualitativos pelos seus autores.

Técnicas com valor projectivo, como são o caso dos diários e dos incidentes críticos, aparecem num número relativamente reduzido de trabalhos, 8 e 6 respectivamente, que no conjunto corresponde a cerca de 18% dos 79 trabalhos identificados. Note-se que 1 dos artigos de investigação recorre a ambas as técnicas.

A observação naturalista de situações, bem como a observação participante, aparecem em 18 trabalhos. A observação sistemática surge como técnica de investigação adoptada numa dissertação de mestrado e num estudo relatado nos artigos consultados.

Quanto às técnicas de análise de dados, a análise de conteúdo e a análise documental são as mais referidas, correspondendo a cerca de 60% e 56%, respectivamente, dos estudos. A análise estatística foi utilizada em cerca de 24% das investigações, tendo sido a análise estatística descritiva a mais aplicada e a análise estatística multivariada a menos aplicada.

A maior parte dos trabalhos recorre a amostras de conveniência ou de circunstância. Cerca de 3% dos estudos recorre a amostras representativas e cerca de 43% dos estudos trabalham com população inferior a 20 sujeitos. Foram identificados 2 trabalhos que contemplaram mais de 500 sujeitos no seu estudo.

Conclusões e recomendações contidas nos trabalhos analisados

Dado que a maioria dos trabalhos, segundo a classificação avançada pelos respectivos autores, é de carácter exploratório e descritivo, na medida em que os discursos se encontram dependentes de quem os produz e por isso só adquirem sentido dentro do contexto a que se referem, acrescido do facto de grande parte dos estudos se basear em amostras de conveniência, de reduzida dimensão populacional, bem como da grande diversidade metodológica encontrada, tendencialmente qualitativa, as conclusões e recomendações que resultam da análise dos trabalhos não podem ser generalizadas. Mas, ainda que não se tenha como objectivo a generalização de qualquer tipo de constatação que se possa retirar ou obter da análise do presente acervo documental, os autores asseguraram a apropriação de algumas formas de ver, compreender e estruturar a formação contínua de professores em Portugal. Para além das ideias que, com alguma cautela, passamos a destacar, este estudo poderá eventualmente perspectivar outras pistas para o estudo desta problemática.

Relativamente às **concepções sobre a formação contínua de professores**, conclui-se que esta é encarada essencialmente como meio privilegiado de actualização e desenvolvimento profissional, sendo esse entendido ora como actualização dos conhecimentos, ora como melhoria das práticas pedagógicas e como meio de resolução de problemas da prática profissional, como o insucesso escolar, partindo portanto da experiência dos professores e da realidade das escolas.

No discurso dos actores, para esse desenvolvimento profissional acontecer é necessário que a formação actue como instrumento potenciador de uma cultura de colaboração entre eles, sugerida através, por um lado, do recurso a metodologias de formação activas e, por outro, do envolvimento destes profissionais na planificação da sua própria formação. Alguns estudos consideram que a formação contínua deverá promover mudanças ao nível das atitudes dos profissionais, no sentido de:

Estimular a reflexão sobre as práticas dos professores, partindo de reflexões constantes sobre as práticas, capaz de desenvolver nos docentes uma atitude crítica e dialéctica face à realidade, de forma a provocar as mudanças nos indivíduos e na organização;

Estimular a articulação entre desenvolvimento da escola e formação do docente, centrando-se no desenvolvimento de projectos de formação contextualizados na escola e na pessoa do professor.

Estas conclusões incidem em referências ao modelo/paradigma do professor reflexivo, enquanto paradigma inspirador da formação contínua.

Sobre as potencialidades da formação contínua na aquisição de competências profissionais, conclui-se que esta deverá:

- Levar ao desenvolvimento de competências pedagógicas;
- Formar professores para as constantes actualizações e inovações das diversas áreas ligadas ao ensino;
- Articular a formação com o carácter disciplinar e científico, em função dos diferentes níveis de ensino e dos grupos disciplinares.

Podemos inferir a tendência para os professores se encararem como o alvo primeiro da formação contínua, através da incidência no seu desenvolvimento pessoal e profissional, em detrimento de um discurso de utilidade e aplicação dos resultados da formação ao nível das suas práticas de ensino, dos alunos e da escola. Esta afirmação justifica-se pela leitura das conclusões retiradas acerca dos conteúdos formativos que os professores consideram mais importantes.

Em relação às **necessidades de formação contínua por parte dos professores**, inventariamos as recomendações nas seguintes áreas: *Didácticas específicas*, para proporcionar acções que visem a especificidade do ensino da educação física e abordar conteúdos relativos a importância da História da Física em sala de aula; TIC, no sentido de oferecer estratégias para organizar e facilitar o trabalho dos alunos com recurso às TIC; *Metodologias de Avaliação*, aparecendo propostas relacionadas com a sensibilização dos professores para a importância da construção de instrumentos de avaliação, a articulação das diferentes formas de avaliação com os objectivos de aprendizagem e o desenvolvimento de capacidades de auto-avaliação da prática profissional; os *Projectos Educativos*, como a área-escola ou a área de projecto e o projecto educativo de escola, no sentido de compreender as suas finalidades e formas de aplicação no contexto escolar; *Gestão da Sala de Aula*, no sentido de prevenir a indisciplina e auto-regular comportamentos dos alunos e melhorar os aspectos comunicacionais e relacionais na sala de aula; Educação Especial, aparecendo propostas para promover competências de organização e gestão da sala de aula, bem como na manutenção da

disciplina; temas considerados inovadores, nesta área é apontado como recomendação a Expressão Dramática, a Educação Sexual, a Educação Ecológica e a Multiculturalidade e, por último, sobre o papel do *Director de Turma*.

Dos trabalhos analisados um número significativo de estudos apresenta conclusões ao nível do **processo das acções de formação**, nomeadamente sobre as estratégias de formação de professores.

É importante notar que essas conclusões ressaltam essencialmente de estudos centrados na opinião dos formandos acerca da formação contínua realizada em geral, permitindo realizar algumas inferências sobre as potencialidades e fragilidades de determinada estratégia, sendo baixo o número de trabalhos que incidem especificamente no estudo de metodologias de formação, como se nota na análise dos objectivos dos trabalhos.

As conclusões são neste campo consensuais, não deixando dúvidas sobre a valorização, por parte dos participantes, de estratégias formativas centradas no trabalho colaborativo e na reflexão dos professores sobre as suas práticas, aproximadas à concepção do professor como profissional reflexivo. O discurso dos profissionais é legitimado à luz da literatura da especialidade, com referências concretas aos modelos preconizados por autores como Zeichner, Schon e Demailly.

A valorização do recurso a estratégias de natureza reflexiva surge associada à mudança de atitude e/ou comportamento por parte dos intervenientes. Assim, os estudos analisados propõem:

- Adopção de modalidades de formação centradas nos contextos escolares e nas práticas profissionais;
- Inserção de estratégias que levem os formandos a reflectir sobre as suas necessidades de formação em conjunto com o formador;
- Proporcionar a construção de materiais curriculares e actividades de aprendizagem que exijam o uso de pensamento crítico;
- Estabelecer a formação a partir de problemas concretos do dia-a-dia profissional do professor;
- Alongar o tempo das formações para que os professores possam utilizar estratégias que visem a discussão sobre as suas práticas;

Devem ainda ser capazes de proporcionar o acesso à investigação, como forma de desenvolver uma atitude questionadora e crítica nos profissionais:

- Partindo da sua própria experiência e realidade educativa;
- Assentando em metodologias activas que privilegiam a auto-formação, como a Investigação-Acção e os Projectos Educativos.

Devem valorizar-se os trabalhos de grupo, recomendando-se o(a):

- Desenvolvimento de trabalhos colectivos que simultaneamente integrem projectos pessoais;
- Privilégio de dinâmicas de formação colectivas, nascidas nos professores e nas escolas;
- Inter-observação e análise de situações concretas da prática profissional dos diferentes elementos do grupo;
- Criação de centros de docentes e grupos de debate com a presença de especialistas;
- Realização de trabalhos de pesquisa colaborativa dentro da escola, entre escolas e outras instituições educativas;
- Trabalho colaborativo na discussão do currículo e na forma de o implementar.

O recurso à Supervisão, como prática de formação privilegiada, é apontado por 1 estudo que justifica a sua adopção pelo contributo para a consolidação da formação recebida, uma vez que possibilita a experimentação e a reflexão com vista à inovação das práticas.

Outro estudo apresenta recomendações no sentido de incentivar o uso de Diários como um instrumento importante para a identificação de necessidades e para o desenvolvimento dos professores na própria formação.

As conclusões acerca do *impacto da formação recebida pelos professores nas suas práticas* (presentes em 33% estudos) são abordadas a 2 níveis: impacto sobre as práticas profissionais (associado à aquisição de conhecimentos e a mudanças de atitude por parte dos profissionais) e sobre a Instituição, nomeadamente:

- alteração das representações sobre o fenómeno da indisciplina;
- mudança da forma de encarar a formação;
- incentivo à reflexão sobre as práticas;
- desenvolvimento de capacidades de planificação;