

Domingas da Silva Fernanda

**FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES EM CONTEXTO
UNIVERSITÁRIO: O Serviço de Educação Contínua da Faculdade de
Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto**

RELATÓRIO DE MESTRADO
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
2013



**FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CONTEXTO
UNIVERSITÁRIO:**

**O Serviço de Educação Contínua da Faculdade de Psicologia e de
Ciências da Educação da Universidade do Porto**

Domingas da Silva Fernanda

Relatório apresentado à
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto,
para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, sob a orientação da Professora
Doutora Fátima Pereira

Setembro de 2013

*Deus concede-nos as graças segundo as nossas necessidades. Nunca desconfiemos das
nossas forças enquanto confiarmos nEle.*

Ana Javouhey

RESUMO

O trabalho que apresentamos visa dar conta do processo de estágio realizado pela autora no Serviço para a Educação Contínua (SEC) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, centrando-se na problemática da formação contínua de professores. Desenvolveu-se um estudo de avaliação da formação contínua de professores mobilizada pelo SEC, pretendendo-se assim perceber os efeitos que esta produziu na prática docente. O estudo é sustentado pelos dados do questionário respondido por professores/as que nos últimos quatro anos participaram das diversas ações de formação no SEC. Este *corpus* de âmbito quantitativo foi complementado com uma análise de carácter qualitativo, resultante de entrevistas semiestruturadas realizadas a professores/as que também participaram da formação contínua no SEC.

Os resultados realçam que os professores valorizam a formação contínua, uma vez que ela se constitui como oportunidade de enriquecimento profissional e como contributo para os seus processos formativos, trazendo novas informações e possibilitando outros olhares em suas práticas quotidianas. Aferimos dos resultados que essa conceção da complementaridade suporta as razões de escolha de formação por parte dos professores. Os resultados mostram que os professores apesar da pouca clarificação sobre o SEC como estrutura orgânica reconhecem o valor do serviço a partir da formação realizada, destacando-o como um excelente mentor na gestão da formação contínua. O estudo também mostra que os professores consideram a formação contínua como suporte tanto da intervenção pedagógica assim como da formação pessoal e profissional. Ao contrário do que se pode pensar, os professores não entendem a formação contínua como um processo de preenchimento de lacunas.

Ressaltamos que este estudo encontra compreensão em outros já realizados, de modo que partimos de uma abordagem expositiva desde a perspetiva histórica da formação até a reflexão da temática em causa. Além do contributo teórico, o estudo tem enfoque nas variáveis que nos interessava aclarar acerca do tema. É nosso desejo que este trabalho contribua para uma análise interna do SEC e, ao mesmo tempo, que ele represente um instrumento de referência na gestão e reorganização de ações de formação contínua de professores em variados contextos.

RÉSUMÉ

Le travail que nous présentons dans ce rapport se concentre sur la problématique de la formation continue des enseignants, étant donné l'intention de l'étude se concentrer sur l'évaluation de la formation continue des enseignants mobilisée par le Bureau de l'Éducation Continue de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université du Porto et les effets que cela a produit dans la pratique de l'enseignement. L'étude est soutenue par les données recueillies dans le cadre d'une enquête répondue par des enseignants(es) que dans les quatre dernières années ont participés aux activités divers de formation de ce service. Ce corpus de cadre quantitatif a été complété par une analyse qualitative, résultante des interviews semi-structurées réalisées aux enseignants (es) qui ont aussi participé à la formation continue dans l'institution de notre étude.

La lecture des données se rapporte au fait que les enseignants(es) apprécient la formation continue, puisqu'elle constitue une occasion d'enrichir et de contribuer au processus de formation, apportant des nouvelles informations et accordant un nouveau regard des leurs pratiques quotidiennes. Contrairement à ce qu'on pourrait penser, les enseignants ne comprennent pas la formation continue comme un processus pour combler des lacunes.

N'importe qu'elle production de la connaissance repose sur l'épistémologie existante, ceci est, rien n'est enquis ou évalué au hasard, car si nous évaluons c'est parce que quelque chose nous incite à cet effet. Par conséquent, nous tenons à souligner que cette étude trouve sa compréhension et le soutien à d'autres travaux déjà réalisés, de sorte que nous partons d'une approche expositive à partir de la perspective historique de la formation jusqu'à la réflexion thématique en cause, c'est-à-dire, la formation continue des enseignants.

Outre la contribution théorique, notre étude porte sur les variables qui nous intéressent clarifier au sujet de la formation continue des enseignants menée dans le cadre de l'étude. Ainsi, nous avons cherché les raisons du choix d'une certaine formation de la part de l'enseignant, le niveau de satisfaction qu'elle a produite ou non dans la pratique et dans la relation professionnelle, ainsi que le modèle de l'évaluation mobilisé. Nous souhaitons que notre travail contribue pour l'analyse interne du service où il a été mené et en même temps qu'il soit un outil de référence dans la gestion et réorganisation des actions de la formation continue des enseignants dans les divers contextes.

ABSTRACT

The current master's dissertation is aimed at covering the internship activities performed by its author at the Continuing Education Service (SEC) of the Faculty of Psychology and Educational Sciences from the University of Porto (FPCEUP) with a focus on the issue of teacher's continuing education. We carried out an evaluation study of the teacher's continuing education programs performed by SEC, with the purpose of finding out the effects generated by this kind of program in the teachers' practices. The research is supported by a questionnaire answered by teachers who have taken part into one of the continuing education programs offered by SEC in the last four years. Also, we had collected semi structured interviews with a few teachers in order to compliment our data.

Results show that teachers value continuing education since it represents an opportunity for professional development as well as a contribution for their educational trajectories, once they bring new information which enables them to have other perspectives into their daily practices. We read this interdependent conception as a means for the reasons why teachers choose specific educational programs. Though teachers don't quite understand SEC as an organic structure, they recognize its service value through the educational programs they sign up for, highlighting the institution as an excellent body in managing the continuing education. The research also shows that teachers consider continuing education as a base not only for pedagogical intervention, but also for personal and professional development. Opposite of what one may think, teachers do not see continuing education as a process to bridge gaps.

We emphasize that this research takes into account other studies, starting from an expositive approach considering the historical view of teachers' education and reaching a reflection of the current issue. Besides the theoretical contributes, the research focuses on the variables that were interesting in terms of reading the subject. It's of our desire that this work contributes to an internal analysis of SEC and, at the same time, that it represents an instrument of reference regarding the managing and reorganization of continuing education programs in diverse contexts.

AGRADECIMENTOS

O meu reconhecimento vai em primeiro lugar para Deus por me ter chamado à vida e permitir para que este percurso fosse possível.

Aos meus pais, em especial à minha mãe que esteve a par da minha vinda para Portugal, embora tenha falecido antes da concretização do meu sonho, no qual ela se mostrou muito interessada, embora lhe custasse a separação. Que Deus a recompense por todo amor e entrega. Aos meus irmãos e toda a minha família que, embora sofram pela distância que nos separa, nunca me faltaram o carinho, a preocupação e a atenção de todos.

Agradeço à minha Congregação das Irmãs de São José de Cluny, as províncias de Angola e Portugal, pela confiança que depositaram em mim e por todo o apoio dado em todos os sentidos até à concretização do presente projeto de formação. Aos meus amigos e amigas agradeço toda amizade e mensagens de encorajamento.

À minha orientadora, professora Doutora Fátima Pereira: não encontro palavras que descrevam a minha gratidão, pois com ela aprendi a ser uma investigadora e a ser mais exigente e rigorosa no exercício da investigação. Admiro e agradeço o seu jeito de ser, simples, muito próxima, profunda, exigente e cuidadosa; são virtudes que muito me ajudaram a puxar por mim mesmo quando tendia a recuar. O seu jeito e o seu carisma, a sua capacidade metódica de orientação que a tornam uma verdadeira perita que sabe animar, mimar, confiar no trabalho autónomo do aprendiz. O que aprendi nos nossos encontros de orientação leva-me a crer que ganhei uma orientadora com quem poderei contar para desafios posteriores! Foram construídas boas bases que prenunciam uma continuidade.

Agradeço a todos os meus professores de todos os níveis escolares já percorridos pelo contributo que de cada um recebi.

Agradeço ao corpo administrativo do SEC, pois foi graças ao que recebi de cada um que este trabalho se transformou no produto do meu estágio neste Serviço.

O que dizer dos meus colegas do domínio coeso, onde a interculturalidade foi concebida e gerida em benefício de todos? A todos, o meu sincero obrigado!

ABREVIATURAS

FPCEUP - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

UP - Universidade do Porto

SEC - Serviço para a Educação Contínua

FC - Formação Contínua

FPC - Formação Profissional Contínua

FCP - Formação Contínua de Professores

FA - Formação de Adultos

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	21
CAPÍTULO I Contextualização institucional da Faculdade de Psicologia e de Ciências da educação da Universidade do Porto	25
1.1. Breve apresentação histórica da instituição	26
1.2. Objetivos “Fins” da FPCEUP	27
1.3. O Serviço para a Educação Contínua como entidade acolhedora para o estágio profissional	28
1.3.1 Objetivos do Serviço para a Educação Contínua	29
1.3.2 Localização e estrutura orgânica do SEC	30
1.3.3 Um olhar exploratório	30
CAPÍTULO II Referencial Teórico	35
2.1. Conceção e construção do objeto de estágio	36
2.2. Perspetiva histórica da formação	37
2.2.1. Formação de adultos (FA)	40
2.2.2. Formação profissional contínua (FPC)	43
2.2.3. Formação contínua de professores (FCP)	45
2.2.3.1. Formação contínua de professores e identidade docente	48
CAPÍTULO III Metodologia do Estágio e Questões epistemológicas	51
3.1. Etapas do itinerário	52
3.2. Impressões do itinerário, questões epistemológicas e pragmáticas no contexto do estágio	53
3.3 Estágio no Serviço para Educação Contínua	59
3.3.1. O porquê do estágio do SEC	60
3.3.2. Objetivos do estágio	
3.4. Instrumentos de recolha de dados	62
3.4.1. Análise de documentos	63
3.4.2. Observação- participante	64

3.4.3. Diário de bordo	65
3.4.4. Uso de entrevistas semiestruturadas	66
3.4.5. Recurso ao inquérito por questionário	69
3.4.6. Análise de conteúdo	70
3.5. O lugar e o valor da relação no contexto profissional e seu impacto no estágio	74
CAPÍTULO IV A dinâmica do estágio no Serviço para a Educação Contínua	77
4.1. Dinâmica de um percurso de experiência do saber ser e do saber fazer no contexto de estágio	78
4.2. Componente ética no contexto de estágio	80
CAPÍTULO V Apresentação e interpretação dos dados	85
5.1. Análise quantitativa	86
5.1.1. Caracterização da população (professores)	88
5.2. Análise qualitativa	102
5.3. Discussão dos resultados	112
5.3.1. Um olhar reflexivo sobre o contributo dos professores	112
5.3.2. Sugestões e contributos dos respondentes	118
REFLEXÃO CONCLUSIVA	121
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	129
ANEXOS	133

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro nº 1 – Estrutura orgânica	30
Quadro nº 2 – Análise de documentos	33
Quadro nº 3 – Guião de entrevista semiestruturada	68
Quadro nº 4 – Sistema de categorias e subcategorias	73
Quadro nº 5 - Itens relativos à satisfação da FC realizada	91
Quadro nº 6 - Itens relativos à razões da escolha da formação	92
Quadro nº 7 - Itens relativos ao contributo da FC realizada	94
Quadro nº 8 – Itens relativos à avaliação da FC disponibilizada pelo SEC	98
Quadro nº 9 - Itens relativos à ação e resposta do SEC na gestão da FC realizada	100

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Representação dos respondentes por formação de base	88
Gráfico 2 – Representação por género	89
Gráfico 3 – Representação por categoria profissional	89
Gráfico 4 – Representação dos respondentes por cargo do desempenho	90
Gráfico 5 – Representação dos respondentes por intervalo etário e nível de escolaridade	90
Gráfico 6 – Avaliação da satisfação por nível da escolaridade	92
Gráfico 7 – Avaliação das razões de escolha por nível de escolaridade	93
Gráfico 8 – Avaliação por nível de escolaridade	95
Gráfico 9 – Avaliação do contributo da formação por nível de escolaridade	95
Gráfico 10 – Avaliação do contributo da formação por nível de escolaridade	96
Gráfico 11 – Avaliação do contributo da formação da FC por nível de escolaridade	96
Gráfico 12 – Avaliação do contributo da formação por nível de escolaridade	97
Gráfico 13 – Avaliação por nível de escolaridade	98
Gráfico 14 – Avaliação por nível de escolaridade	99
Gráfico 15 – Avaliação do tempo de formação por nível de escolaridade	99
Gráfico 16 – Avaliação por nível de escolaridade	101
Gráfico 17 – Avaliação por nível de escolaridade	102

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Modelo de questionário adaptado	134
Anexo 2 – Entrevista com o professor Ricardo	141
Anexo 3 – Análise de conteúdo	150

INTRODUÇÃO

O processo de aprendizagem é um fator complexo e dinâmico onde se destacam várias etapas da *práxis*, reunindo características diversas quer de carácter individual quer coletivo, sem ignorar as influências do meio ecológico que marca uma elevada influência neste processo, desafiando com meios que o sistema ecológico propõe sistematicamente. Desta forma, lidar com a Educação especializada ou profissional no atual contexto das nossas sociedades mutáveis não é tarefa fácil, dada a diversidade de fatores humanos, pensamentos, sistemas/paradigmas e ações nos quais a essência do ato educativo e da formação se constrói, por vários condicionamentos ecológicos, socioculturais, políticos e económicos.

A existência humana e o seu processo de desenvolvimento, concretamente nos nossos dias, estão marcados e construídos pelos fatores acima evocados e outros. Isto constitui um desafio para quem aposta em perceber e contribuir para este processo de evolução múltipla da sociedade! É nesta aposta que se inspira a temática do nosso estudo, enquadrada no Projeto curricular do Curso de Mestrado em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP). Este curso inclui um regulamento de estágio que, no seu artigo 1º, assume o objetivo de favorecer a iniciação à prática profissional autónoma ao estagiário/a e a integração no meio profissional, através do contacto com os contextos de exercício da profissão.

Na abertura ao processo de aprendizagem, optamos por uma investigação de via profissionalizante, realizando o estágio no Serviço para a Educação Contínua (SEC) onde permanecemos a tempo inteiro num período de cinco meses, isto é, de outubro de 2012 a fevereiro de 2013. O SEC foi o lugar privilegiado onde nos inserimos com intuito de adquirir conhecimentos e experiências de um contexto concreto numa disposição prática de *ler, acolher, analisar e avaliar* os dispositivos de carácter educativo contemplados na rotina do SEC, dando ênfase à resposta da instituição no campo da formação contínua de professores (FCP).

O contacto com o contexto é um passo importante, pois permite estabelecer relação de interação com os profissionais do local, ou seja, permite-nos ter um contacto personalizado com os peritos de uma determinada área de ação que nos interessa. Desta

forma, ousamos, e sob influência teórica, dizer que este é um dos elementos fulcrais para uma aprendizagem no processo preliminar de intervenção prática.

O nosso olhar sobre o SEC está imbuído de vários aspetos presentes na nossa motivação inicial tanto no desejo de constatar in loco o que teoricamente tivemos oportunidade de mobilizar acerca da formação contínua (FC), uma vez que é a área que mais nos desafia para uma aposta num futuro próximo, como na vontade de contactar com os profissionais já experientes nessa área da formação contínua de professores: o contacto com os discursos dos profissionais do SEC, os processos mobilizados na gestão da formação e as políticas do SEC a favor deste processo. Foram estes indicadores motivacionais e o fator contacto com o terreno que orientaram o nosso percurso de aprendizagem no SEC. É um momento único a reconhecer, pois marca o início da nossa vida no mundo da atividade profissional. Por este motivo e não só, olhamos para o SEC como instituição mestra onde destacamos características singulares quer seja no que toca ao seu desempenho como instituição¹ assim como na potencialidade profissional do seu recurso humano.

Como acontece em todas as novas situações de experiência, o início do percurso no SEC foi marcado por atitudes de insegurança, embora não de forma muito visível. Nesta fase reconhecemos o ambiente interno como o recurso de «terapia» para estas situações introdutórias, que com a sua saudável relação e interação, o acolhimento sincero e transparente que merecemos da parte de todos os profissionais do serviço, desde os primeiros contactos, se refletiram numa relação e interação positiva que marcou todo o percurso no contexto. Diante da exigente tarefa que o serviço assume, reconhecemos uma infinidade de valores que vividos e partilhados valorizam o percurso profissional, apesar da diversidade científica da formação de cada um. Este aspeto, como refletimos nas notas de campo, “apesar de *muito trabalho*, os membros do serviço, mostram uma *entrega responsável* que espelha a paixão, *espírito cooperativo*, *sentido de responsabilidade e consciência do ser e estar* no profissionalismo. Um dos aspetos marcantes na experiência vivida refere-se ao facto de o trabalho que os colaboradores realizam no SEC ser caracterizado por uma reflexão dinâmica das questões ali abordadas ao longo do trabalho.” (notas do dia 03-10-2012).

¹ Reconhecemos o SEC como uma instituição porque apesar de ser um dos serviços a participar na missão da grande estrutura que é a FPCEUP, tem um regulamento próprio que lhe confere um estatuto e certa autonomia.

É de referir que esta reflexão é tão notória porque partilhada de forma natural entre os membros do serviço, tão natural e de maneira tão sábia, que também, nos envolveu desde as primeiras horas da nossa estadia no serviço. Este é um fator que contribuiu para a nossa inserção no ritmo do serviço, ajudando-nos a adquirir atitudes de segurança e de um estar mais confiante. Existe uma responsabilidade e partilha de funções o que não anula a interação, comunicação e colaboração, ou seja, há uma descentralização de funções: unidos e movidos pelo mesmo objetivo.

Valores como: simplicidade, responsabilidade, prontidão, satisfação, partilha alegre, ornamentam o clima interno do SEC e que torna o espaço num clima de muito trabalho, mas ao mesmo tempo alegre e acolhedor. E apesar de estar sob alerta da situação social «crise mais crise e crise» e já agora mais “austeridade”, que nos últimos dias tende a formatar o humor das pessoas para um ser e estar “triste ou deprimido”, o SEC tem conseguido manter uma postura autêntica de forma prudente dando respostas possíveis aos problemas que lhe surgem.

O desenvolvimento do presente relatório assume duas dimensões estruturais:

- Uma referente à reflexão da nossa participação nas dinâmicas do serviço “percurso de estágio”;
- Outra, baseada na avaliação dos efeitos da formação contínua de professores realizada pelo SEC, nos últimos quatro anos. O trabalho desenvolver-se-á de acordo com a seguinte estrutura:

Capítulo 1- Faremos uma breve resenha institucional da Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade do Porto, sua localização geográfica, setores integrantes, o Serviço para a Educação Contínua como entidade acolhedora do estágio, seus objetivos, estrutura física, missão, organização, a população alvo que contempla e a construção do nosso olhar exploratório sobre o serviço, com intuito de caracterizar e apreender dados sobre o contexto alvo.

Capítulo 2- Tem foco num suporte concetual da construção do objeto de estágio como linha orientadora do presente trabalho, dando ênfase à perspetiva histórica e conceitos de **formação** profissional contínua, **formação** de adultos, **formação** contínua de professores, tendo em conta os diferentes pontos de vista acerca destas temáticas e a nossa reflexão sobre elas, uma vez que constituem o «ponto-chave» do nosso trabalho: perceber e

refletir sobre as diferentes perspectivas da formação contínua e sua influência nas práticas dos professores.

Capítulo 3- Destacam-se os procedimentos metodológicos e questões epistemológicas adotados na construção do objeto de estudo no estágio, assim como os objetivos formulados para a concretização desta experiência no serviço. Incluem a apresentação e fundamentação dos instrumentos mobilizados na recolha de dados, a justificação dos procedimentos tomados no tratamento dos mesmos dados e a alusão e observação dos elementos éticos tidos em consideração ao longo do processo. Sendo o SEC um lugar onde as pessoas assumem o centro de todo o processo, é crucial referir e refletir sobre o lugar das relações no contexto de estágio.

Capítulo 4- Fazem alusão à experiência e reflexão da dinâmica do estágio no SEC. Fazem parte deste capítulo, todos os elementos que constituem a base da construção do saber prático concebido na participação da rotina do SEC baseada na tríplice dimensão «ver, ouvir e fazer» vinculados pelos valores interpessoais percebidos no contexto do estágio; *a relação, a comunicação, a partilha, a escuta ativa, o saber ser e estar na prática profissional, o bom humor, “quebra-gelo”, a interajuda* e outros valores. Sem ignorar o olhar e a postura éticos que nos caracterizou no contexto.

Capítulo 5- Dada a importância do estudo realizado e os dispositivos mobilizados como caminho de investigação e construção do conhecimento sobre a formação contínua de professores, o nosso trabalho teve como base um conjunto de meios informativos, ou seja, a leitura de documentos, *observação participante, entrevistas e questionários* formam meios que mobilizados proporcionaram-nos um itinerário dinâmico. Neste capítulo apresentaremos a análise dos dados resultantes deste itinerário, seguida da exposição e discussão dos mesmos resultados.

Capítulo 6- Certos de que o estudo em causa não constitui o fim da construção do nosso conhecimento acerca da temática a indagar, admitimos que o mesmo marca o início de um desafio a apostar num futuro próximo, e assim sendo a nossa reflexão final toma um cunho de compromisso, apresentando as perspectivas e contributos do estágio e não uma tónica de conclusão.

Capítulo I

CONTEXTUALIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DO PORTO

Refletindo sobre a missão a que a FPCEUP se propõe e os objetivos que sugere para o cumprimento da mesma, notamos um conjunto de fatores envolventes de cunho sociocultural e educativo que de forma imperiosa invocam as áreas de tutela para uma resposta na resolução dos problemas que os fatores referidos como sociais, culturais e educativos, presentes em cada tempo e contexto impõem. Em resposta a esses desafios, surgem instituições sociais e educativas dedicadas à formação global e à construção do saber “cultural, científico, técnico, artístico, cívico e ético” com intuito de responder com eficácia e eficiência aos desafios de cada época. Cada instituição surge numa época com características singulares, construindo assim a sua história distinta. É nestes moldes que surge a FPCEUP, com intuito de dar resposta a situações concretas na área da formação, investigação e apoio à comunidade.

No capítulo que se segue, apresentaremos uma resenha histórica da instituição: *sua localização geográfica, missão, objetivos, setores* que a compõem, onde destacaremos com mais afinco o SEC por ser o serviço que nos acolheu em estágio. Apresentaremos de igual modo a sua *localização, missão, objetivos e sua população alvo*. É importante frisarmos que ao longo da caracterização, incluiremos elementos dos contributos recolhidos, tanto na leitura de *documentos* como *regulamento interno* do SEC, *relatórios de estágio realizados no SEC*, *súmula do relatório de atividades*, assim como das entrevistas realizadas para o efeito.

1.1. Breve apresentação histórica da instituição

A Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação é uma unidade orgânica da Universidade do Porto (UP) com órgão de autogoverno que emerge na fase da transformação do ensino superior de Psicologia em Portugal no ano 1980 depois de um percurso feito desde a criação da comissão instaladora em 1977. A instituição surge com a missão de assegurar a formação, a investigação e o apoio à comunidade no domínio das Ciências Sociais e das Ciências Humanas com destaque das áreas da Psicologia e das Ciências de Educação². Desde a sua origem, a estrutura física, ou seja, a sua localização geográfica instalou-se em diversos lugares até chegar à localização atual na Rua Alfredo

² Consultado em http://sigarra.up.pt/fpceup/pt/LEGISLACAO_GERAL.ver_legislacao?p_nr=552 pelas 17h do 18/04/2013.

Allen, 4200-135, Polo Universitário II (Asprela), Porto, Portugal. Esta instituição desenvolve a sua missão, orientando-se pelos objetivos que destacaremos a seguir.

1.2. Objetivos “Fins “da FPCEUP

A FPCEUP, sendo uma instituição com uma identidade própria, no uso da sua autonomia - e assim o demonstram os estatutos da instituição disponíveis no sigarra³ - deve contribuir para a plena realização dos fins da UP nos quais se incluem:

Formação no sentido global – cultural, científica, cívica, ética e técnica no quadro de processos diversificados de ensino e aprendizagem, visando o desenvolvimento de capacidades e competências e a difusão de conhecimentos em articulação com a investigação e a prestação de serviços à comunidade; a realização de investigação científica e a criação cultural, envolvendo a descoberta, aquisição e desenvolvimento de saberes e práticas de nível avançado como dispositivo de democratização social; a valorização social do conhecimento e a sua transferência para os agentes económicos e sociais, como motor de inovação e mudança; o incentivo ao espírito observador, à análise objetiva, ao juízo crítico e a uma atitude de problematização e avaliação da atividade científica, cultural, artística e social; a conservação e divulgação do património científico, cultural e artístico para utilização criativa de especialistas e do público; a cooperação com as diversas instituições, grupos e outros agentes numa perspetiva de valorização recíproca, nomeadamente através da investigação aplicada e da prestação de serviços especializados à comunidade; o intercâmbio cultural, científico e técnico com instituições nacionais e estrangeiras; a contribuição, no seu âmbito de atividade, para a cooperação internacional e para a aproximação entre povos e culturas, (Estatuto da FPCEUP, 2010 - artigo 4º).

Por deliberação (extrato) nº 1210/2007 da Secção Permanente do Senado, em sua reunião de 9 de Maio de 2007, foi aprovado o regulamento orgânico e quadros de pessoal não docente, com vínculo à função pública e em regime de contrato individual de trabalho, FPCEUP⁴. Esta deliberação, e como consta nos seus artigos 1º e 2º, estabelece a regulamentação orgânica dos serviços da FPCEUP, bem como os respetivos quadros, competências e formas de recrutamento e provimento de pessoal e responde a sua missão pelos seguintes setores:

Serviços Administrativos; Serviço de Apoio Geral; Serviço de Projetos e Apoio à Mobilidade; Serviço de Biblioteca; Serviço de Informática; Serviço de Assessoria à Integração Profissional; Serviço para a Educação Contínua (contexto de estágio); Serviços de Pós-Graduação; Serviço de Comunicação e Imagem, Regulamento do SEC, (2009: 3).

³ Consultado em http://sigarra.up.pt/fpceup/pt/LEGISLACAO_GERAL.ver_legislacao?p_nr=552 pelas 12h do dia 19/04/2013 e 19/04/2013 pelas 12h.

⁴ Consultar em http://sigarra.up.pt/fpceup/pt/LEGISLACAO_GERAL.ver_legislacao?p_nr=299 pelas 19-18mim do dia 19/04/2013

1.3. O Serviço para a Educação Contínua como entidade acolhedora para o estágio profissional

Existem bases científicas que suportam e orientam alguns passos importantes na caracterização de um espaço em estudo que pode ser uma organização, uma escola, ou uma instituição e neste caso concreto, o nosso interesse tem foco numa instituição o *Serviço para a Educação Contínua* que marcamos como identidade acolhedora do nosso percurso de estágio. Identificamos a caracterização da instituição como ponto de partida com notável persistência no contacto com uma nova realidade.

Na intenção e olhar do “indagar”, percorremos algumas etapas para caracterizar e conhecer o contexto, concretamente com o auxílio de algumas técnicas exploratórias que referiremos a seguir: Estabelecemos contactos, tanto presenciais como através de mensagens eletrónicas; realizamos a leitura e análise dos seguintes documentos do serviço: *o regulamento interno, os relatórios de atividades e o relatório de estágio* sustentados pelos discursos das entrevistas com os informantes chave do serviço.

Contextualizando o Serviço para a Educação Contínua, é um serviço instalado no interior da FPCEUP. Surge em 2001 e na sua génese teve um carisma específico relativo à formação contínua e especializada de professores. Desde então, pela flexibilidade dos seus recursos humanos, tende a uma inovação e abertura a novos desafios o que levou ao alargamento da sua resposta. Esta articulação fá-lo ganhar uma maturidade multidisciplinar na planificação e implementação das suas ações de formação. Abarcando desta forma outros especialistas e organizações que necessitam dos seus serviços, tanto a nível interno, no que toca a população contemplada no plano de formação e educação da FPCEUP, assim como a nível externo daqueles que vindo de fora solicitam os serviços da FPCEUP, e mesmo assim, o serviço gere a sua articulação dentro da missão desta grande estrutura onde se insere.

1.3.1 Objetivos do Serviço para a Educação Contínua

Atualmente e como consta na página da internet do SEC, o serviço tem como campo de ação a gestão de formação quer para o público interno quer para o público externo⁵ e tem como objetivos prioritários:

Realizar um levantamento de necessidades de formação tanto em Psicologia como em Ciências da Educação e como resposta, elaborar um Plano Anual de Formação; organizar a formação nas áreas destacadas, respondendo em vários domínios, promovendo desta forma a atualização e aperfeiçoamento de competências de profissionais em exercício que precisem de um suplemento de formação adequada e inovadoras assumidas pelas organizações; implementar, orientar e divulgar planos e projetos de formação orientados para os profissionais e organizações com necessidades; dinamizar as candidaturas a programas de financiamento europeu para a promoção da formação contínua diversa e para um público diverso; concretizar as ações de formação: informações, procedimentos técnicos, pedagógicos, financeiros e certificação das ações realizadas; manter a base de dados atualizada no que refere ao funcionamento do SEC, as despesas e receitas, ações desenvolvidas, formadores envolvidos e formandos certificados; manter a gestão administrativa e financeira dos projetos e ações de formação que promove, (Regulamento do SEC, 2009:3).

A análise dos relatórios de atividades anuais, do regulamento do SEC e outros documentos recolhidos do serviço fornece-nos diversos dados que nos levam a perceber que desde a origem, o ritmo do serviço é caracterizado por um percurso dinâmico sinalizado pela diversidade tanto do seu público-alvo assim como da oferta de ações de formação. É de frisar que, apesar da diversidade da resposta do SEC para outras áreas sociais e humanas, é notória a predominância das duas grandes áreas científicas da FPCEUP, nomeadamente das Ciências da Educação e da Psicologia.

O SEC é um organismo que inserido na FPCEUP visa com a sua organização, estrutura e regulamento, participar da missão desta grande estrutura contribuindo para a construção do conhecimento de forma muito abrangente quanto à sua atuação. O Serviço procura responder às necessidades do seu público-alvo concreto, por esta particularidade, não se abstraindo das condições que envolvem este público e as consequências que a sociedade do momento tem vindo a registar, concretamente do fenómeno crise pois, anteriormente as ações de formação para professores eram financiadas. Estas oportunidades terminaram e com maiores dificuldades, cabe a cada participante custear a sua formação o que vai contribuindo para a redução da procura, cada vez numa escala mais elevada. O SEC está a par da situação e admite que este seja um dos desafios com que terá

⁵ Público interno-porque o serviço contempla no seu plano de formação temáticas de cunho investigativo o que abrange e contribui para os investigadores que na faculdade fazem caminho de investigação. O público externo tem a ver com todos os que vindos de fora solicitam o serviço do SEC.

que se confrontar futuramente, como notamos na voz do coordenador “terminou a onda de financiamento (...), (...) o serviço teve que começar a criar cursos com propinas (...), (...) o que dificulta mais...”.

Ao longo do percurso, mesmo depois da mudança do corpo administrativo, o SEC tem tentado, dentro das diversas ofertas de formação, suprir as necessidades de formação do seu público-alvo, ao mesmo tempo que responde e participa da missão de investigação da FPCEUP. É de frisar que o serviço, apesar das dificuldades socioeconómicas, continua de forma sábia, prudente e criativa apostando em novos cursos de formação.

1.3.2. Localização e estrutura orgânica do SEC

O Serviço para Educação Contínua situa-se no interior da FPCEUP no 1º piso sala nº 106. É um lugar com características favoráveis para a rotina diária, confere equipamento informático adequado às necessidades funcionais do Serviço e uma área de reserva de arquivos, sendo que cada colaborador tem o seu próprio espaço de trabalho organizado. O Serviço tem, ainda, uma ampla sala para encontros/conferências, com cenário de interação (dada a sua característica interna) que integra também o equipamento informático para responder às necessidades de Serviço e usufrui, ainda, de todas as salas de aula da FPCEUP para a realização das suas ações de formação.

Quadro nº 1 – Estrutura orgânica

Estrutura Orgânica	
Nome	Função
Professor Doutor Rui Alexandre Alves	Coordenador
Professora Doutora Fátima Pereira	Vice-Coordenadora
Carla Alexandra Coelho	Técnica superior - Responsável pelo serviço
Elisabete Lourenço	Assistente - Técnico principal
Duarte Costa	2º Assistente técnico

1.3.3 Um olhar exploratório

O contacto com o contexto é um passo importante, pois permite estabelecer relação e interação com os profissionais do local. Queremos admitir, e sob influência teórica que este é um dos elementos fulcrais para uma boa intervenção. Permite ter um

olhar discreto e interpretativo sobre o objeto em estudo. A elaboração e o uso da entrevista semiestruturada foi uma das técnicas que achamos adequada na recolha de informação de carácter exploratório numa primeira fase de contacto com um serviço “desconhecido”.

O fator ver e ouvir por vezes não é suficiente para um filtro fidedigno perante a complexidade e amplitude dos contextos. Por esta atenção e na amplitude do nosso “indagar”, achamos importante o recuso à leitura analítica das entrevistas que nos permitiu identificar nos informantes- chave uma perícia profissional com suporte de grandes paradigmas teóricos.

Desta forma, destacamos nesta análise a própria **formação** dos colaboradores. Apesar da sua diversidade, o **fator docente constitui o nó** de uma relação e ação multidisciplinar que permite o desempenho da quadrupla função docente (investigação, docência, gestão académica e prestação de serviços à comunidade) como frisava o coordenador“ (...) enquanto docentes realmente temos essa quadrupla vertente a investigação, a docência, a gestão académica e a prestação de serviços à comunidade, (...) nós procuramos que o SEC funcione numa lógica realmente de prestação de serviços à comunidade com maior profissionalismo possível (...) os colaboradores do SEC realmente são pessoas bastante dinâmicas, solícitas, empenhadas e estão na disposição de servir realmente os formandos e garantir que nós possamos apostar num bom contributo para a formação desses profissionais (...)”.

Na entrevista com o coordenador do serviço, as questões colocadas eram de interesse “exploratório” sobre o carácter mais funcional do SEC, a sua relação interna/externa com outras áreas de formação. Deste contacto apreendemos algumas ideias centrais para a caracterização do serviço como realçam os tópicos seguintes: a entrevista espelha aquilo que são as características e funções do serviço: a organização, a dinâmica, a descentralização de tarefas entre os colaboradores, a diversidade de base científica dos colaboradores, a diversidade das áreas de formação, o compromisso fidedigno/flexível das etapas contempladas em cada plano anual de atividades, a flexibilidade e relação com o seu público-alvo, articulação interna e externa do SEC, a conceção de formação contínua, o impacto da experiência, exigência e influência social (crise), os desafios e perspectivas para o futuro do SEC.

Pelo contacto com a realidade, o nosso “vivenciar” diário com os profissionais do serviço proporcionou-nos dados que sustentam e confirmam o que colhemos pela conversa

com os informantes-chave, como refletimos no contexto “o clima interior no SEC é caracterizado por uma comunicação recíproca entre os funcionários, uma partilha aberta que gira à volta das questões decorrentes acerca da formação, dos formandos, das novas propostas de formação, da calendarização e outros aspetos relacionados com a formação contínua” (notas do dia 25 -10-2012).

A entrevista com a responsável do serviço refere questões relacionadas com a organização da formação no SEC e todas as suas rotinas: experiência profissional partilhada no serviço, a relação com o público-alvo, os desafios do presente e do futuro, os recursos tanto materiais como humanos que caracterizam o serviço. É de destacar que, apesar das entrevistas serem realizadas por dois *informantes-chave* em contextos diferentes, as reflexões convergem todas para os mesmos objetivos e prioridades o que também reforça a nossa conceção acerca do serviço.

As entrevistas realizadas e a sua análise constituíram um exercício de caráter exploratório que ajudou para fazer leitura do contexto com mais afinco, aliás por questões éticas este estudo mereceu um tempo cauteloso no tratamento do material recolhido, tendo em conta a envolvência dos seus sujeitos e um exercício de distanciamento desta informação, evitando a influência desta no olhar e reflexão sobre o contexto.

Os discursos dos entrevistados mostram uma aposta por um único ideal do SEC, espelham uma cumplicidade com os objetivos expressos no regulamento do serviço, presença do impacto da experiência profissional no contexto profissional vincada por uma abertura, flexibilidade e dinamismo, pois as duas entrevistas refletem uma responsabilidade e espírito colaborativo, como referimos a partir contexto” hoje, marcou-nos muito o aspeto da relação e comunicação no SEC, acreditamos que isso seja uma forte ferramenta de aprendizagem do saber estar e saber fazer, para todos quanto usufruem dos serviços do SEC no a dia a dia”, (notas do dia 2-10-1012).

A análise de documentos (*regulamento interno do SEC, relatório de estágio, súmula do relatório de atividades*) espelha o seguinte:

O regulamento interno do SEC é um documento que confere disposições de legalidade do serviço pois, apesar de ser uma das valências contempladas e constituintes da grande estrutura (FPCEUP), confere da sua própria regra e princípios que defendem a razão da sua existência dentro da constituição. Na leitura deste documento, apreendemos a

informação relacionada ao seu caráter dinâmico e autónomo quanto à sua funcionalidade embora com a necessária ligação protocolar com outras áreas. De forma autónoma, cabe ao SEC, propor, organizar, desenvolver, gerir e avaliar os cursos de formação contínua oferecidos pela FPCEUP, nomeadamente os cursos de especialização, de atualização de conhecimentos e cursos livres como consta no artigo 1º do regulamento do SEC.⁶

Quadro nº 2 – Análise de documentos

<i>Análise de documentos</i>	
Regulamento interno do SEC	Contempla todos os procedimentos da gestão da formação contínua, desde os objetivos e natureza do serviço, a planificação dos cursos (criação, acreditação, creditação, organização e funcionamento, e público-alvo).
Súmula de relatórios de atividades, 2009	Refere à planificação, execução e avaliação das ações contempladas em cada plano anual; Faz uma análise comparativa da oferta desenvolvida; marca o processo evolutivo de turmas de Formação Contínua; o período de 2002-2005 com elevado número de horas de formações e menor número de ações de formação devida escassez ou término do financiamento⁷ da formação de professores; Áreas científicas predominantes na formação do SEC: Psicologia e Ciências da Educação, apesar de contemplar outras como Ciências Sociais, Ciências de Comportamento.⁸
Relatório de estágio	O estágio espelha uma posição reflexiva/analítica acerca da natureza, objetivos, rotinas e missão do SEC, anui e assume o serviço como um dispositivo de mediação socioeducativa, Santos (2012).

⁶ Regulamento do serviço disponível em <http://www.fpce.up.pt/sec/>

⁷ Ações financiadas pelo programa operacional de educação (PRODEP) e pelo programa operacional da administração pública (POAP).

⁸ Súmula dos relatórios de atividades de 2009 do SEC.

Capítulo II

REFERENCIAL TEÓRICO

O conhecimento não é só por si um fator isolado, mas é um conjunto resultante de uma interferência de outros fenómenos ou situações; nós construímos conhecimento a partir “de”, ou seja, em comparação de um já existente! Esta conceção leva-nos a admitir a importância do contributo teórico na construção do nosso próprio conhecimento. Nesta lógica, no presente capítulo faremos uma reflexão teórica dos contributos construídos sobre a temática em estudo, concretamente no que toca à conceção e construção do objeto de estágio, a perspetiva histórica da formação, reflexão sobre a formação de adultos (FA), formação profissional contínua (FPC), formação contínua de professores (FCP) e formação contínua de professores e identidade docente. Dada a importância dos dados dos professores, mobilizaremos excertos das entrevistas dos professores⁹ ao longo do capítulo.

2.1. Conceção e construção do objeto de estágio

A evolução das sociedades obriga os cidadãos a uma constante atualização das suas aprendizagens nos mais variados domínios, não só por razões que se prendem com a ordem profissional de cada um, mas também por uma necessidade de tomada de consciência da realidade envolvente. As mudanças das sociedades interferem na vida das pessoas tanto na sua capacidade de leitura e análise dos fatores sociais que estas mudanças geram, assim como no impacto conflituoso que a longo prazo podem gerar nas pessoas envolvidas neste processo.

Pois como ouvimos popularmente “cada tempo das suas”. Diante desta leitura, os sujeitos sentem-se cada vez mais desafiados e ameaçados no que toca à sua preparação no campo social, antropológico, cultural e científico, desafiados em dar uma resposta adequada a um universo plural; ou seja, hoje em dia encontramos-nos numa sociedade em evolução onde; “a vida em produtividade não nos deixa tempo para a formação integral”, Boqué *apud* Torremorell, (2008:79), mas ao mesmo tempo esta sociedade exige de nós uma intervenção pontual, apesar de as exigências quotidianas por vezes serem mais adiantadas que a nossa preparação e capacidade de resposta. Esta situação constitui um alerta de predisposição para uma formação e informação actualizados.

⁹ Na citação das entrevistas dos professores, os nomes aparecerão codificados por nomes fictícios que serão Cebele, Santos, Freire, Barbosa e Ricardo.

Consideramos que um conjunto de vários fatores, das ideias supracitadas estão na origem da insatisfação sociocultural e educativa frente aos desafios que a sociedade proporciona suscitando assim uma atitude de resposta. Surge desta forma a FC para adultos envolvidos por tais situações independentemente da sua área de interesse. Desta feita, a FC surge como suporte no profissionalismo, porque contempla a fase da atividade profissional, isto é, depois da formação inicial, ou seja, durante a realização daquilo que foi aprendido anteriormente; podemos assim afirmar que FC é sequência da formação inicial. É um processo *on going* porque é invocado a acontecer ao longo da prática profissional como um complemento. Percorrendo o contributo de vários autores, notamos que optar pela FC não é de maneira nenhuma, desvalorizar, inferiorizar a formação inicial, nem mesmo fragmentar o desenvolvimento progressivo que ambas oferecem aos beneficiários. Apenas “pode conhecer modos diferentes de articulação” como: organizar a formação, a maneira de decidir os respetivos conteúdos, objetivos, meios materiais e pedagógicos, (Malglaive, 2005:20).

Falando da imposição e exigência do fator social sentimo-nos implicados neste processo de profissionalização contínua para responder a muitas situações do contexto plural da futura profissão. São várias as preocupações e os fatores motivacionais que suportam a nossa preferência pelo tema “FC” que nos propomos aprofundar. Achemos ser um tema adequado para uma aposta futura, pois o tema enquadra-se num conjunto de inquietações e interesses que marcaram o início do atual percurso académico.

Desde o início da nossa formação o nosso interesse focaliza-se numa intensão de contribuir para o processo de ensino e aprendizagem porque o contacto e as experiências anteriores neste campo suscitam em nós tais preocupações. Julgamos a área de formação e particularmente a FC um campo adequado para a futura prática profissional.

2.2. Perspetiva histórica da formação

O conceito formação assume a agregação de múltiplas conceções, multidisciplinares, ou seja, na ideia de autores formação pode designar: “a ação pela qual uma coisa se forma, é formada, produzida, (...) ação de formar, de organizar, de instituir, (...) o resultado da ação pela qual uma coisa se forma, (...) o resultado da ação de formar

(...)”, (Golguelin *apud* Silva, 2003:26). Para o autor em referência, a concetualização da formação assume o quadrículo polo concetual ou significação:

Educar do étimo **educare** (alimentar, criar...) e **educere** (fazer sair de...). Trata-se de um conceito abrangente que designa tanto o desenvolvimento intelectual ou moral como o físico; (...) ensinar¹⁰ do latim **insignare** (conferir marca uma distinção); instruir do latim **instruere** (inserir, dispor...) apela aos conteúdos a transmitir fornecendo ao espírito instrumentos intelectuais, informação esclarecedora; formar do latim **formare** (dar o ser e a forma, organizar, estabelecer), este vocabulário apela a uma ação profunda e global sobre a pessoa: transformação de todo o ser configurando o saber, o era-fazer e o saber-se (*ibidem*).

Golguelin ainda reflete que formar invoca globais e profundas intervenções nos sujeitos em causa, provocando neles diversos níveis¹¹, ou seja, formar é sinónimo de uma dinâmica de carácter abrangente que proporciona aos sujeitos contemplados uma oportunidade multifacetada. Por isso, referir a formação não está em causa apenas a transmissão de conhecimentos numa perspetiva mais pedagógica, mas constitui um leque de orientações como: *instrução* como transmissão de conhecimentos, a *educação* como valores e saber ser, assumindo também as transformações da personalidade atingindo assim os aspetos de orientação psicológico, (*ibidem*).

Ao enquadrar historicamente a temática da formação, não podemos passar além das reflexões preliminares do enquadramento evolutivo da educação no tempo e no espaço. A temática da educação toma a sua ampla expansão por volta do século XX, como rezam os estudos dos autores em referência. Nesta época, a educação orientada mais para a escola foi caracterizada como sendo um lugar de socialização, mas também como um recurso para preservar as crianças e jovens do trabalho infantil a que eram submetidos, Rodrigues e Nóvoa (2005), surgindo assim com o carácter mais preventivo, protetor e não no sentido epistemológico do *educare* ou *educere*.

Como em todas as situações de mudanças históricas há um conjunto de transformações, assumimos que a génese da conceção das temáticas sobre a educação não se ausenta das grandes influências do fenómeno mutação sócio histórico e cultural. Reza a teoria que, apesar de vários constrangimentos próprios das multiplicidades fatorias da sociedade, não faltaram esforços humanos na aposta de uma escola e educação que respondesse às exigências desta época e contextos, passando assim por vários modelos da forma escolar desde a forma escolar para as idades mais novas à extensão da aprendizagem ao longo da vida. Pois o ser humano faz parte do processo de ensino e aprendizagem

¹⁰ “O ensino é uma educação intencional que se exerce numa instituição cujos fins são explícitos, os métodos codificados, e está assegurada por profissionais” Fabre *apud* Silva (2003:26).

¹¹ Níveis: intelectuais, físicos e morais, (*ibidem*:27).

permanente, é um ser dotado de um desejo do saber e aprender que não se esgota. Esta característica humana é cada vez mais inspiradora da concepção de novas dinâmicas de formação que satisfaçam a sede do saber no humano e este por sua vez é pressionado pela natureza das necessidades sociais. Como diz o ditado popular “o saber não ocupa lugar”. Há cada vez mais motivos inspiradores a refletir e a responder a este ditado popular com justificações sustentadas teoricamente. Pois atualmente, não só o saber não ocupa lugar na pessoa, a própria globalização social apresenta-se insatisfeita com a capacidade do saber suportado pela pessoa o que desafia os sujeitos a uma aprendizagem a longo prazo, ou seja, sem limitação etária.

Refletindo nesta perspectiva que concebe a evolução dos sujeitos sob influência das transformações ecológicas, antropológicas, políticas e culturais das sociedades, acentuamos a nossa crença numa aposta do fenómeno formação como uma oportunidade crucial para os sujeitos, ou seja, daqueles que apostam numa atualização paralela das dinâmicas evolutivas da sociedade. Diante das ameaças e desafios dos contextos e a própria capacidade e exigente predisposição do “querer saber, ser e estar e fazer” dos sujeitos, a formação é um meio pertinente de resposta que “integra sentidos e várias relações”, (Fabre *apud* Silva, 2003:33).

Nóvoa (1997) refere que a formação inclui a dimensão pessoal de desenvolvimento humano global e relaciona-se com a capacidade e vontade de cada indivíduo. A eficácia do processo de formação depende da adesão e empenho do formando, tendo em consideração os aspetos éticos e ontológicos de liberdade e respeito pelo “outro”, uma vez se tratar de um processo que tem por objeto a pessoa, a construção da sua identidade com todas as particularidades. A formação tem como fulcro o desenvolvimento multifacetado do indivíduo, pois “(...) a formação pertence a quem se forma através de um processo reflexivo sobre si próprio, sobre as situações, os acontecimentos e os pensamentos”, Silva e Pereira, (2011:548). Este processo não se exclui da influência do meio e suas rigorosas transformações, pois “a relação que os indivíduos mantêm com o espaço e o tempo tem-se alterado face às alterações da sociedade, juntamente com os fenómenos da globalização e a multiplicidade das fontes do saber e do saber-fazer. Atualmente os saberes e as competências adquiridas na formação inicial são insuficientes para superar as necessidades da sociedade em permanente mudança” (*ibidem*:547).

A formação é um fenómeno que tem sofrido diferentes alterações na forma como é pensada, organizada e posicionada por várias teorias dada a magnitude e complexidade da sua natureza, pois ele envolve fatores históricos sócios e culturais dos sujeitos enquanto homens imbuídos num processo dinâmico, marcado por influências político e contextuais.

2.2.1. Formação de adultos (FA)

Avanzini *apud* Silva (2003:28) *caracteriza* as práticas de aprendizagem dos adultos sistematizados em quatro modelos: (o da formação de adultos, que visa acrescentar a competência inicial do sujeito (...) uma ideia subjacente à noção de reciclagem, por vezes de reconversão; da educação de adultos, incidindo no alargamento da polivalência do sujeito sem modificação do seu estatuto; o da formação permanente, que procura melhorar a qualidade inicial sustentando evolução e, até mesmo, (des) estabilização da personalidade; o da educação permanente, cujo objetivo mais ambicioso e inclusivo é aumentar a polivalência do sujeito, agindo sobre a sua personalidade (...).

A FA toma um impacto relevante desde a metade do século XX, surgindo em contextos das organizações como ferramenta de estudo necessária neste contexto e para os sujeitos envolvidos. Mas tarde, assume o impacto dos desafios da globalização das sociedades, concretamente com a extensão progressiva do enquadramento da conceção do processo de aprendizagem ao longo da vida.

Percorrendo várias etapas de construção da especificidade e definição próprias clarificados da FA como um processo de aprendizagem e considerada mais tarde não como uma forma para corrigir os constrangimentos existentes no adulto (uma vez se tratar de pessoas adultas que supostamente exibem uma idade vencida para a escolarização, como assim refletiram alguns teóricos), mas a FA é tida como resultado claro dos movimentos sociais, com uma prática educativa, política e social, uma multiplicidade de práticas dicotómicas “(...) onde a aprendizagem nunca está separada da mudança, onde a aprendizagem segue a mudança. Não se aprende por se ter aprendido, aprende-se por se ter mudado uma situação...”, (Finger, 2005:17).

Os passos iniciais da conceção da formação de adultos nem sempre foram muito claros, uma vez que não podiam ser confundidos ou entendidos com os da educação inicial, pois os educandos adultos acumulam em si mesmos uma gama de elementos a considerar na sua formação e educação; por isso a educação de adultos possui características próprias. A partir dos anos 1920, tem vindo a conquistar algumas mudanças consideráveis, graças ao esforço de inúmeros investigadores empenhados no contributo desta temática no que toca a

concepção, características e áreas a responder, seguindo a evolução da sociedade e, desta forma, ganhando um lugar aceitável na mesma sociedade.

Ao longo desta mudança, destaca-se a UNESCO¹² como grande protagonista na ascensão da *performance* da educação de adultos, apesar da conotação “publicitária” que lhe marca no princípio em que “diferentes práticas foram reunidas e codificadas, escritas e promovidas por uma organização internacional com todo o poder simbólico que encarna” (*ibidem*). Por intervenção da UNESCO, a educação permanente passa do caráter técnico para um caráter mais humanitário e de compromisso social. A contribuição desta organização fez com que a educação de adultos atingisse um estatuto e credibilidade nas instituições universitárias.

Numa dinâmica gradual, a concepção de educação de adultos evoluiu em paralelo ao progresso e mudança da sociedade, fazendo parte da dinâmica e evolução das áreas de trabalho, da tecnologia, gestão e lazer. Seguindo a evolução do trabalho e da sociedade, a educação de adultos, por outro lado, tornou-se um produto de consumo, o que lhe atribui um caráter oposto ao primordial: “pois onde não se consumia educação, dava-se educação para mudar a sociedade” (*ibidem*: 19). Esta concepção taylorista, apesar de alguns rastros resistentes existirem nos nossos dias, foi diluída pelas sucessivas concepções que apostam no sujeito como fulcro de todo o processo de desenvolvimento, pois “a educação consiste, essencialmente, em criar condições para que, através do desenvolvimento global harmonioso (...) o ser humano cresça até à sua plena realização como pessoa (...) em interação com todos (...), participe na construção e desenvolvimento da comunidade de que faz parte”, (Dias *apud* Silvestre, 2003:31).

A FA é resposta a configurações de múltiplas necessidades apresentadas pelos atores, suas contradições e propósitos; outros autores, e aqui destacamos a reflexão de Correia (1998) que considera esta concepção como propensão de um sentido “carenalista ou ortopédica” quando a formação de adultos é tida como forma de colmatar as lacunas existentes na população alvo a que esta é direcionada. Nós anuímos à nova concepção àquela que defende a existência de um conjunto de fatores a considerar na formação de adultos, uma vez que esta população reúne experiências e conhecimentos que adquiriram ao longo da vida. Ou seja, formar o adulto não é partir do nada, nem tão pouco suprir um

¹² UNESCO, (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization).

vazio de negligência das etapas anteriores, mas é dar sequência, inovar ou dar sustentabilidade ao conhecimento já existente!

Dentro daquilo que podemos ler no perfil do SEC, admitimos que o SEC, numa primeira impressão, se posiciona nesta concepção de responder às necessidades do seu público-alvo, preocupação que encontramos patente na formulação dos seus objetivos. Mas a experiência no contexto clarificou que o SEC tem bem presente a consideração das potencialidades, ou seja, o conjunto de saberes acumulados que o seu público-alvo traz para as sessões de formação, só de ver que a oferta de formação é orientada e sugerida por áreas de especialidades com intuito de sustentar, complementar e clarificar a partir de uma base de saberes já construída. Esta perspetiva está bem presente na origem e motivação para escolha de uma ação de formação por parte dos professores como podemos ler na voz da entrevistada “a escolha das ações é feita a partir das nossas dificuldades ou dos nossos interesses, (...) o que me levou (...) a formação, é o meu interesse pela área da matemática no jardim-de-infância”. Professora Barbosa.

A prática profissional é produto de uma permanente conquista do saber ligado a um conjunto de dispositivos, tanto das experiências anteriores, conhecimentos teóricos, contributos coletivos, influências sociais, culturais e contextuais, as próprias políticas educativas e as exigências que surgem no próprio contexto profissional. Podemos considerar que o profissional tem de ter uma capacidade flexível para se deixar influenciar pela inovação educativa, a fim de permanecer atualizado em todas as suas práticas e com génio e audácia no confronto com novos desafios. O profissional tem de tomar uma posição de carácter dinâmico, pronto a partir e seguir para um novo rumo e numa posição estável, pois a globalização é cada vez mais oscilante e as suas mutações são de tal modo velozes que anseiam por uma resposta inovada e atualizada da parte dos participantes desta mesma sociedade.

Aceitamos que o processo de formação de adultos se dá ao longo da vida, pois sendo uma fase de um percurso a continuar, independentemente da área de ação dos formandos, esta marca sempre uma etapa de atualização dinâmica, marcada por uma imperiosa aposta durante a prática profissional. É importante nesta etapa, proporcionar meios, modelos e dispositivos de formação que ajudem a adquirir competências de compreensão e reflexão sobre as práticas, na sua dupla dimensão: individual e social. Porque a formação de adultos faz-se com e ao longo do percurso sócio histórico.

Nóvoa, ao prefaciá-lo livro de Canário (2000), mostra que a educação de adultos não parte do nada, porque estes possuem saberes a partir da experiência, da tradição, do trabalho e que nenhuma escrita os traduz. Tais experiências constituem a base de todo o saber posterior. E por esta influência, o saber ou a formação dos adultos confunde-se com a própria vida. Assim, formar um profissional não é formar do nada, pois este está munido de diversas aprendizagens, constituindo dessa forma uma estrutura diversificada. Esta é uma base a considerar e ignorá-la é eliminar uma base experiente, ou seja, ao partirmos para a formação de adultos temos de ter em conta que encontraremos neles um conjunto de elementos a considerar, um conjunto de experiências e conhecimentos acumulados.

2.2.2. Formação profissional contínua (FPC)

Quando nos referimos à formação e suas diversas concepções, estamos perante uma interligação concetual que, de certa forma, pode confundir a distinção existente entre elas, mas a verdade é que tanto a educação, a formação de adultos, a formação contínua, permanente, ou outra, estão inter-relacionadas e giram à volta dos dois conceitos primitivos (educação e formação) e, a partir destas, produzimos significados desejados para cada contexto ou situação. Sinalizamos ainda o fator globalização sociocultural dos contextos como motivo de incentivo para a emergência do tipo de formação/educação a surgir em determinado espaço e tempo. As duas palavras primitivas: educação/formação, cada uma por sua vez podem gerar uma outra forma de: educação de adultos, formação contínua, formação permanente, formação ao longo da vida, tudo para dar respostas a situações concretas, ou seja, “a relação entre a formação e a educação deve assentar numa plasticidade de espaços, tempos e contextos psico-sócio-culturais por forma a contribuir, o mais e o melhor porque (...) a formação caminha de mãos dadas com a mudança que forma, deforma, informa, transforma todas as coisas”, Silvestre, (2003:63).

Assumimos a importância de todas outras temáticas acerca da formação ou educação, mas na nossa reflexão incidimo-nos sobre a formação contínua e concretamente sobre a formação contínua de professores, pois esta temática assinala o ponto fulcral do nosso estudo.

Ao falar de FPC como significam os mesmos termos, estaremos perante um caminho já andado; somos convidados a prosseguir com o trilho, sem desta forma nos

descartarmos dos passos percorridos até então! Falar em FPC incita-nos a admitir que houve uma formação inicial e, por isso, há razão para ter em conta os contributos e saberes já reunidos ou acumulados. Desta forma, não é possível valorizar a FPC sem referir a formação inicial, o que consideramos lógico pois concebemos a FPC como suporte e resposta pontual às situações que se apresentam ao longo de um percurso; Desta feita, a FPC atualiza, reforma e transforma o percurso, qualquer que seja, “a FPC é a necessidade que nós sentimos continuamente de fazer ajustes, ou seja, à medida que o tempo passa as necessidades vão sendo outras, porque a sociedade muda, as famílias mudam, as crianças, até mesmo a população que chega até nós (...) muitas das vezes traz consigo situações diferentes (...) para dar respostas mais suficientes, sobretudo num trabalho mais alargado (...) é preciso procurar novas formas de poder dar uma melhor e mais eficaz resposta ao trabalho, porque quanto mais informada (...) ajuda a ter uma posição mais flexível” (professora Santos). Ou seja, é importante “pensar a formação contínua como um efeito cumulativo de formações individuais, que nos contextos de trabalho despoletariam as capacidades de adaptação do trabalhador às evoluções técnicas, contribuindo assim para o êxito das empresas, não tem em conta os processos sociais complexos que estão na base das transformações que afetam o sistema produtivo”, Dubar *apud* Pereira, (2001:33).

A diferença entre a formação inicial e FPC é que a primeira é em norma caracterizada por uma homogeneidade do seu público (idealizado) para o qual está organizada a formação, geralmente composto por geração jovem sem vida ativa, um público com necessidades de base a nível cultural, científico e técnico. Ao passo que a FPC é, tendencialmente, inclinada à formação de adultos, isto é, de pessoas com mais experiência, experiência de trabalho, ou outras experiências e conhecimentos acumulados (Malglaive, 1995). O mesmo autor enfatiza a experiência como prática de humanidade e contribuinte da FPC, ele é de opinião que a FPC se realize fora do contexto da própria atividade, a fim de se descartar das influências do contexto da ação, com intuito de iluminar esta ação com novos saberes adquiridos fora deste ambiente, porque a FPC é “(...) bastante importante para permitir a reflexão sobre a prática e promover a procura da melhoria das nossas ações diárias (...). Professora Santos.

Falando do fator experiência, Canário (*ibidem*) refere que, quer seja a teoria de base sociológica, quer outras como a Psicologia e a Biologia, ilustram que a experiência pessoal num determinado contexto pode constituir a causa e produto das representações sociais e simbólicas. Esta visão reflete-se fortemente nas Ciências da Educação,

considerando como principais pilares da aprendizagem a própria pessoa como o agente deste processo e a escola (contexto) como lugar de crescimento permanente. O autor prioriza a qualificação profissional (experiência) e a aprendizagem contínua dos técnicos como base da qualidade de ensino e da sua melhoria; o mesmo assume ainda que a experiência e a formação contínua são elementos importantes para ação de um profissional. A FPC pode ser entendida como parte integrante do processo de inovação que se desenvolve por meio de um processo de mediação; é importante concebê-la como forma de valorização das práticas profissionais e construção de identidades do profissional e não como forma de suprir competências inexistentes ou lacunas que a formação inicial não contemplou, porque “a formação contínua é mais focada para resolver os problemas do dia-a-dia”. Professora Barbosa.

“A FC emerge, em Portugal com um sentido adaptativo que pretendia esbater os desequilíbrios entre as qualificações adquiridas e as qualificações requeridas, ajustando as formações às evoluções previsíveis dos empregos”, Pereira (2001:33), ou seja, a FC surge como uma forma de responder às necessidades presentes no mundo profissional dos professores ou mesmo como solucionador das barreiras existentes no mundo do trabalho e do saber.

2.2.3. Formação contínua de professores (FCP)

A lei de bases do sistema educativo, publicada em 1986, institucionalizou a formação contínua como um direito dos professores, ao mesmo tempo que atribui às instituições do ensino superior o direito e, eventualmente, o dever de se construírem como as instituições promotoras dessa formação. (Correia e Matos, 2001:50)

Foi na década 1990 que a temática da FCP ganhou relevância, numa época historicamente significativa para Portugal, com a “implantação e florescimento da formação e investigação em ciências da educação, a qual, por sua vez, foi fortemente influenciada e enriquecida pelas transformações nos fundamentos epistemológicos das ciências sociais e humanas a ocorrerem por todo o mundo” (Amélia & Pereira, 2011:37). Nesta fase, a FCP apoia-se num “conjunto de referenciais conceptuais que configuram discursos e justificações públicas sobre as políticas e as práticas de FC” (*ibidem*).

As reflexões sobre o período da implementação e o desenvolvimento aludem à institucionalização da FCP, no período de 1992, em Portugal, com o caráter de direito e dever para os professores e como uma condição essencial na progressão da carreira profissional. A Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986¹³ fundamenta a institucionalização da formação contínua de professores como um direito, ao mesmo tempo que atribui às instituições do ensino superior a possibilidade de se constituírem como entidades promotoras desta formação, estabelecendo os seguintes “objetivos fundamentais da FC: a melhoria da qualidade do ensino; o aperfeiçoamento da competência profissional e pedagógica dos docentes; o incentivo à autoformação, à prática de investigação e à inovação educacional, e a viabilidade da reconversão profissional” (Santos *apud* Pereira, 2010:187).

É de salientar que a fase da institucionalização da FCP foi um impulso que marcou um florescimento e reconhecimento de vários centros de FC que sob a jurisdição do Decreto-Lei nº 249/92 de 9 de novembro que define o RJFCP¹⁴ atribuindo-lhes uma organização e mandatos socioeducativos específicos (Pereira, 2013). O referido decreto-lei previu a criação de um Conselho Coordenador de FC para “coordenar, avaliar e superintender nas ações de FCP a nível nacional” (Formosinho, 2011:11). Depois de um elevado empenho reconhecido pelo Conselho Coordenador, surge a substituição em 1994 pelo Conselho Científico Pedagógico da FC com a missão de “ (...) proceder à creditação das entidades formadoras e das ações de FCP e acompanhar e avaliar o sistema de FC, (...) e no domínio da acreditação (...) cabe-lhe: acreditar e registar (...) entidades e ações de formação” (*ibidem*:13), ou seja, o Conselho Científico Pedagógico da FCP surge como um dispositivo de mediação e como regulador do processo de FCP, com um caráter mais alargado quanto à sua resposta a favor do FCP.

O cruzamento de reflexões teóricas e a experiência anterior no campo de ensino, leva-nos a resultados convergentes acerca das temáticas e orientações que marcaram esta abordagem; a nossa afirmação tem base no seguinte pensamento que envolveu diferentes contextos e épocas que centravam a “ (...) formação de professores unicamente na dimensão de qualificação inicial que capacitaria para o futuro desempenho na docência (...) em que, (...) a investigação educativa destinava-se a produzir o saber necessário para a planificação racional do sistema de ensino”, Pereira (2001:37). A autora em referência

¹³ Lei nº 46/86:35.

¹⁴(RJPCP) Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores.

faz alusão a várias controvérsias existentes na concepção e emergência da FCP no contexto Português. Esta foi caracterizada como forma de suprir as lacunas, numa lógica carencialista, como uma ação de reciclagem, com vista à progressão na carreira e por outras orientações com intenção de responder às necessidades dos professores e da educação escolar.

Pereira (2010) refere que a FCP tem sido objeto de estudo e análise no âmbito das Ciências da Educação, nas últimas décadas em Portugal. Esses estudos sustentam um conjunto de referências conceituais mobilizado e integrado tanto na reflexão do conceito da temática em causa, assim como nos discursos e justificações públicas sobre as políticas e as práticas de FC. Esta reflexão sustenta a nossa ideia e concepção da FCP como um campo complexo no que toca à sua especificidade de resposta, assim como a ideia de Golguelin (*apud* Silva, 2003), quando refere a FCP como um campo multidisciplinar e que consideramos uma perspectiva vigente, resultante de inúmeras controvérsias.

Nas ciências da educação constrói-se pouco a pouco uma cultura comum, fortemente inter ou transdisciplinar (...) um campo de saber fundamentalmente mestiço, em que se cruzam, se interpelam e por vezes, se fecundam, de um lado, conhecimentos, conceitos e métodos originários de campos disciplinares múltiplos, e por outro lado, saberes, práticas, fins éticos e políticos (...) e o que define a especificidade da disciplina é essa mestiçagem, essa circulação. (Charlot, 2006:9)

O professor como sujeito chamado a intervir neste campo complexo (o mundo educativo) está sob a pressão que deste mundo emerge, onde ele não pode responder com “um discurso simples, unilateral” (*ibidem*), sendo imperativo um investimento científico que invoca a FCP. Pois o professor está inserido no ciclo de várias dinâmicas que compõem a sociedade; desta forma, a transformação desta temática está inserida nas dinâmicas próprias de cada sociedade. Quando uma sociedade é submetida a uma mudança, todos os organismos são inovados ou alterados na sua resposta a essa sociedade. Nesta perspetiva, as transformações sociais, culturais, económicas e políticas face à FCP têm influenciado na produção de significados acerca da FCP, nas últimas décadas.

A FCP surge como uma prioridade e uma mais-valia para o campo educativo. Na nossa perceção, ou seja, diante de tantos contributos e discussões sobre esta temática, percebemos a FCP, não como um mero contributo de *correção e colmatação das lacunas*,

mas sim como uma resposta adequada e necessária na atualização e inovação das práticas dos professores.¹⁵

A FCP constitui um campo vasto e complexo que lhe atribui uma tendência equívoca por vezes sem “análises sobre a formação”, e que influenciam desta forma o impacto esperado sobre as práticas dos professores (...) “numa época em que tanto se continua a falar de identidade profissional dos professores” (Amélia & Pereira, 2011: 34). Admitimos que seja a complexidade acrescida da temática que suporta os fatores motivacionais dos constantes debates sobre a temática da FCP, procurando de certa forma clarificar e delimitar a sua área de ação e a sua especificidade.

Ao longo da nossa reflexão, vamos percebendo que o campo educativo e concretamente no que refere à FCP, assume uma dimensão complexa, um campo desafiante tanto para a investigação assim como para a intervenção, quanto mais se tenta desmistificar a temática, mais complexa se torna. Supomos que esta situação vem a ser uma das componentes que envolve vários investigadores da temática, como podemos ver, perante este lato campo da FCP, cada um assume diferentes perspetivas. A esse propósito, autores como Correia e Matos (2001) frisam que a temática em discussão já no decreto-lei 519/1979, tomou um enfoque na consolidação do complemento de formação de professores do ensino preparatório e secundário que não possuíam as habilitações requeridas pela legislação para a profissão. Os autores consideram este desafio “como um lançar as bases de um verdadeiro sistema de formação contínua” (*ibidem*:50).

2.2.3.1. Formação contínua de professores e identidade docente

Nós somos a soma da nossa essência mais o contributo ecológico que integra o social e o cultural. O conjunto desta mestiçagem de fatores intrínsecos e extrínsecos forma a identidade docente e esta por sua vez ganha nome em cada representação social. Achamos necessário referir no nosso trabalho a pertinência da identidade docente na sua dupla caracterização, como destacámos anteriormente, porque “a identidade docente é uma identidade individual e uma identidade coletiva; a identidade profissional é uma das identidades sociais da pessoa onde convergem emoções e interpretações pessoais e representações e interpretações coletivas” (*ibidem*:40). Como podemos ouvir na voz de um

¹⁵ Não com pretensão de considerar caducas as práticas dos professores, mas porque estamos inseridos num mundo em constantes transformações que apelam a esta atualização da parte de todos os profissionais.

dos professores entrevistados ” (...) trabalhar com a educação (...) não é só trabalhar com a criança (...) ela envolve outras componentes de igual forma importantes, (...) trabalho com a família, com os técnicos, com os nossos pares profissionais, com os professores do regular, com vários setores da comunidade (...) procurando novas formas de poder dar uma melhor e mais eficaz resposta (...) ao trabalho”, (professora Santos).

(...) a identidade é um fenômeno complexo no qual interferem dimensões psicológicas (intra-individuais) e (inter-individuais) e dimensões sociais, em que a (...) identidade incorpora as representações do sujeito sobre si e sobre os outros (...) construídas numa dinâmica de interação permanente na qual intervêm as próprias representações de si e o olhar do outro. (Dubar *apud* Silva,2003:92)

Refletindo sobre a FCP e o discurso anterior percebemos que a FC pode ser uma via importante a considerar na construção da identidade docente, podendo proporcionar uma auto-reflexão sobre a prática docente, na sua forma abrangente. O professor é um ser individual e sócio coletivo¹⁶. Como refletimos anteriormente sobre o lugar a considerar para a realização da FC, encontramos contributos diversos, pois assim como há quem defenda a ideia da realização da formação em contexto profissional com a finalidade de que esta proporcione uma mudança ao contexto (escola), pois outros autores como Canário *apud* Lopes e Pereira (2011:38) enfatizam que esta opção não se baseie apenas na funcionalidade crescente, mas sim na reconstrução da própria profissionalidade docente. A esta última conceção juntam-se várias reflexões, tendendo para uma consideração do estabelecimento de ensino como centro da ação educativa e a FC como meio de socialização da profissão docente.

(...) os sistemas de formação não podem ser analisados apenas como instâncias de socialização profissional, mas devem também ser considerados espaços sociais de formação da própria profissão, porque (...) a formação não pode organizar-se segundo uma racionalidade cognitivo-instrumental que apenas a equacione numa relação com os saberes e as competências individuais, mas tem que integrar uma dimensão sócio relacional que contribua para a produção de lógicas institucionais criadoras de novas redes profissional e de novos coletivos do exercício do trabalho docente. (Correia, Caramelo & Vaz *apud* Lopes & Pereira:39)

O ser humano é um ser em construção, ou seja, o ser humano está sujeito a múltiplas transformações, quer seja pelo seu carácter biográfico, quer seja por efeito do processo de socialização que constitui uma dimensão potencial na construção identitária da pessoa. As referências tidas em consideração nesta temática espelham o quanto somos moldados por diversas dimensões, no que toca à nossa identidade como seres individuais e coletivos, como podemos refletir nos autores supracitados e outros. Consideramos que os elementos referidos anteriormente em relação à construção de identidades são importantes

¹⁶ O professor é um ser individual quanto à sua natureza sócio coletivo porque cada individuo é a soma da sua natureza mais o contributo e influências do contexto social onde se insere.

para a reflexão sobre a construção da identidade profissional docente dos professores. Pois o docente é um ser individual, mas com representações e características coletivas bem patentes, a docência é uma identidade adquirida ou construída num tempo e num contexto variável, por isso, engloba diversas representações: individuais, coletivas, políticas, sociais, institucionais e culturais.

Alguns investigadores dessa matéria e aqui referimos a reflexão de Trindade (2013) a quando da sua intervenção como professor refletindo que o mundo mutável e suas implicações são situações presentes no modo como os professores concebem a sua profissão; ao mesmo tempo, sugere “partilha” por experiência própria algumas atitudes: a partilha de experiência concreta como possível recurso pertinente na leitura desta conceção profissional. Ao ser pensada a FCP, há que considerar a interferência desta formação com as representações particulares de cada professor participante, ou seja, assim deveria ser. Mais adiante discutiremos sobre esta situação à luz dos contributos dos professores inquiridos e entrevistados. Embora a identidade seja um processo binário (biográfico e relacional), a identidade profissional pressupõe o auto-reconhecimento identitário de cada um em particular, segundo Dubar (*apud* Silva, 2003) “não se pode convencer o outro das competências que tem sem que as reconheça como adquiridas”. É importante que no processo de formação o formando ou a formanda tenha consciência das suas potencialidades e limitações, pois o processo de aprendizagem neste caso e não só, é em primeiro lugar de motivação intrínseca em complementaridade com os fatores extrínsecos.

Capítulo III

METODOLOGIA DO ESTÁGIO E QUESTÕES EPISTEMOLÓGICAS

Neste capítulo temos o ensejo de aludir aos processos metodológicos contemplados na nossa investigação e intervenção em educação. Aqui nos referimos aos aspetos, às questões epistemológicas e metodológicas presentes no processo de investigação e intervenção no estágio realizado no SEC. Apresentaremos os procedimentos e técnicas mobilizadas para a recolha de dados, assim como o processo de tratamento dos dados sua, discussão e apresentação dos resultados dos mesmos. É de referir que também neste capítulo faremos questão de apresentar as etapas do percurso feito no contexto de estágio.

3.1.Etapas do itinerário

Estamos diante de um estudo de tipo etnográfico, uma vez tratar-se de um estudo que recorre a algumas das técnicas e procedimentos que compõem o estudo etnográfico como é o caso da observação em contexto com recurso ao diário de bordo e outras técnicas referidas neste trabalho. O estudo foi implementado ao longo do estágio num contexto particular (SEC). Para um contacto de carácter introdutório no contexto, percorremos diversas fases de estudo: exploração, caracterização, construção epistemológica. Distinguiremos quatro etapas:

Primeira etapa: foram mobilizadas diversas fontes de informação, desde contactos presenciais e eletrónicos estabelecidos com o contexto; realização de duas entrevistas semiestruturadas a informantes-chave do serviço, cujo modelo do guião apresentaremos mais adiante, aquando da referência das técnicas para recolha de dados. Efetuou-se a leitura de documentos internos da instituição que são: o regulamento interno, os relatórios de atividades e outros documentos produzidos pela instituição. Esta fase de contactos, leitura e entrevista semiestruturada, marcou o primeiro período do nosso trabalho para a caracterização do serviço.

Segunda etapa: consistiu no período da nossa entrada e permanência na instituição, marcadas pela nossa participação ativa em todo o processo de gestão da formação contínua. Posicionamo-nos com um olhar que investiga e com atitudes iniciais de

estranheza, desorientação, dúvida, mas também de otimismo, reflexão e abertura a orientação e aprendizagem.

Terceira etapa: depois da exploração feita, imersão e acompanhamento do processo do SEC, interação, participação técnica, contacto com os processos da FC e as várias temáticas tidas no processo de gestão da formação, é chegada a fase da construção do nosso objeto de estudo. Nesta etapa, coube-nos identificar o campo específico a intervir, destacando desta forma “a área da formação contínua de professores onde decidimos avaliar os efeitos da FC realizada pelo SEC e participada pelos professores nos últimos quatro anos (2009-2012). Este período também foi marcado pela recolha de contactos dos professores, os que no período desejado para o estudo frequentaram a formação no SEC.

Quarta etapa: esta fase, dada a informação reunida para a intervenção, invocou a construção e mobilização de um inquérito por questionário enviado aos professores, anteriormente sinalizados nos documentos do SEC. O processo da mobilização do questionário foi intercalado por cinco entrevistas semiestruturadas realizadas a professores selecionados dentro do grande número dos inquiridos por questionário. O processo prolongou-se na recolha, tratamento, discussão de dados e apresentação dos resultados.

3.2. Impressões do itinerário, questões epistemológicas e pragmáticas no contexto de estágio

A praxis de aprendizagem, que percorremos, leva-nos a reconhecer que o exercício preliminar de um partir para a ação, implica sempre uma quádrupla atitude: a intenção, a definição do que fazer, o como fazer e o próprio executar. A intenção constitui uma sessão prazerosa, ou seja, pensar e sonhar realizar algo é sempre uma partida bem-sucedida porque pode estar carregada de aspetos emotivos e ilusórios, mas o grande problema surge na segunda e terceira etapas, na definição do objeto (o que fazer) onde somos obrigados a recorrer à base teórica reunida e tida em conta para o trabalho desejado.

Já o percurso ou método (o como fazer), acarreta um conjunto de fatores epistemológicos a considerar para o que se quer estudar.

O desenho e a construção da problemática de pesquisa assentam numa intenção de procura de compreensão e avaliação dos efeitos da FCP e a influência que esta tem nas práticas pedagógicas dos professores. Distinguimos como fonte principal da recolha de dados para o estudo, o contributo dos professores inquiridos, assim como os discursos produzidos nas entrevistas com os professores.

Falar de metodologia em educação e tendo em conta a amplitude e complexidade dos fenómenos contemplados, tanto o objeto de estudo, as políticas, e todos os dispositivos mobilizados nesta área, inspiram uma cumplicidade difícil de estudar. Reconhecemos que esta complexidade mestiça que caracteriza o campo da educação, marcou o início da nossa reflexão com uma atitude tímida e insegura que se prolongou ao longo da construção do projeto, pois apesar da disponibilidade da base teórica referente à metodologia, em diversos momentos nos sentimos perdidos, diante de uma folha branca sem sugestão de estímulo e título para começar, foram momentos de um plano “claro-escuro” como referiu Silva, (2010:62) ou “inquietações e indecisões do começo” (Pereira, 2010:329).

Neste percurso vimo-nos imbuídos de ideias muito vastas e soltas da base teórica reunida e reconhecemos que a dificuldade consistiu em selecionar e dar nome à metodologia a seguir, uma vez que para o desenvolvimento do projeto de estágio foi imperativo o uso da metodologia, concretamente a técnica da entrevista semiestruturada, a análise de documentos, a consulta da base teórica como elementos – chave para a exploração e caracterização do serviço. As técnicas referidas são elementos contemplados na metodologia qualitativa. A sociologia defende que a metodologia qualitativa requer diferentes e implicadas fases descontínuas de pesquisa, constituindo assim uma cadeia de montagem. É nesta dinâmica que assenta o nosso trabalho construindo-o desde uma base qualitativa com suplemento de uma dimensão quantitativa, uma vez que se trata de contributos de fonte humana e documental.

Destacamos o estágio como um fator favorável para aprofundar a questão que de partida nos propusemos. Uma vez colhidos os elementos necessários e alcançados os resultados, numa primeira fase, foi-nos difícil a recolha e o alcance de uma elevada percentagem de dados, mas com a insistência e a atitude ética que nos caracterizaram ao

longo do estudo, alcançámos dados que ambicionam e perspetivam um estudo mais aprofundado a repensar futuramente!

Falando em estágio, a escolha desta via, com carácter mais profissionalizante, embora com a componente de investigação e concretamente com o método de tipo etnógrafo, tem a ver com o que desejamos estudar e a natureza dos dados sujeitos a uma possível transformação, já que a etnografia permite a adequação às múltiplas realidades que se vão descobrindo ao longo da investigação/intervenção. O estágio é um exercício imprescindível para a construção da identidade profissional como construção social como o refere Silva (2006), o que permite a integração entre conhecimentos teóricos e procedimentos práticos, proporcionando um clima de interação, aproximação e participação. É um momento privilegiado para experimentar a prática, aprender a refletir na ação e sobre a ação, um momento para cometer erros e aprender com eles, sem deixar de ser uma oportunidade de reflexão sobre os fenómenos e discursos epistemológicos presentes no SEC no que toca à gestão da FC. Influenciados pelas reflexões analíticas sobre os métodos de produção do conhecimento que alguns autores vêm explicitando, ousamos destrinçar o paradigma dominante do paradigma emergente ou pós-moderno, visto que nos posicionamos no segundo paradigma para a construção da nossa reflexão interventiva.

O paradigma dominante interpretado por vários autores é caracterizado por uma base relativista, mecanicista e pelo rigor matemático. Este modelo de racionalidade, segundo Santos (1988), surge no início do séc. XVI, sendo consolidado no séc. XIX como a nova racionalidade científica, única forma de se atingir o conhecimento verdadeiro pela aplicação dos seus princípios epistemológicos e das suas regras de metodologia positivista, baseadas no modelo totalitário que se opunha às evidências da experiência imediata, ao resgate do senso comum, priorizando as respostas na observação científica sistemática, rigorosa e controlável dos fenómenos naturais, com recurso do poder e domínio próprios.

Em oposição a este modelo, que destaca a análise matemática e a quantificação como sinónimo do conhecimento, surge o paradigma emergente que assume a subjetividade do comportamento humano como suporte na construção do conhecimento no campo das ciências sociais, procurando compreender os fenómenos sociais a partir das atitudes mentais e do sentido que os agentes conferem às suas ações, o que exige uma metodologia e critérios epistemológicos específicos de e na investigação/intervenção.

O autor, à luz do paradigma pós-moderno, frisa que o conhecimento se deve traduzir em autoconhecimento, que nos impele para uma vivência científica de renovação global, ditado pela reconceptualização das condições epistemológicas do conhecimento científico social, (*Ibidem*).

A distinção dicotômica entre ciências naturais e ciências sociais deixou de ter sentido e utilidade, pois esta assenta numa conceção mecanicista da matéria e da natureza a que contrapõe, com pressuposta evidência, os conceitos de ser humano, cultural e sociedade, (Santos, 2010: 37)

A reflexão teórica contribuiu na construção de uma racionalidade científica, numa forma de produzir conhecimento caracterizadas por um diálogo entre racionalidades produzidas em diversos tempos e contextos, ou seja, “ o diálogo entre a base científica e o senso comum constrói conhecimento, (*ibidem*). Anuímos com esta perspetiva e com a da teoria das aprendizagens considerando o conhecimento como resposta da transformação, ou seja, o conhecimento é o que produzimos depois da apropriação das teorias recebidas.

Esta construção do conhecimento em contexto de estágio é composta por vários elementos e dentre os quais é indispensável a interação dos sujeitos de ambas as partes (tanto de quem procura, ou seja, o investigador como da parte dos sujeitos do contexto). A interação é um elemento a considerar nesta práxis interventiva pois esta constitui, para as ciências da educação, um dado importante, visto que um investigador em ciências da educação produz *saber* a partir da definição e relação com o seu objeto de estudo, dentro de uma conceção de abertura à diversidade epistemológica e metodológica como riqueza, Charlot (2006).

Como é próprio da condição antropológica, ao longo da construção do presente relatório, deparamo-nos com momentos de incerteza, um olhar escuro, momentos que os pioneiros de investigação também salientam e consideram como requisitos a ter em conta no desenvolvimento de uma intervenção/investigação desde que não excedam o tempo útil para a reflexão; podemos tê-los por saudáveis, porque a pesquisa não anula o caráter holístico do interveniente nem a influência e a estranheza do contexto em estudo. Na visão de Harding (1991), não é possível fazer ciência sem considerar os valores que temos. Eles estão sempre presentes na ação interventiva ou na investigação, ou seja, a autora considera a ação da objetividade forte, pois ninguém se exclui do processo de investigação/intervenção. Não é possível descartarmo-nos da nossa situação e estatuto social na construção do conhecimento. Há que considerar a ausência do paradigma da

neutralidade do género, pois a identidade de quem intervém estará bem presente (num todo) ao longo do desenvolvimento da etnografia e na própria produção do conhecimento.

Salientamos os vários motivos que suscitaram a escolha da metodologia qualitativa; o contexto de estudo do presente relatório o SEC, é um dos motivos que invocam a metodologia qualitativa, uma vez estarmos perante um método que reúne técnicas exequíveis na recolha de dados para exploração, caracterização, construção do conhecimento e reflexão sobre um contexto.

O nosso percurso de intervenção sobre o objeto exigiu uma permanência no contexto imbuído de um olhar caracterizado pela vigilância crítica. Achamos adequada a metodologia qualitativa numa primeira fase com enfoque no método de tipo etnográfico, pois a tónica da abordagem qualitativa tem sido o campo de ação e de estudo das Ciências Sociais e das Ciências de Educação. Porque o método é um fator de legitimidade ao conhecimento produzido nestas áreas, Silva (2010). Mas dada a amplitude da nossa população e o interesse que nos move suscitou o uso da metodologia quantitativa para uma análise em grande escala.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a metodologia qualitativa permite-nos perceber o modo como os sujeitos interpretam os aspetos do mundo, o que supõe a recolha de dados de carácter descritivo e que possibilitem a compreensão das representações, as dificuldades, as atitudes, os significados e as preferências dos sujeitos sobre determinados acontecimentos. A etnografia proporciona-nos dados de natureza descritiva e nesta perspetiva baseamo-nos no contributo deste método para o nosso trabalho focado na análise de entrevistas, documentos do SEC, registos de campo, inquérito por questionário e por diversos significados colhidos no terreno.

Os métodos qualitativos apresentam-se como subjacentes ao paradigma interpretativo ou fenomenológico, em que se procura compreender o fenómeno por meio da sua descrição pormenorizada, tentando compreender o significado que os acontecimentos e interações têm para as pessoas habituais, em situações próprias.

Na investigação de tipo qualitativo nada é vulgar, tudo tem potencialidades porque dela haurimos pistas da construção de uma compreensão mais esclarecedora. O investigador é o principal instrumento da recolha e da análise dos dados, (*ibidem*). Estes autores referem que o investigador, por um lado, deve ser portador de competências de

conversação, acessíveis e claras, deve ser um ouvinte atento e sensível, mas também deve ter capacidade de estabelecer com os sujeitos, uma relação de confiança e compreensão, ao mesmo tempo que consegue demonstrar respeito pelas perspectivas e concepções dos sujeitos e pelo modo como estes interpretam os aspetos do mundo social.

Esta contribuição assegura a nossa preferência da linha orientadora quanto à metodologia e uma vez que a intervenção se enquadra no âmbito das ciências da educação, o etnógrafo partilha do clima envolvente do contexto em estudo pois a sua mais importante característica é a permanência nesse contexto. A etnografia, sendo um estudo dos fenómenos no seu meio natural, exige uma permanência imperiosa no contexto para uma reflexão holística dos fenómenos. Eis um dos motivos da realização do estágio para responder aos objetivos e interesses de intervenção supracitados (*ibidem*).

Optar por um estudo de tipo etnográfico é lançarmo-nos numa aventura científica que implica uma atitude de olhar interpretativo, crítico e reflexivo, onde o investigador não anula a sua subjetividade, embora tenha cuidado de não influenciar a investigação/intervenção com concepções pré-definidas sobre o assunto; é submergir num campo “ocupado” para de perto, compreender os detalhes que compõem o contexto e como este contexto é percecionado pelos sujeitos que no dia-a-dia partilham esse lugar. Exercer um estudo de tipo etnográfico é propor-se a uma atividade de registos das interações da vida quotidiana/profissional em estudo, assim também o refere Pais (2002).

O estágio é um lugar de experienciar vivências sociais e intelectuais, individualmente ou em grupo, tanto no campo profissional como noutra, sobretudo no que toca à relação de sujeito e objeto, onde o sujeito desenvolve a sua personalidade, numa posição por vezes dicotómica, pois ele é sujeito e objeto da sua formação, concebido como um sujeito capaz de responder a situações imprevistas e complexas. Neste modelo e na leitura feita no contexto, o formador é visto como um tutor, um guia metodológico de fomentação, animação, na elaboração e execução de projetos e ações de formação.

A abordagem compreensiva tem como objetivo ir à procura do sentido da ação através do conhecimento das intencionalidades e compreender, no fundo, o significado daquilo que se compreende e é significativo. Procura conhecer os esquemas sociais de interpretação que organizam a forma de pensar e agir das pessoas e orientam as suas visões de mundo. (Silva, 2010:57)

Neste sentido, o SEC proporcionou-nos um espaço de iniciação e aprendizagem na investigação da intervenção uma vez que à partida o momento claro-escuro dominava a fase da identificação do objeto de intervenção dentro da modalidade restrita mas vasta que é o SEC, “pois o SEC não é só o SEC”¹⁷, mas sim uma modalidade restrita que gere a sua missão dentro da modalidade alargada a FPCEUP. A experiência neste contexto particular constituiu um contacto prévio com a realidade, um contacto preliminar e experiencial com as técnicas do método com carácter qualitativo, principalmente.

3.3. Estágio no Serviço para a Educação Contínua

A base dos discursos e dispositivos abordados ao longo do curso, e concretamente no que toca à Formação e Educação Contínua, permitiu-nos fazer uma reflexão introdutória motivando-nos desta forma para a realização do estágio como sendo uma etapa de experimentação prática de todos os requisitos reunidos. Estes basearam-se em diversas fontes, quer sejam as referências teóricas, quer seja a sua combinação com experiências pessoais anteriormente construídas.

A etapa de estágio integrou um incentivo e carácter de um *aprender* com e na prática espelhados nesta reflexão final como produto de um processo de aprendizagem construído a partir de um diálogo entre a teoria e a experiência do contexto. Admitimos que a estadia no contexto de estágio por um período de tempo e momentos distintos dos já vividos e como sujeito de investigação/intervenção nos permitiu ganhar uma memória prática vincada por uma construção profissional e consolidação identitária do futuro espaço profissional.

Como não podia ser de outra forma, como sujeitos ávidos de um saber mais e saber profissional, esses interesses pessoais que se inserem num conjunto de vontades do nosso querer aprender *mais para melhor responder aos desafios* “múltiplos”. Estes interesses, como temos vindo a frisar, não vêm por acaso, têm base no que confere ao posterior campo de ação, tanto no campo de educação assim como em várias situações sociais que o *meu estilo de vida* me submete a nível social, concretamente nos compromissos assumidos na área de educação no meu país de origem, Angola.

¹⁷ Consideramos o SEC como um dispositivo não isolado, mas sim uma modalidade restrita que gere a sua missão dentro da modalidade alargada a FPCEUP.

3.3.1. O porquê do estágio no SEC

O interesse e a intenção que nos orientou para um estudo particular no SEC têm suporte nas motivações supracitadas e concretamente no interesse de avaliar os efeitos da FC frequentada pelos professores nos últimos quatro anos (2009-2012), designadamente nas práticas dos professores. Esta intenção também se inclui nas preocupações que marcaram a génese da conceção desta temática. Pois tendo em conta os desafios que envolvem o nosso futuro campo de ação, consideramos muito importante este tipo de estudo particular e prático para uma organização de cultura e saber que satisfaçam os desafios do futuro campo de intervenção.

Pelo pouco já experimentado, anteriormente, no campo educativo, podemos prever a situação que nos espera, com a certeza de que será muito exigente, pois Angola, atualmente, está numa fase de reconstrução e reestruturação múltipla, com diversas frentes de apostas para um desenvolvimento global. Nesta etapa, o desenvolvimento sócioeducativo é fundamental. Estamos orgulhosas de que o que colhemos será um contributo muito pertinente no campo sócioeducativo.

É bom sonhar e neste momento já nos sentimos mergulhadas e motivadas a dar com toda a firmeza o que aprendemos e clarificamos tendo em vista uma aposta contínua neste processo de aprendizagem que não termina numa determinada etapa de estudo.

Refletindo sobre o percurso no contexto do estágio, reconhecemos o SEC como uma escola de formação em múltiplas dimensões: humana, social, profissional e cultural.

Independentemente do objetivo que nos encaminhou para o contexto, temos a referir que pela potencialidade e generosidade da coordenação do SEC, usufruímos não só da experiência do dia-a-dia no contexto, mas também da formação complementar contemplada em várias ações de formação que tivemos o privilégio de frequentar. Este foi mais um momento de imersão nas dinâmicas do serviço, permitindo-nos assim colher com mais objetividade dados acerca dos procedimentos que na observação participante, de forma muito ativa, reconhecemos e nos posicionamos numa tríplice atitude: *à de objeto* (ocupando o lugar de formando que se aplica, participando no processo de aprendizagem e acolhendo a informação e formação proporcionadas), *a posição de sujeito* (apropriando-nos dos conhecimentos, participando na construção de conhecimentos, inferindo os conteúdos recebidos para a intenção motivadora), assumimos o papel de *avaliador* (quando

ao mesmo tempo olhamos para o processo a decorrer com um olhar exploratório, sem deixar de ser também neste caso uma reflexão sobre o nosso próprio processo e da nossa posição dentro da ação).

Integrados no contexto, achamos importante avaliar os efeitos da formação contínua frequentada pelos professores nos últimos quatro anos e a influência desta nas suas práticas, com o intuito de procurar, de refletir, de aprender no contexto, de analisar até que ponto, e de que modo, a formação contínua frequentada pelos professores contribui para o seu desenvolvimento profissional e para a (re) construção da (s) identidade (s) do público-alvo do SEC, e mais detalhadamente refletir sobre as questões presentes nos objetivos do estágio.

A anterior preocupação reflete-se num dos momentos mais relevantes experienciado no SEC. Reconhecemos a estadia no espaço, como um lugar de “nova experiência (...) que apesar (...) do desconforto de um novo desafio, (...) confiante na abertura do serviço, (...) é de salientar que a 1ª experiência não foi complicada (...) foi mais um momento de aprendizagem que acontece num clima de partilha e simplicidade o que (...) tem ajudado a sair do mundo de insegurança e desconforto diante de um novo desafio, (...) percebemos o quanto é importante este ambiente do estar “à vontade” (...) no profissionalismo (...) onde o saber “talento” partilhado na transparência, responsabilidade e respeito é uma ferramenta importante no contexto profissional. Neste ambiente, o conhecimento e a aprendizagem fluem com naturalidade” (notas do dia 11-10-2012).

O trabalho do SEC anda à volta de uma procura comum aos seus profissionais movidos por um mesmo objetivo: juntos tentam responder com eficiência ao público que a este serviço acorre, solicitando os seus serviços. Pois o SEC realiza “(...) um trabalho dinâmico feito na simplicidade, responsabilidade, prontidão, satisfação, partilha alegre, o que proporcionou à manhã um clima de muito trabalho mas ao mesmo tempo de alegria, (...) marcou-nos muito o aspeto da relação e comunicação no SEC, acreditamos que seja uma forte ferramenta de aprendizagem para todos quantos usufruem dos serviços do SEC no dia-a-dia. (...). O exercício de planificação e publicação de uma ação de formação publicada na página do SEC foi um momento exigente imaginado na complexidade do trabalho, mas como aludimos anteriormente, sob orientação da responsável a aprendizagem aconteceu com toda a naturalidade.

Foi um momento gratificante na construção do conhecimento sobre as áreas de atuação concreta do serviço” (notas do dia 2.10-2012). A aprendizagem prática não menospreza o impacto da aprendizagem teórica mas reconheço o seu potencial e eficiência no processo de aprendizagem.

3.3.2. Objetivos do estágio

Sendo o estágio um exercício da prática profissional como refere o regulamento de estágio em ciências de educação, neste contexto desenvolvemos os objetivos a que à partida nos propusemos e aos que ao longo da intervenção e adequação da nossa intenção à rotina do SEC, foram surgindo tendo em conta o carácter flexível de um plano de intervenção, propenso a alterações ao longo do processo. Assim ao longo do estágio os objetivos que *à priori* nos propomos, sofreram alterações o que é admissível num processo de investigação de intervenção como já referimos, tendo chegado à execução dos seguintes objetivos:

- Ganhar experiência, ou seja, cultivar a «expertise técnica» naquilo que são os dispositivos tidos na articulação, mediação e gestão da FC;
- Participar nas atividades contempladas no plano de formação de 2012/13 e algumas ações de formação;
- Exercitar a experiência profissional pela interação no contexto por meio de uma escuta ativa, uma capacidade comunicativa e um olhar reflexivo;
- Desenvolver competências de Gestão, Mediação e Supervisão em Formação e Educação Contínua;
- Observar e estabelecer contacto com uma realidade similar à futura profissão;
- Problematizar teórica e empiricamente processos de Gestão, Mediação e de Animação em Educação Contínua;
- Avaliar os efeitos das ações de formação contínua de professores na vida e no percurso profissional de professores;
- Obter indicadores e contributos dos professores para uma possível reflexão sobre as práticas do SEC;

3.4. Instrumentos de recolha de dados

Percebendo o motivo da nossa estadia no contexto de estágio, vimo-nos diante de uma nova fase desafiante; passar para a prática daquilo que procuramos. E como? Assim como na vida só se chega a um determinado destino, percorrendo o caminho, na investigação e intervenção é imperioso fazer o caminho para se atingir o objetivo! Nada que não se relacione neste mundo. Basta que seja algo em que o ser humano seja o promotor da dinâmica. Queremos com esta referência aludir aos instrumentos mobilizados na recolha de dados para o nosso estudo. Tratando-se da FCP e concretamente da avaliação dos efeitos desta nas práticas docentes, os instrumentos foram selecionados, tendo em conta as características particulares da população alvo, ou seja, os “professores que participaram da FC mobilizada pelo SEC no período de 2009-2012”. A população escolhida fundamenta-se no tipo de temática em causa, procurando desta forma efetuar-se um estudo exequível dentro do tempo disponível.

Dada a particularidade deste estudo, achamos pertinente a técnica de análise de documentos, numa primeira fase da caracterização e como documentos de consulta ao longo da nossa intervenção; recurso à observação participante como uma das técnicas principais com o suporte da construção do diário de bordo; o uso da entrevista semiestruturada com base num guião foi uma técnica que deu ao estudo, um contributo mais diretivo e subjetivo por parte dos professores; a técnica do inquérito por questionário foi uma das técnicas que conferiu ao trabalho uma objetividade significativa para o contexto particular em estudo. A análise de conteúdo dos resultados foi uma das técnicas que, na sua perspetiva mais sintética, apresenta os resultados do estudo de forma clara e precisa.

3.4.1. Análise de documentos

A análise de documentos é uma das técnicas de recolha e de verificação de dados que visa o acesso às fontes pertinentes, escritas ou não, e que faz parte integrante de uma investigação heurística. A análise de conteúdo constitui um processo dinâmico, visto que permite representar o conteúdo de um documento de uma forma distinta da original, gerando assim uma súmula ou ideias principais do documento referido. Tem como

finalidade “esclarecer a especificidade e o campo de ação da análise de conteúdo” (Bardin, 2011:47).

Como referimos, anteriormente, no capítulo teórico sobre os elementos da caracterização do contexto, valemo-nos da leitura e análise de documentos como: o regulamento interno do SEC, um relatório de um estágio em Ciências da Educação já realizado no SEC, a súmula do relatório de atividades anuais e outros documentos produzidos no SEC. Esta foi uma fase que reconhecemos como sendo um tempo de introdução e exploração do contexto em que o acesso foi acessível, graças a flexibilidade dos sujeitos envolventes do terreno.

3.4.2. Observação- participante

A observação participante é uma prática etnográfica, como refere Silva (2010), que inclui uma permanência no terreno, com intuito de indagar e ocupar um espaço no conjunto de disposições, ou seja, de discursos dinâmicos característicos de um determinado objeto em estudo. Por opção preferencial de um estudo, sobre o SEC, para compreensão do processo de gestão da FC na sua tripla função “elaboração, execução e avaliação”. Tomamos por modelo a observação participante como estudo minucioso da situação, um estudo reflexivo sobre o observatório interno. Esta prática inclui uma estranheza analítica e uma interação face a face a que muitos autores aludem. Do ponto de vista do nosso próprio interesse: (ver, refletir, analisar, apreender e aprender por perto os aspetos ligados ao fenómeno da gestão e mediação da formação contínua dos professores e que no terreno se alargou para outros profissionais), consideramos importante a técnica da observação participante, dada a sua natureza constrangedora¹⁸. Mas apesar deste aparte, a observação participante constitui uma técnica fundamental no estudo de tipo etnográfico. Por meio desta técnica, reunimos ideias, percepções e constatações *in loco* daquilo que são as representações, os dispositivos e as dinâmicas contempladas na gestão da FC, assim como os sujeitos e temáticas envolventes.

A observação participante é uma técnica que consideramos chave no nosso itinerário, pois é a partir desta técnica que construímos o nosso percurso no SEC do qual falaremos com mais detalhes no ponto 4 sobre a dinâmica do estágio.

¹⁸ Achamos constrangedora a observação participante pois nos impele a uma acomodação ao ritmo do contexto escolhido, o que exige de nós muitas vezes atitudes de humildade e renúncia.

3.4.3. Diário de bordo

O diário de bordo é uma reprodução reflexiva de um percurso, efetuado num determinado contexto com recurso à técnica da observação no contexto. O diário de bordo é considerado uma técnica do método etnográfico que consiste na escrita detalhada, analítica e reflexiva dos dados e informações recolhidos ao longo do exercício etnográfico, ou seja, na relação do interveniente com o seu público-alvo ou com o contexto; na linguagem de Bourdieu (2004), esta interação está sujeita a influências implicadas pelo peso do ponto de vista do investigador/ interventor. O “ser” e “estar” do investigador não estão isentos neste processo de reflexão e intervenção. O diário de bordo, ou notas de terreno, oferece-nos informação para a construção de uma abordagem compreensiva das representações produzidas no terreno. É a partir desta técnica que construímos e refletimos sobre os diferentes significados constituintes do contexto de estudo. Como verificamos a nossa reflexão no terreno,

(...) durante a estadia no SEC que se debruçou não só na emissão de certificados mas sobretudo na observação participativa que consistiu num olhar reflexivo sobre todo o movimento do SEC quer interno assim como externo ganhamos a conceção do grande empenho (...) desde o corpo administrativo, o acolhimento presencial as pessoas que solicitam os serviços do gabinete, mesmo por via telefónica. Este movimento é constante, assim como a execução do trabalho interno com a (...) atualização e emissão dos documentos, a articulação do SEC com outros gabinetes no interior da faculdade, o exemplo concreto foi o de passar os certificados passados por nós nesta manhã para o gabinete do Dr. Neves para serem assinados, (...) foi uma manhã diferente e enriquecedora pois percebemos o quanto é importante o trabalho do SEC. (notas do dia 2-10-2012)

O diário de bordo constituiu um meio de inspiração e reprodução dos momentos passados no serviço, assumindo diversas dimensões de estar e fazer; por vezes mais libertadora, quando deparamos uma ação inovadora e esclarecedora, e outras vezes foi um momento penoso, quando nos vimos perante o tal cenário *branco-escuro* sem sabermos o que refletir no fim de um dia de estágio. Um dos principais objetivos do diário de bordo é o de estimular a nossa reflexão sobre as experiências e ações do estágio e a partir daqui encorajar a aprendizagem. Reconhecemos que foram momentos únicos de experiência e de aprendizagem e que, a considerarmos o olhar com que interpretamos esta caminhada de aprendizagem feita depois de uma experiência no campo educativo (como professora em Angola), mais a base teórica neste ciclo de estudos, atrevemo-nos a dizer que foram momentos importantes de FCP realizados fora do contexto de trabalho como enfatiza Malglaive (1995).

3.4.4. Uso de entrevistas semiestruturadas

Afonso (2005) refere que a entrevista é um instrumento que permite uma recolha de dados de forma naturalista, baseada numa relação de interação verbal entre o entrevistado e o entrevistador, num clima de presença e escuta ativa. Geralmente distinguem-se entre: entrevistas estruturadas, não estruturadas e semiestruturadas. Dependendo do tipo de informação a inquirir e da relação epistémica que se estabelece com o sujeito a entrevistar.

É de referir que o presente trabalho integra a informação recolhida pela entrevista semiestruturada que contribuiu para uma interação face-a-face com os informantes-chave, primando por dar voz aos sujeitos, pois consideramos relevante esta opção no terreno.

A entrevista semiestruturada é uma técnica útil na recolha de dados descritivos na linguagem dos sujeitos entrevistados; ajuda e oferece ao investigador uma visão intuitiva sobre o assunto inquirido. Esta, e na interpretação de Bogdan e Biklen (1994), decorre num clima de confiança onde o entrevistado se expressa com naturalidade, com possibilidades de moldar o seu conteúdo, sem rigidez de orientação da entrevista, apesar do controlo do guião, pois o oposto desta situação excede o carácter qualitativo, porque na entrevista “o que se revela mais importante é a necessidade de ouvir cuidadosamente, (...) encarar cada palavra como se ela fosse desvendar o mistério que é o modo de cada sujeito olhar o mundo” (Bogdan & Biklen apud Santos, 2012:68).

Salientamos que, com o devido consentimento dos entrevistados, procedemos à gravação das entrevistas, solicitando também a autorização dos professores no caso de pretendermos referir por escrito os seus discursos. A intenção que suscitou o uso da entrevista semiestruturada tem a ver com os interesses que nos movem, sobretudo os de colher informações concretas sobre a FC. Consideramos que o facto de estar e ouvir os próprios professores envolvidos no processo, ou seja, os que supostamente se encontram em processo de interpretação e inferência dos contributos antes colhidos, seria uma mais-valia para o que nos interessa, que é colher destes sujeitos elementos acerca da FCP.

O guião ajudou-nos a centrar e a objetivar o nosso interesse sobre as seguintes questões: procurar ter uma visão geral sobre o processo de FC a partir das perspetivas de professores; conhecer os efeitos das ações de formação mobilizadas no SEC e orientadas para professores; perceber as motivações dos professores na frequência e escolha das ações

de formação; avaliar os efeitos das ações de formação no percurso e na vida dos professores; recolher informação sobre o funcionamento do SEC e sua relação com o seu público-alvo.

As entrevistas realizadas, sendo semiestruturadas, foram realizadas num clima de abertura e predisposição da nossa parte, sempre precedidos por uma introdução à entrevista explicando os motivos e os procedimentos tidos em conta.

O recurso a este tipo de entrevista revelou-se extremamente produtivo por permitir, não só explicar às pessoas entrevistadas as preocupações que haviam estado na génese desta investigação, mas também apresentar-lhes a nossa disposição para uma escuta atenta de aspetos que considerassem relevantes. A entrevista semiestruturada possui um grau de abertura suficiente para possibilitar, neste caso em que é estudado um fenómeno circunscrito, não se tornar um instrumento redutor das informações e recolher toda a riqueza que os sujeitos possam pôr nas suas palavras. (Terrasêca, 1996:97)

A entrevista semiestruturada que realizamos foi precedida pela construção de um guião de entrevista abaixo referido, com a função de guia e instrumento de gestão da entrevista, a cinco professores com características distintas, tanto a nível de formação, área de intervenção, género, assim como em experiência profissional.

Quanto ao local da realização das entrevistas, três foram realizadas em tempo diverso na sala disponibilizada pelo SEC, uma no local de trabalho do entrevistado, e outra numa das salas da FPCEUP.

Quadro nº 3 – Guião de entrevista semiestruturada

Guião de entrevista semiestruturada			
Dimensão: Avaliação da Formação Contínua de professores realizada pelo Serviço de Educação Contínua da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto			
Finalidade: Recolher informações sobre os efeitos da formação contínua frequentada por professores/as no SEC			
Objetivos: • Ter uma visão geral sobre o processo de formação contínua a partir de professores/as; • Conhecer os efeitos das ações de formação mobilizadas no SEC e orientadas para professores; • Perceber as motivações dos professores na frequência e escolha das ações de formação; • Avaliar os efeitos das ações de formação no percurso e na vida dos professores; • Recolher informação sobre o funcionamento do SEC e sua relação com o seu público alvo;			
Dimensões específicas	Objetivos Específicos	Questões	Observações
Motivação e introdução à entrevista	Explicar os motivos e os procedimentos da entrevista	- Clarificar a intenção e a finalidade da recolha da informação. - Pedir e salientar a importância do seu contributo na entrevista. - Garantir a confidencialidade da informação e pedir permissão para se necessário referir passagens da entrevista no trabalho.	
Nível de ensino em que leciona Caracterização e Formação Pessoal	Conhecer o campo de ação do/a professor/a Perceber o percurso de formação do/a entrevistado/a	- Que níveis de ensino já lecionou? E atualmente qual é o seu campo de ação? - Qual é a sua área de formação? - Em que áreas tem atuado com maior frequência? - Que momento do percurso de formação pessoal destacaria mais?	
Conceção da formação contínua	Perceber a conceção que professores/as têm sobre a formação contínua; - Identificar os motivos e a importância desta na vida do/a professor/a;	- Qual é a sua conceção de formação contínua? - Para si o que distingue a FC da formação inicial? - Qual é a importância da FC para si? - Quais são os principais papéis que já desempenhou profissionalmente e que relação têm com a FC que realizou?	
A escolha de ações de formação e do local	- Perceber os motivos da escolha de ações e da instituição	- O que está na origem de motivações e preferências pelas ações de formação e da FPCEUP ou do SEC? - Como avalia a resposta da FPCEUP e do SEC quanto às necessidades de formação dos professores?	
Grau de satisfação e opinião do/a professor/a em relação aos conteúdos das ações, metodologia, relação com o formador, organização e apoio do SEC ao longo da FC frequentada; opinião sobre as fragilidades e mudanças ocorridas	- Inquirir sobre aspectos mais concretos em relação às ações frequentadas por professores/as no SEC	- Qual é a sua opinião em relação às ações que frequentou no SEC quanto: a metodologia, os conteúdos, a organização do próprio serviço, a sua relação com o/a formador/a? - Ao longo das ações identificou alguma fragilidade que acha importante melhorar? - Como considera o modelo avaliativo das ações que frequentou no SEC? - A sua opinião em relação ao apoio técnico, duração, espaços e os materiais disponibilizados pelo SEC?	
Efeitos da formação e relação com o SEC	- Inferir dados sobre a ação presente, ou seja o antes e o depois da frequência na formação, possíveis mudanças, etc. - Identificar os desafios e as exigências no profissionalismo docente	- Que lugar ocupa hoje o SEC no contexto da formação contínua de professores? - Acha que o SEC tem respondido eficazmente às necessidades dos professores e de outros profissionais? - O que espera ou sugere ao SEC? - Quanto a divulgação dos cursos, acha que o SEC tem atingido as expectativas dos formandos, concretamente dos professores? - Que avaliação faz do seu percurso profissional antes e depois da FC realizada no SEC?	

3.4.5. Recurso ao inquérito por questionário

Ao contrário da entrevista que se baseie na interação verbal, o questionário consiste em um conjunto de questões escritas sujeitas a uma resposta escrita. “Na construção do questionário, o objetivo principal consiste em converter a informação obtida dos respondentes em dados pré-formatados, facilitando o acesso a um número elevado de sujeitos e a contextos diferenciados” (Afonso, 2005:101). Esta técnica refere-se a um estudo de carácter mais abrangente em que se pretende identificar dados ou fenómenos numa modalidade mais alargada. A opção por esta técnica funda-se na característica extensiva da população contemplada no nosso estudo, uma vez que o objetivo foi abranger os professores que referimos anteriormente, e para o efeito o questionário de carácter *online* foi enviado a 766 professores, cujos tópicos apresentamos a seguir. É de salientar que o questionário em causa se baseia numa adaptação do inquérito administrado no âmbito do Projecto de Avaliação do impacto da Formação Contínua de professores, protocolado pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua e pela Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade do Porto, financiado pelo Ministério da Educação.

O inquérito teve por objetivo geral obter informação relacionada com os seguintes aspetos: I Caracterização dos sujeitos; II Frequência das ações de Formação Contínua; III Razões de escolha da Formação Contínua; IV Importância de outros critérios na escolha de Formação Contínua; V Apreciação da Formação Contínua disponibilizada pelo Serviço para Educação Contínua; VI Satisfação permitida pela Formação Contínua realizada; VII Fragilidades encontradas na frequência das ações de Formação Contínua realizada; VIII Mudanças ocorridas na prática profissional resultante da Formação Contínua frequentada; IX Apreciação do trabalho desenvolvido pelo SEC; X Desafios que se colocam à Formação Contínua de professores; XI Impacto da Formação Contínua no desenvolvimento profissional.

Embora o inquérito seja globalmente baseado em questões fechadas, tivemos o cuidado de deixar algum espaço para que os professores/ se pudessem pronunciar livremente.

3.4.6. Análise de conteúdo

No que se refere a análise das entrevistas e do questionário dada a quantidade de dados e questões recrutadas consideramos útil o uso da técnica de análise de conteúdo como técnica capaz de responder às exigências do estudo em causa. Foi escolhido o modelo e critério de categorização semântico pois como refere Laurence Bardin (2011), foi o critério que achamos próximo ou adaptável ao nosso estudo, tomando o que o autor chama de procedimento por *caixa* já que se trata de cinco categorias e subcategorias não pré-definidas, mas implicitamente presentes como *parte forte* da temática em estudo, ou seja, são os «*fortes eixos*» daquilo que desde o princípio nos interessa saber. Apesar da não predefinição destas categorias, as mesmas foram identificadas e confirmadas como «*fortes eixos*» da temática a partir dos discursos e resultados do inquérito por questionário aos docentes, tendo em conta os enfoques principais dos discursos em relação à motivação ou razões de escolha da FC, conceção da FC, o grau de satisfação face ao contributo da ação de formação, o SEC na voz dos professores, assim como o ponto de vista dos professores face à resposta do SEC.

A análise de conteúdo visa produzir inferências e estas são baseadas num conjunto de referências teóricas e conceitos disponíveis como suportes de análise. Por outro lado, esta técnica permite-nos fazer uma leitura do que os docentes dizem sobre uma determinada situação e neste caso concreto sobre a FC. É uma técnica que exige de nós uma leitura analítica dos materiais e informação recolhida para construção do saber desejado. Nesta análise, é imperiosa a consideração dos significados e sentidos produzidos ao longo do processo quer na investigação teórico-científico, quer na intervenção no SEC.

Em ciências sociais a análise de conteúdo não tem como função compreender os fenómenos da linguagem como tal, oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade, (...) algumas das suas variantes permitem, quando incidem sobre um material rico e penetrante, satisfazer harmoniosamente as exigências do rigor metodológico e da profundidade inventiva, que nem sempre são facilmente conciliáveis. (Quivy e Campenhoudt, 1995:227)

A análise de conteúdo implica a aplicação de processos relativamente precisos, “métodos construídos e estáveis” que “permitem ao investigador elaborar uma interpretação que não tome como referência os seus próprios valores e representações” (*ibidem*). Nesta lógica a análise de conteúdo é mobilizada em torno do *habitus*¹⁹ do

¹⁹Consideramos o *habitus* como um conjunto de disposições intrínsecas em interação com as implicações do exterior, ou seja, queremos com o termo *habitus* que Bourdieu usa para caracterizar as disposições individuais em interação com as disposições que o exterior de forma recíproca, clarificar a forma como concebemos o

investigador. É importante que o investigador se distancie das pré-concepções e contributos informais que podem influenciar os dados a produzir. Com base nesta perspetiva, a análise de conteúdo mobilizada no nosso estudo fundamenta-se num conjunto de significados que no contexto de estágio se traduziram em momentos significativos, imbuindo o nosso olhar reflexivo e inquiridor sobre o processo de gestão da FC. E dada a importância e grandeza dos dados recolhidos, o tratamento dos mesmos recorre à análise de frequências com o suporte da *análise quantitativa* do programa SPSS (que incide no número extensivo da população inquirida por questionário), esses dados são lidos à luz da compreensão dos discursos contemplados na *análise qualitativa* (a que incide sobre a análise da pequena amostra desta grande população e que dispõem de informação qualitativa).

Portanto, a análise que assumimos no estudo segue *uma abordagem qualitativa recorrendo a procedimentos de quantificação* que reconhecemos úteis para a escala elevada da amostra da população inquerida resultando num total de 101 respostas dos professores. Assumimo-la por uma abordagem qualitativa uma vez que assenta num estudo de carácter exploratório que pretende compreender os efeitos da FC nas práticas docentes. Desta forma, o estudo assume uma orientação particular e restrita com recurso a entrevista semiestruturada.

É importante referir que o nosso estudo apesar do recurso a abordagens de tipo quantitativa e qualitativa, assume características distintas com uma inferência precisa e não geral, dada a natureza do contexto em estudo, a intenção, e os objetivos que o sustentam, ou seja, os resultados do nosso estudo não podem ser generalizados, serão avaliados e lidos no âmbito de um contexto particular o SEC. Mas, apesar de ser um estudo de tipo “restrito”, constitui uma mais-valia para o nosso projeto futuro, uma vez que o nosso interesse é dar resposta de carácter particular, embora a formação nos prepare também para intervenções de âmbito mais alargado na área das Ciências da Educação.

O que procuramos, através do inquérito por questionário, não é a quantidade dos professores que participaram na FC no SEC no período destacado, mas sim um conjunto significativo das perceções, significados, contributos que a FC proporcionou ou não no percurso dos inquiridos. A técnica de análise de conteúdo mobilizada para o trabalho tem um carácter auxiliar com o intuito de esclarecer e sustentar as nossas inquietações acerca da

processo de adaptação no contexto em que a apropriação das influências extrínsecas se processa a partir daquilo que nos é natural com toda a singularidade.

temática em estudo, com enfoque na interpretação e validação dos dados recolhidos, tanto no suporte teórico, como no contributo fornecido pelos professores.

Sendo a análise de conteúdo uma técnica perita no despiste das primeiras impressões, assumimo-la como suporte exequível na superação das nossas incertezas, conscientes de que esta constitui apenas uma das etapas a trilhar na construção de um saber progressivo na área da gestão e supervisão da FCP, pois a análise de conteúdo compõe “uma função heurística (...) enriquece a tentativa exploratória, aumenta a propensão para a descoberta”, (Bardin, 2011:31). Assumimos esta técnica pois consideramo-la rigorosa e capaz de confirmar ou infirmar as nossas orientações de intervenção. Como podemos ver, embora de forma introdutória, a FCP é uma área desafiante e um campo a investir.

Assumimos uma preparação fidedigna do material no caso das entrevistas transcritas na íntegra como reflete Bardin, para compreender os discursos dos professores, face às questões apresentadas, traçamos um sistema de categorização que achamos pertinente para a análise qualitativa. Desta análise, também compreensiva, emergem significados que espelham os diferentes discursos dos professores em relação à avaliação da FC frequentada no SEC e que tentamos organizar em quatro categorias e subcategorias já anteriormente referidas e cujo sistema categorial faremos questão de apresentá-lo resumidamente no fim deste capítulo.

1ª Categoria - **Razões da escolha da ação de formação.** Compõe-se de duas subcategorias: *a autoformação* que agrupa o contributo dos professores em relação às motivações que suscitam e invocam a participação de uma ação de formação; *a resposta profissional ou superação de novos desafios*, esta subcategoria espelha os outros elementos motivadores que levam o professor a participar de uma ação de formação contínua.

2ª Categoria - **Conceção da FC.** Alude duas subcategorias: *Complemento à formação inicial* onde os discursos dos docentes espelham os significados e sentidos que estes aludem acerca da FC e à maneira como estes a caracterizam; *suporte profissional vs supressão das lacunas*, esta subcategoria nos remete para aquilo que os discursos apresentam em relação FC.

3ª Categoria - **Grau de satisfação face ao contributo da formação para a prática docente.** Suporta três subcategorias: *grau de satisfação*, que aponta o reconhecimento do contributo que a FC proporciona assim como mostra a satisfação

produzida em favor da aprendizagem e experiências adquiridas ao longo da formação; *contributo para ação profissional*, que diz respeito à apreciação docente em relação às oportunidades e recursos imprescindíveis à prática profissional que pela formação formam mobilizados; *Contributo multifacetado*, espelha a compreensão docente face ao caráter multidisciplinar que a formação proporciona ao longo da ação.

4ª Categoria- **O SEC na voz dos professores** agrupa quatro subcategorias: *Propina* que aponta os discursos docentes relacionados com o custo da formação; *metodologia da formação*, onde os discursos docentes espelham sentimentos tanto de satisfação, assim como as inquietações dos sujeitos em relação ao SEC; *o horário* da ação de formação; *as sugestões* que integram as preocupações desta população.

Quadro nº 4 - Sistema de categorias e subcategorias

Categorias	Subcategorias
Razões de escolha da formação	Autoformação
	Resposta profissional/ superação de novos desafios
Conceção da FC	Complemento da formação inicial
	Suporte profissional vs supressão das lacunas
Grau de satisfação face ao contributo da formação para a prática docente	Grau de satisfação
	Contributo para ação profissional (<i>potencialidades e fragilidades na voz dos entrevistados</i>)
O SEC na voz dos professores	Propinas
	Metodologia da formação
	Horário
	Sugestões

3.5. O lugar e o valor da relação no contexto profissional e seu impacto no estágio

O estágio ocorreu num contexto concreto onde a condição humana é o elemento principal, tanto para a funcionalidade mais técnica do próprio serviço, como para a concretização dos objetivos propostos pelo serviço. Dum lado existe o serviço como estrutura e do outro a relação profissional, e no terceiro pólo,

estão as pessoas, seres humanos com histórias, memórias, segredos, sonhos e vontades. (...) Não se trata, portanto de fazer a apologia da relação pela relação, mas sim de apelar para uma proximidade relacional sensível, compassiva e empática, mas ao mesmo tempo racionalmente atenta. Na verdade, enquanto verdade prática, a sabedoria prática, a ética atravessa todos os domínios de intervenção e de decisão vividos no quotidiano profissional, sejam elas de caráter interpessoal, institucional ou comunitário. (Baptista e Carvalho, 2008: 26,27)

Fazemos eco às palavras dos autores supracitados para validar e relevar o impacto e o valor da relação que no contexto de estágio tivemos a sorte de experienciar, o que consideramos vantajoso no processo de aprendizagem percorrido. O fator relação teve grande peso nas reflexões que elaboramos em vários momentos como podemos ver numa das nossas anotações: “hoje, marcou-nos muito o aspeto da relação e comunicação no SEC, acreditamos que seja uma vantagem na aprendizagem dos que usufruem dos serviços do gabinete”. (notas do dia 2-10-2012)

Foram bastante notórios os contributos hauridos da interação no espaço e que nos marcaram como um dos elementos necessários no contexto profissional. Observamos que existe uma atitude e intenção multidisciplinares o que é benéfico e agradável para todos os utentes dos serviços do SEC. A interação que admiramos no espaço profissional do SEC é espelhada de forma sábia e espontânea fazendo fluir, desta forma, respostas pontuais e concisas (por exemplo, a disponibilidade, o respeito e boa disposição com que são esclarecidas as dúvidas pelo telefone ou mesmo as pessoas que chegam ao interior do serviço, ou ainda a forma como é dada esta atenção aos clientes de modo a não deixar ninguém pendente, quer em presença, quer ao telefone.

Consideramos que a comunicação e a interação são ferramentas que mobilizadas por todos os profissionais do contexto tornam o trabalho e o ambiente interno agradáveis,

pois no SEC cada um tem o seu espaço de trabalho, mas nota-se um à vontade, uma atitude flexível de modo que na falta de algo, cada um conta com a disponibilidade do outro, e assim, esta atenção estende-se desde o simples material, as ideias, a comunicação, a transparência e confiança no outro o que torna o SEC num verdadeiro lugar de aprendizagem multifacetada.

Os valores que aqui espelhamos constituem a forma de ser e estar a que no SEC nos edificaram e as levamos como referência para a nossa prática profissional futura. Não é que sejam valores por nós desconhecidos, mas porque saber racionalmente é uma coisa, e partilhar concretamente esses valores num espaço onde só nos congregamos por laços profissionais é relevante e assume um impacto particular. O estágio foi um grande momento de aprendizagem baseado num clima de partilha e simplicidade que nos ajudou a sair do nosso mundo de insegurança e desconforto.

Pelo que reconhecemos no contexto de estágio, arriscamos afirmar que, embora haja limitações no que toca à concretização da missão do SEC, dadas as circunstâncias socioeconómicas da sociedade atual, no dia-a-dia nunca faltam esforços, vontades, tentativas do plano “B”, da parte dos gestores do SEC, tudo em favor de uma possível concretização dos objetivos desenhados e contemplados em cada plano de formação. Um dos elementos concretos, que sustenta esta nossa afirmação, tem a ver com as reuniões de avaliação das atividades realizadas pontualmente todas as quartas-feiras no SEC. A finalidade destas reuniões, como podemos lê-la numa das reflexões produzida a propósito desta atividade, refere que “a reunião teve como base a leitura e análise das convocatórias e solicitações de órgãos exteriores sobre propostas de formação, avaliação do funcionamento do serviço; discutiram-se possíveis alternativas para um atendimento com mais incentivo para com o público do serviço, alternativas de acolhimento público, possível reserva no parque de estacionamento nos dias de formação especialmente aos sábados”, (notas do dia 3-10-2012). É esta vontade comum assente na interação, responsabilidade e comunicação que move os agentes do SEC para um único fim em prol da FC.

Percorrendo esta nossa reflexão à luz da teoria sobre os valores acima citados, destacamos a reflexão de Seco (2002:65) que encara o fenómeno do relacionamento interpessoal em situação de trabalho como “relações formais e informais que acontecem entre pares, colegas e chefias, possibilitadoras da construção de uma auto-identidade, de relações de cooperação, ajuda, apoio e de amizade, fatores que poderão contribuir para o

aumento da satisfação profissional”. A autora também considera que os profissionais desenvolvem pela comunicação e interação das suas rotinas, padrões que constituem um dispositivo de mediação entre a relação interpessoal e a eficiência na concretização dos objetivos.

Capítulo IV

A DINÂMICA DO ESTÁGIO NO SERVIÇO PARA A EDUCAÇÃO CONTÍNUA

O clima interior no SEC é caracterizado por uma comunicação recíproca entre os funcionários uma partilha de informação que gira à volta da formação das sessões de formação, do número dos formandos inscritos, novas propostas de formação, da calendarização e outros aspectos relacionados com a FC.
(notas do dia 25-10-2012:6)

Estagiar é tomar uma atitude real e reflexiva da realidade similar ao futuro campo de ação. Foi esta vontade e preocupação que nos motivou para um estágio no SEC com intenção de indagar e apreender conhecimentos práticos em relação à gestão da FC. A nossa presença neste contexto único em todas as suas particularidades, suscitou em nós discursos, reflexões, impressões, e só a prática poderá descodificar o que aprendemos e apreendemos, pois não é possível descrever um conjunto de saberes colhidos num contexto tão dinâmico e desafiante como é o SEC.

Neste capítulo faremos referência às reflexões construídas no percurso de estágio e sobre os elementos e posicionamentos éticos que não poderíamos ignorar ao longo do percurso de estágio. Incidiremos sobre um conjunto de ações e observações realizadas. Os detalhes desta reflexão serão complementados com alguns elementos dos escritos produzidos no terreno no dia-a-dia o que já temos vindo a fazer ao longo deste trabalho, pois os escritos do campo são o reflexo e a reprodução das representações do contexto e dos elementos de que nos apropriamos ao longo do estágio.

4.1.Dinâmica de um percurso de experiência do saber ser e do saber fazer no contexto de estágio

(...) a expectativa da aquisição de uma nova experiência (...) foi um momento reticente imaginado na complexidade do trabalho a realizar, mas orientada pela coordenadora, a aprendizagem aconteceu com toda a naturalidade. Como nunca deixou de ser, o depois foi um momento gratificante de construção do conhecimento na área de atuação do gabinete, uma vez que exercitamos a planificação e publicação de uma ação de formação e que neste momento já se encontra disponível na página do SEC. (Notas do dia 3-10-2012)

Os momentos introdutórios são sempre mais complicados, dada a estranheza e natureza do novo contexto a intervir. Como já frisamos em momentos anteriores, entramos para o contexto com uma certa insegurança e timidez, mas o acolhimento e abertura dos profissionais do SEC proporcionaram momentos terapêuticos desta tendência. Foi este clima motivador que nos imbuíu e nos lançou para uma ação reflexiva, responsável, prática e gratificante ao longo do estágio suportada pela técnica da observação participante.

Tivemos a sorte de estagiar num meio com uma política educativa multidisciplinar onde as tarefas são partilhadas com responsabilidade e ajuda mútua, o que nos introduziu numa ação responsável e prazerosa porque tínhamos com quem contar para todas as dúvidas, receios e recuos. Na participação das atividades do SEC, presenciamos atitudes e sentimentos de pertença e sobretudo de responsabilidade pelo nome da instituição, pois tínhamos a consciência de que (por exemplo, ao proceder à emissão de um certificado ou agendar uma formação), estava em causa “o nome da instituição”; o SEC e não só, pois estava em causa o nome da própria FPCEUP, uma vez que o SEC é um dos organismos a participar da grande missão desta macro instituição. Percebemos que o trabalho no contexto é o contributo da construção da identidade profissional responsável e sentido de pertença²⁰.

O percurso no contexto foi composto por diversos contributos resultantes da participação em diversas ações, das quais devemos realçar concretamente nas seguintes tarefas: emissão dos certificados de participação da FC, inserção-planificação-calendarização das ações de FC na base de dados do SEC, supervisão e correção das propostas de FC enviadas ao SEC pelos formadores, homologação dos certificados vindos do gabinete de despacho prontos a serem entregues aos formandos, participação na reunião semanal de avaliação das atividades do SEC, participação em quatro ações de formação ou cursos de (SPSS, NVivo, Coaching e trabalho de liderança, Técnicas de apresentação ao público).

A par desta participação de caráter mais formativo e técnico, tivemos a sorte de acompanhar, por meio de uma contínua reflexão, todo o processo de gestão da formação, organização dos processos, atendimento ao público (formandos e formadores) que diariamente aparecem ao serviço.

O SEC é um contexto multidisciplinar onde a preocupação e a procura de uma alternativa que aponte para uma concretização dos planos desenhados em prol da FC, constituem uma prioridade e particularmente nesta altura, em que os recursos de investimento nesta área são inexistentes. Perante este cenário o SEC está de alerta e vai procurando fazer alguns ajustamentos nas suas rotinas, sempre atento às necessidades e possibilidades do seu público-alvo.

²⁰ (...) um dos elementos que nos marcou foi quando a técnica do serviço autorizou e orientou para o uso da abreviatura do nome (nosso) no rodapé dos certificados, foi um gesto que nos inspirou sentimentos de satisfação, sentido de pertença, mas também de responsabilidade pelo documento emitido em nome da instituição, (notas do dia 9-10-2012).

Ao narrar a nossa estadia de estudo e reflexão no SEC precisamos descrever também os pormenores que nos marcaram, pois tudo nesse processo tem o seu significado e contributo na construção do *saber ser* e *saber fazer* no contexto de estágio. Enfatizamos aqui a posição que tomamos na mobilização da técnica de observação participante no contexto como referimos anteriormente. Pelo carácter passivo que esta técnica implica, suporta consigo vantagens e desvantagens. Vantagens, porque ao chegar, no contexto em estudo, assimilamos os hábitos e rotinas do clima encontrado, com intuito de estudar a situação na sua originalidade e se assim acontecer é vantajoso para uma construção de investigação e intervenção autênticas.

Falamos em desvantagens pois a natureza da técnica da observação participante acomodou-nos à natureza do contexto o que por vezes pode ser desfavorável. Na presença diária no contexto e dada a necessidade do uso do computador de mesa disponibilizado pelo serviço, tivemos que tomar uma posição física que em parte, dada a nossa “estranheza inicial” no contexto, foi favorável assim como em relação ao contacto direto «olhos nos olhos» com os agentes do local. Por um lado, apesar de parecer uma forma desadequada foi uma posição que nos proporcionou uma forma de contacto *discreto*, mas quanto à observação interna, a posição não era a mais adequada pois que nos situamos numa posição com melhor visualidade para a janela, mas com diminuto contacto direto com o cenário da porta de entrada para o gabinete.

Pelo percurso feito percebemos que desvendar os impactos e contributos da FC nas práticas dos professores não é algo que se alcance em pouco tempo, e isto constitui um desafio para nós.

4.2. Componente ética no contexto de estágio

Nenhuma profissão é meramente técnica, mas tem sempre uma dimensão ética, mais evidente e sensível nas profissões em que está diretamente e essencialmente em causa a pessoa humana. A consciência ética correspondente deve ser tanto mais forte quanto mais poderosos forem os seus meios e poder e maior a assimetria entre o profissional e os destinatários do seu serviço. Começa pela consciência da dignidade e direitos dos seus destinatários e deve compreender a previsão e avaliação dos efeitos pessoais, sociais e porventura universais, no espaço e no tempo, dos actos profissionais. (Mouraz e Rocha, 2012)²¹

²¹ Citação retirada dos apontamentos da aula da Unidade Curricular de Ética e Trabalho em Educação sob a orientação das professoras Ana Mouraz e Cristina Rocha no dia 26-06-2012.

Na preocupação das transformações no campo educativo, não se deve descurar “a dimensão social e ética que está na origem dos problemas” Dubar *apud* (Pereira, 2011:5). Refletir sobre a ética é mergulhar numa dimensão antropocêntrica do humano com tudo o que o caracteriza como ser vital dotado de juízos de valor que lhe permitem optar, ou seja, decidir entre o mal e o bem (dilemas éticos) numa relação humanística e numa leitura holística dos fatores socioculturais. Consideramos o lugar, onde se desenvolveu o estudo, como um lugar socioeducativo onde o recurso humano marca o fulcro de todo o processo que aí se desenvolve e onde a atividade do SEC é orientada por sujeitos e com os sujeitos para os sujeitos humanos.

É nesta rotatividade relacional que o serviço gere a FC. Os sujeitos humanos são a razão de existência do SEC, e para responder às expectativas deste público, o serviço mobiliza-se através de um conjunto de meios e fins que caracterizam a sua missão em prol da sua população.

Tratando-se de um estudo onde as relações se entrecruzam no contexto e onde o estudo foi centrado nas vivências profissionais do local e nas reflexões e práticas dos professores, é de referir que era imprescindível considerar os aspetos éticos contemplados nesta relação e interação.

A dimensão e a consciência ética marcaram presença desde os primeiros passos no que toca aos contactos com a realidade, na preocupação e seleção da base teórica que nos ajudassem a produzir um conhecimento pertinente e que contribuíssem, tanto para a reestruturação das práticas do SEC, como e principalmente para o nosso próprio suporte teórico sobre a temática. Importa referir que a consciência do cuidado com a posição e lugar do outro estiveram bem presentes na nossa rotina no SEC, tanto na relação com o pessoal do local, como na atitude e responsabilidade com que lidamos perante aos diversos dispositivos que mobilizamos no contexto.

Apesar da nossa permanência no terreno em que nos baseamos na recolha de informação e apreensão das situações, experiências e rotinas, conscientemente isso não anulava, tanto em nós como nos elementos do contexto, o receio, as resistências, os medos.... Por sua vez estas emoções suscitaram a atenção e preocupação para com a complexidade do desafio do estudo escolhido: “estudar a vida e o contexto desconhecidos”. Todavia, esta posição da *estranheza permanente* provocou da nossa parte

atitudes como a antecipação de um esclarecimento aos sujeitos em causa, respeitando desta forma a prioridade e a liberdade do outro implicado no estudo.

A relação e interação na instituição constituíram um problema ético da *presença estranha no local de estágio*. Esta situação também foi notória aquando da realização das entrevistas, o que suscitou uma atitude ética consistente num pré-esclarecimento acerca dos objetivos da entrevista e os procedimentos contemplados nesta ação.

Já em relação ao questionário, dadas as suas características singulares, pois se tratou de um questionário *online*, o seu procedimento foi rápido na mobilização, mas lento quanto ao acesso aos resultados, o que nos obrigou a um reenvio prolongado. Este processo de reenvio do questionário de certa forma tornou-se num constrangimento para os professores que mesmo tendo já respondido foram alvo da repetição sucessiva da mesma solicitação. Pois não se podia fazer de outra forma, porque o resultado do questionário chegava-nos de forma anónima o que era válido em relação à confidencialidade, salvaguardando a postura da população alvo do nosso estudo.

Importa referir que, neste caso, tivemos o cuidado e a delicadeza de enviar sempre uma “carta ética” em cada reenvio do questionário em consideração e respeito para com os professores que já haviam respondido. Consideramos ter sido uma forma válida de relação para com os professores, embora num contacto não presencial, pois desta forma os resultados foram crescendo até ao que achamos suficiente para o estudo.

A relação com outro e a inerente assunção da alteridade como uma vertente da identidade ganham, então um estatuto antropológico incontornável. Cada sujeito tem de assumir-se como sede de uma divisão, de uma fratura que, sem prejuízo de, por vezes, ser sentida como uma ameaça do outro. (Baptista e Carvalho, 2008:19)

Refletir sobre as questões éticas contempladas no contexto de estágio, no tratamento dos dados recolhidos assim como na construção do presente relatório constituiu uma componente importante, uma vez que nos conduziu a uma reflexão mais cuidada em relação aos aspetos contemplados no processo e que alegam responsabilidade, cuidado, sentido humanitário do “outro”. Esses valores superam a mera composição artificial e funcional de um relatório escrito. Pois a reflexão ética no contexto relacional antecipa o lugar e a ação do outro, baseado na confiança e numa ética da responsabilidade que se traduz numa atitude interior, responsável e sensível à construção do bem coletivo. A nossa reflexão ética enquadra-se na construção da ação fundamentalmente humana, onde “a educação (...) na sua mais ampla aceção, um fenómeno de comunicação, cujo conteúdo

revela valores, conhecimentos, sentimentos, capacidades, atitudes, etc. ”um fenómeno que “satisfaz a necessidade individual e social de comunicação inerente à essencial educabilidade de historicidades humanas”, (Monteiro, 2004:12).

Capítulo V

APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

O nosso estudo tem enfoque nas características do N (tamanho do universo da população em estudo constituído por 101 professores) e do n (número da amostra representante desta população constituído por 5 professores (um grupo com características heterogéneas) que foram entrevistados, procurando assim uma resposta mais subjetiva do nosso estudo, partindo do máximo cuidado da não generalização dos resultados pois apesar de considerarmos uma boa amostra para um estudo sustentado para o que pretendemos saber, num contexto particular, trata-se de uma população específica e escolhida propositadamente para o efeito.

Este é um estudo importante a considerar num contexto singular (SEC) e os seus dados serão lidos e interpretados dentro das características singulares do contexto em causa e os objetivos que norteiam o estudo. É importante referir que por escolha particular, optamos por apresentar e interpretar os dados na primeira fase e a seguir proceder à discussão dos mesmos pois esta foi a forma conveniente para a análise. É também importante clarificar que apesar do estudo ter assumido as duas abordagens metodológicas (quantitativa e qualitativa), o mesmo orientou-se pelos mesmos objetivos de estudo.

5.1. Análise quantitativa

Objetivos do estudo

- Avaliar os efeitos da formação contínua de professores mobilizada pelo SEC nos últimos quatro anos (2009-2012);
- Avaliar o nível de satisfação da formação contínua participada;
- Contributo da formação contínua participada nas práticas profissionais dos professores;
- Perceber as razões de escolha face a formação contínua participada pelos professores;
- Inferir sobre o papel do SEC na formação contínua dos professores;
- Perceber o grau da avaliação da formação contínua.

OBS: É de salientar que a análise e o cruzamento dos dados basear-se-á em quatro categorias: faixa etária e nível de escolaridade, categoria profissional e cargo de desempenho da população em estudo.

O presente estudo foi realizado com base num universo de 101 professores que participaram na formação contínua mobilizada pelo SEC nos últimos quatro anos (2009 a 2012). O mesmo teve como suporte de recolha de dados o questionário, constituído por uma adaptação do questionário aos professores administrado no Projeto de Avaliação do Impacto da Formação Contínua de Professores, protocolado pelo Conselho Científico-Pedagógico da FC e pela FPCEUP, e financiado pelo Ministério da Educação.

A técnica mobilizada pretendia obter informação sobre: I) Formação de base; II) Caracterização dos professores/respondentes; III) Cargos desempenhados; IV) Razões da escolha de FC no SEC; V) FC disponibilizada pelo SEC; VI) Importância de outros critérios na escolha da formação; VII) Satisfação com a FC realizada; VIII) Fragilidades das ações de FC frequentadas; IX) Mudanças ocorridas na prática profissional resultante da FC frequentada; X) Apreciação do trabalho desenvolvido pelo SEC, quanto a: organização, relação, processos, recursos, acolhimento; XI) Efeitos da FC no desenvolvimento profissional quanto a: conteúdos, conceção, metodologia, aspetos relacionais; XII) Ações de FC frequentadas no SEC.

Tomando uma postura fidedigna, do ponto de vista técnico, presente no modelo original do questionário aplicado, salientamos que no tratamento dos dados assumiremos na íntegra alguns esquemas de análise mobilizados nos resultados do questionário original. A configuração do questionário assumiu uma postura semiaberta.

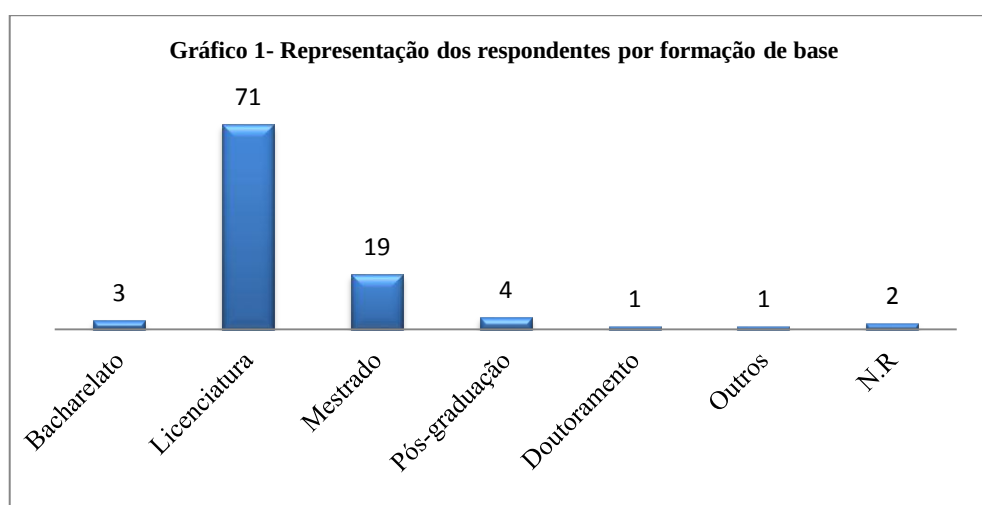
Uma vez que, para as questões fechadas de escolha exclusiva múltipla, foram acrescentadas, para alguns assuntos, escalas de variação de importância com cinco níveis. No fim de cada item havia sempre um espaço de resposta livre onde os professores podiam acrescentar a sua apreciação acerca da formação em que tinham participado. Como referimos anteriormente, dos 766 questionários enviados, obtivemos a resposta de 101 professores. E dos restantes apenas 9 continham respostas a questões abertas.

É importante destacarmos o tipo de cursos em que os professores participaram, pois este fator também tem impacto nas frequências e avaliações que encontraremos por parte desta população. Os cursos administrados foram da área de: Biblioteca, Educação Sexual, Literacias, Dificuldades de Aprendizagem e Educação Especial.

5.1.1. Caracterização da população (professores)

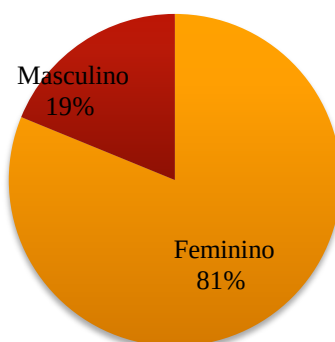
O estudo tem enfoque na análise de 101 questionários respondidos por professores ex-formandos do SEC que correspondem a um grupo de professores com diferentes níveis de formação escolar como podemos verificar no *gráfico1*, com predominância em: Licenciatura 71% de professores; Mestrado 19%; Pós-graduações 4%; Bacharelados 3%; Doutoramento e outra especialidade com apenas 1% e 2% assinalam a não resposta (N.R), o que consideramos irrelevante num total de 99 respostas.

Ainda no que se refere à formação de base é importante frisar que no grupo de 101 respondentes, destacam-se os licenciados com elevada procura de formação, seguindo o grau de mestrado. Tendo em conta esta característica particular da maior participação, os passos posteriores da análise agruparão os respondentes em apenas três categorias de escolaridade: *Graduação* (que reunirá Bacharelato, Licenciatura e Mestrado), *Pós-graduação* (Doutoramento) e *outros* e como referimos, na análise dos dados quanto ao nível de escolaridade destacamos a graduação.



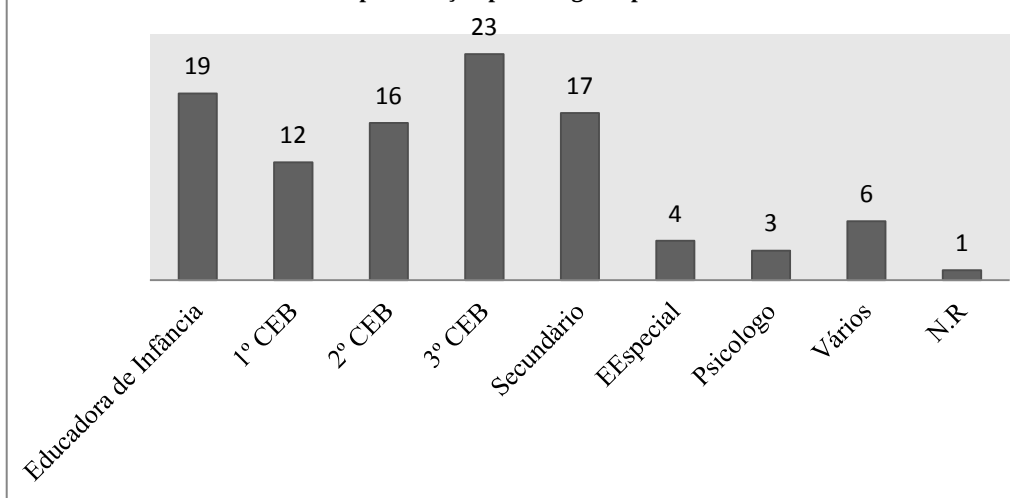
O maior número de participantes é do género feminino, com a frequência de 81,2% o que achamos significativo e constituiu desta forma um dado que nos leva à confirmação do fenómeno de elevada percentagem de mulheres no grupo de docentes. A população masculina conta apenas com 18,8%, num universo de 101 respondentes como ilustra o gráfico 2.

Gráfico 2- Representação do gênero

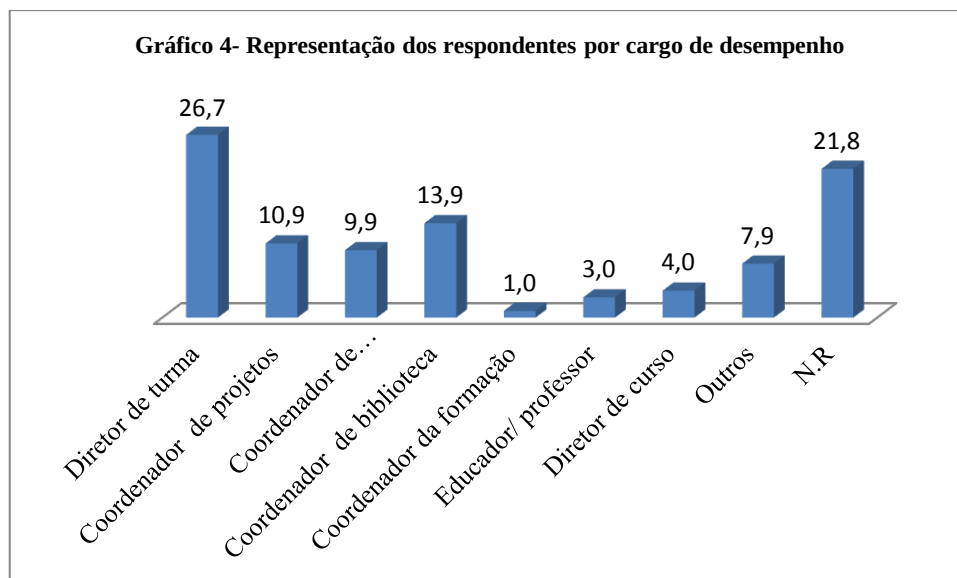


No que se refere à categoria profissional, os professores apresentam um grupo heterogêneo, sendo a frequência mais elevada na amostra a de professores do 3º ciclo do ensino básico (CEB) com 23%; seguem os Educadores de Infância com 19%; o Ensino Secundário com 17%, o 2º CEB com 16%; 12% para 1º CEB; Educação Especial e outras especialidades com menos de 10% de frequência, como se verifica no gráfico 3.

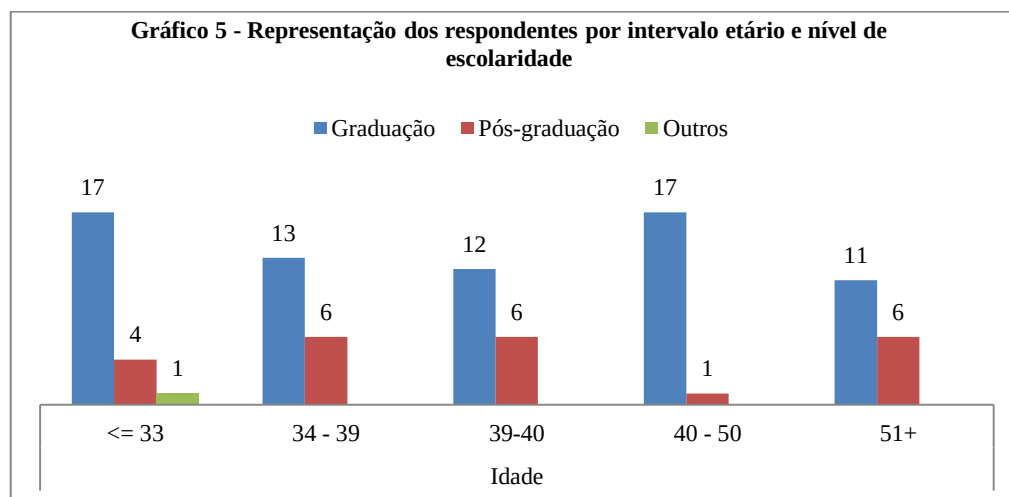
Gráfico 3 - Representação por categoria profissional



Quanto à distribuição de cargos dos respondentes, registamos uma diversidade quanto à categoria de desempenho, como podemos verificar no gráfico 4: a percentagem mais elevada centra-se na **categoria de diretor de turma** com a percentagem válida de **26,7%**; 13,9% para coordenador de biblioteca; 10,9% para o cargo de coordenador de projetos; 9,9% para o cargo de coordenador de departamento; 7,9 % para outras categorias; apenas 4,0% para o cargo de diretor de curso, 3,0 para o cargo de educador/ professor e 1,0% para o cargo de coordenador da formação.



No intervalo da faixa etária, a média de idade dos respondentes situa-se entre **menos de 33 e mais de 51** anos de idade. Quanto à formação de base comparando-a com a faixa etária verifica-se que o grau da graduação apresenta frequência elevada em toda a faixa etária como representa o gráfico 5, o que consideramos interessante para um estudo que assume a escolha da população de forma aleatória.



1 - Análise do nível de satisfação da FC participada nas suas variadas questões:

Avaliados numa escala de (1 a 5), em que 1 é o valor mínimo e 5 valor excelente, aferimos o seguinte: Como constatamos ao longo da análise, a participação do diretor de turma, tem maior percentagem pois em todos os itens avaliados essa categoria marca sempre destaque elevado da percentagem em frequência, o que nos leva a crer que, dos participantes na formação, a participação de direto de turma tem sido a mais elevada.

Esta constatação, sustenta o que colhemos da reflexão dos dados, e mesmo em contributos informais que tivemos acerca do papel e participação do diretor de turma na escola. Levando-nos assim a perceber que a procura de formação por parte desta categoria tem a ver com as tarefas desempenhadas na escola, uma vez tratar-se de uma população com um papel mais ativo na escola e concretamente no processo de ensino e aprendizagem na sala de aula.

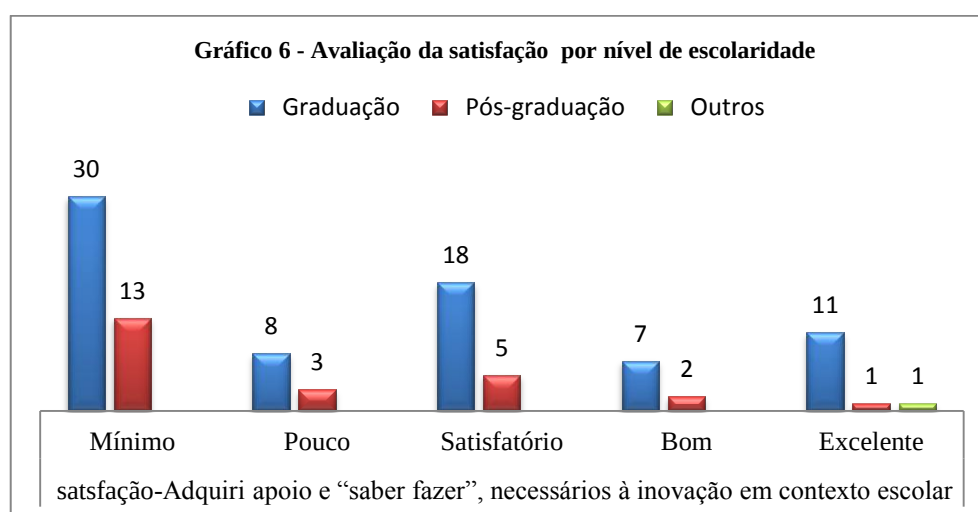
Quadro nº 5. Itens relativos à satisfação da FC realizada. Retirado de Lopes et al, 2011:66.

1. Melhorei a minha intervenção a nível da escola onde leciono
2. Melhorei o meu trabalho com os alunos a nível da sala de aula
3. Colmatei lacunas da minha formação inicial
4. Aprofundei a minha formação na minha na área de docência
5. Atualizei-me pedagogicamente
6. Intensifiquei relações profissionais com os colegas
7. Adquiri competências para participar em projetos a desenvolver em contexto escolar
8. Fiquei preparado(a) para desenvolver outras funções não docentes
9. Adquiri apoio e “saber fazer”, necessários à inovação em contexto escolar

Analisando a questão *da satisfação da FC* nas quatro categorias: faixa etária, escolaridade, categoria profissional e cargo de desempenho. Os respondentes consideram que a formação contribuiu de forma positiva em relação às questões referentes aos (itens de 1, 2,4,5,7) orientados para uma prática mais diretiva e pedagógica na escola. Aferimos o contrário nos (itens 3,8,9) que prenunciam uma resposta mais geral, os respondentes consideram que a formação foi irrelevante e aqui se destacam os professores graduados com 30% de irrelevância como ilustra o gráfico 6 de avaliação da formação por nível de escolaridade. Quanto à categoria profissional dominam os educadores de infância e os do 3º CEB. Já para o cargo de desempenho nota-se a avaliação crítica de diretor de turma em

que a participação é elevada e isso acontece quase em todas as categorias como já referimos.

Consideramos que a opinião dos professores aludidos no gráfico 6 da avaliação da satisfação por nível de escolaridade, tem muito a ver com o tipo de formação e conteúdos administrados, o que leva à satisfação de uma categoria profissional e à insatisfação de outra. Um dos dados a referir aqui é, por exemplo, o de notarmos que a maior parte das ações de formação frequentadas terem sido no âmbito da educação sexual ou da área da biblioteca, pois este tipo de formação pode não ser tão relevante para os educadores de infância e o ser para os professores do 1º CEB, 2º CEB, 3º CEB e do ensino secundário.



2 - Razões de escolha da ação de formação:

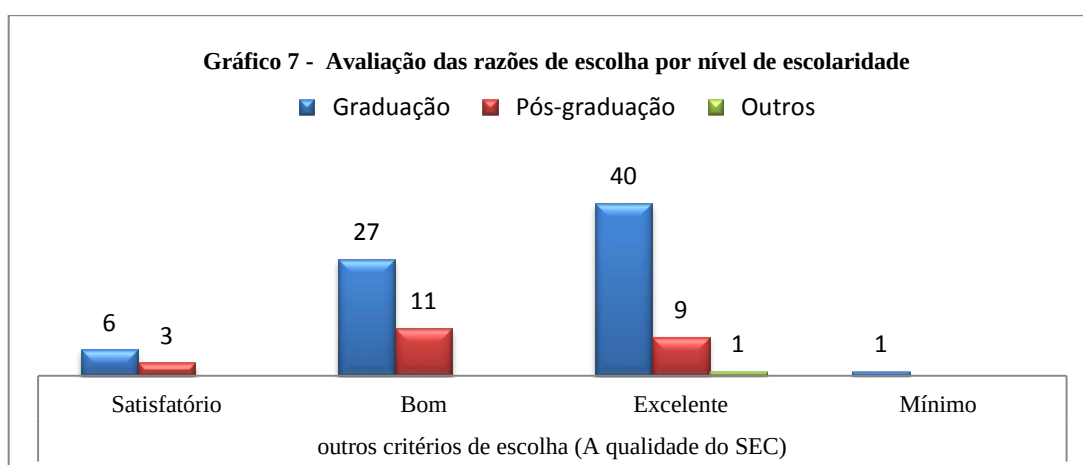
Em relação à *análise das razões de escolha das ações* de formação em que participaram os professores, numa escala já anteriormente apresentada, e em relação aos itens do quadro 5, os professores referem:

Quadro nº 6. Itens relativos a razões da escolha da formação. Retirado de Lopes et al, 2011:55.

1.	Melhorar a minha intervenção a nível da escola onde leciono
2.	Melhorar o meu trabalho com os alunos a nível da sala de aula
3.	Colmatar lacunas da minha formação inicial
4.	Aprofundar a minha formação na minha área de docência
5.	Atualizar-me pedagogicamente
6.	Progredir na carreira (obter créditos)
7.	Intensificar relações profissionais com os colegas
8.	Participar num projeto a desenvolver em contexto escolar
9.	Preparar-me para outras funções educativas não docentes

a) Inquiridos sobre a razão de escolha tanto para melhorar o trabalho de caráter mais prático no contexto escolar e em sala de aula, como no contributo da FC para a melhoria do compromisso mais abrangente, quer no âmbito relacional ou profissional, quer na preparação para outras funções educativas, analisados esses pontos em relação às variáveis chaves da nossa análise (faixa etária, categoria profissional, escolaridade e cargo de desempenho) e na escala anteriormente referida de (1 a 5), os respondentes²² apresentam nos (itens 1 a 9) supracitados uma tendência positiva em relação a escolha da formação baseada nos mesmos, pois esta população considera a relevância dos itens apresentados na escolha da formação.

A mesma avaliação é notória mesmo quando as questões se referem aos aspetos mais práticos da formação e da organização do SEC, como ilustra um dos exemplos no gráfico 7 da representação da avaliação das razões de escolha da formação por nível de escolaridade onde 40% dos graduados aponta para o nível excelente da qualidade do SEC.



3. Contributo da formação realizada:

O quadro nº 6 apresenta os itens relativos ao contributo da formação frequentada tanto para uma mudança nas práticas profissionais dos professores, assim como nas mudanças ocorridas no contexto escolar.

²² Com relevância de diretores de turma e do nível graduado

Quadro nº 7. Itens relativos ao contributo da FC realizada.

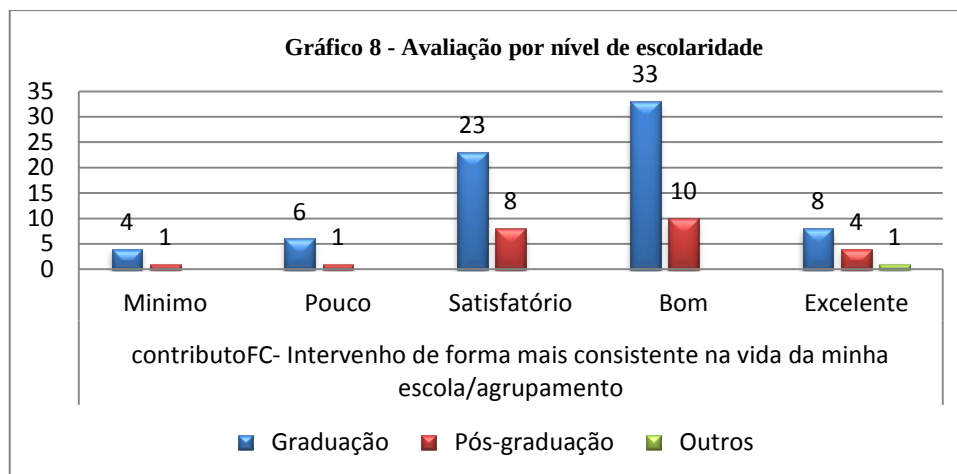
1. Intervenho de forma mais consistente na vida da minha escola/agrupamento
2. Organizo melhor as tarefas curriculares que proponho aos meus alunos
3. Tenho uma visão diferente do meu papel de professor/a
4. Posso competências de reflexividade que antes não mobilizava
5. Dinamizo estratégias pedagógicas diversas com mais facilidade
6. Realizo mais trabalho colaborativo com os meus pares
7. Promovo e/ou dinamizo mais projetos relevantes para a escola
8. Promovo mais trabalho interdisciplinar
9. Utilização do TIC com proficiência em sala de aula para promover a aprendizagem dos alunos

Os docentes inquiridos sobre o contributo da FC na prática profissional e na vida escolar a tendência da avaliação da população inquirida, de uma forma geral, dista da análise positiva que os professores apresentam no ponto anterior da avaliação da satisfação da formação realizada. Os professores apresentam um balanço mais positivo em (6 itens) do que negativo em (3 itens) das questões apresentadas para a avaliação do contributo da formação que frequentaram.

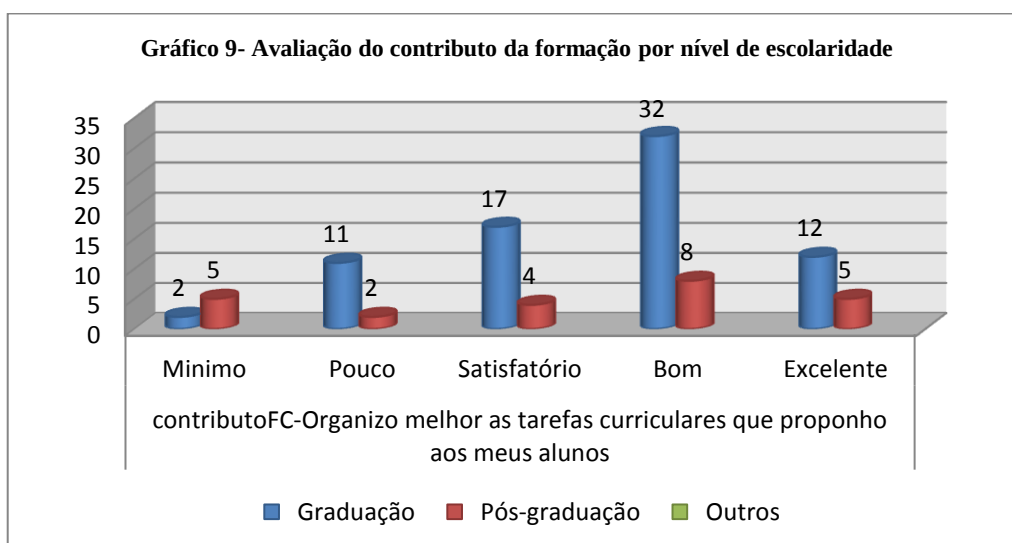
Com base nos itens supracitados aferimos que os professores apresentam uma análise mais positiva nos (itens (1,2,3,4,5,7,)) e uma análise mais crítica nos (itens 6, 8, 9) considerando a *insignificância* do contributo da formação em relação aos itens cuja resposta invoca um olhar e resposta mais alargada em relação à tarefa docente em sala de aula, ou seja, daquela posição que na linha de Anderson *apud* Seco (2002) podemos considerar por autonomia vs isolamento²³.

No item 1 os docentes inquiridos sobre o contributo da FC para a intervenção na escola/agrupamento de escolas, a categoria de docentes com graduação refere os níveis *satisfatório e bom* sobre o contributo da FC na intervenção mais consistente na vida da escola/agrupamento, como podemos verificar no gráfico 8.

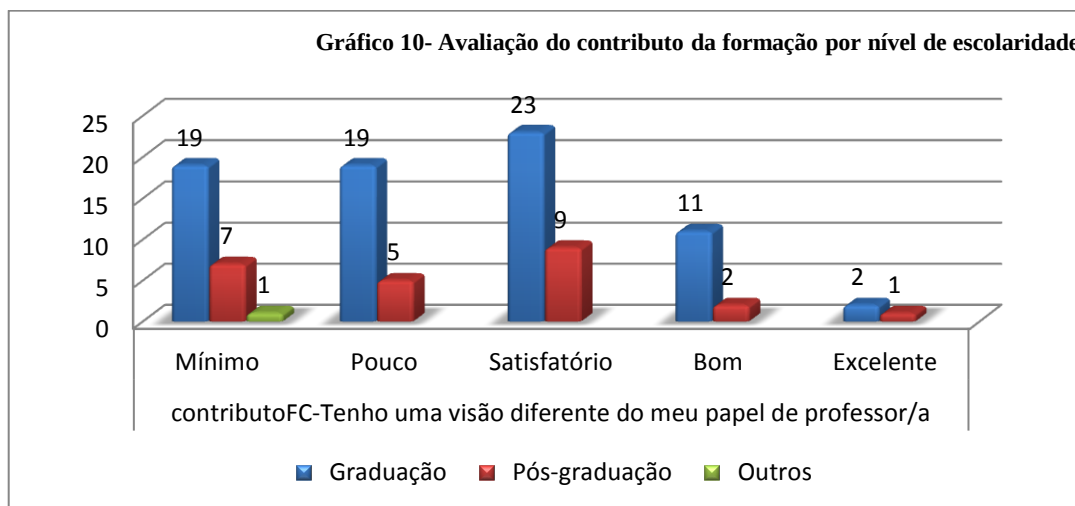
²³ Usamos a dicotomia de (autonomia vs isolamento) para explicar o modo como Anderson *apud* Seco (2002) reflete o ambiente que habita por detrás da porta da sala de aula que por um lado espelha a autonomia do trabalho e competência docente, mas que, por outro lado, também espelha e encoraja ao isolamento do professor em relação a outros fatores que por fora da sala de aula exercem a missão educativa.



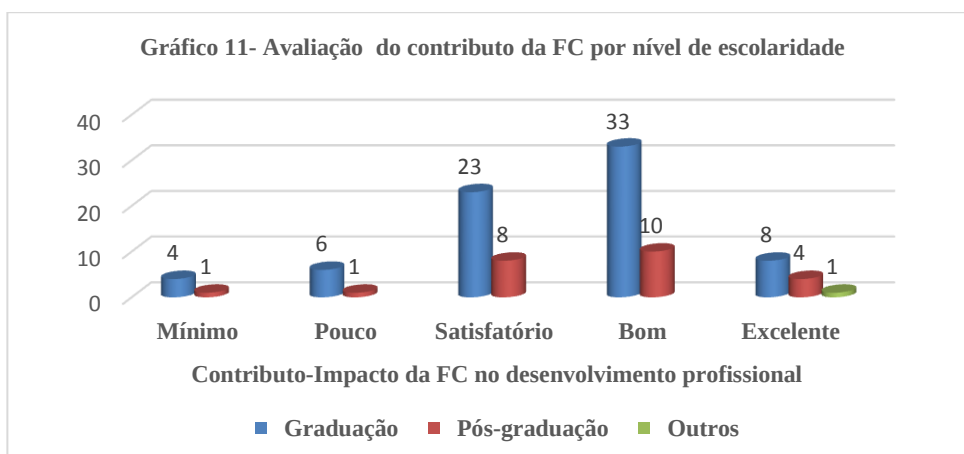
Os resultados da avaliação do ponto de vista positivo vem confirmar a concepção da FC que temos vindo a mobilizar na base teórica sobre o contributo e pertinência da formação para um bom exercício profissional dos professores. O contributo de alguns teóricos onde destacamos Pereira (2001), como já tivemos oportunidade de refletir sobre esta temática ao longo do nosso trabalho, defende a FC como forma de responder às necessidades presentes no mundo profissional dos professores, ou mesmo como possibilidade de adequação aos desafios e barreiras existentes no mundo do trabalho e do saber. Como aferimos, o gráfico 9 da avaliação do contributo da formação por nível de escolaridade ilustra o (item 2) do grau de contributo da formação segundo a avaliação que os professores nos apresentam neste estudo onde 32% de graduados considera relevante o contributo da formação na melhor organização das tarefas curriculares propostas aos alunos.



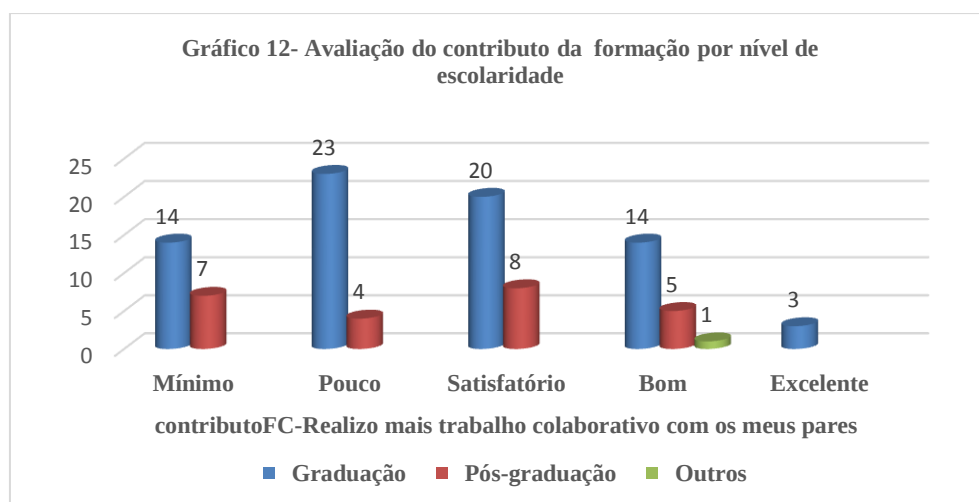
Para o item 3 sobre o contributo da formação para uma visão diferente do papel de Professor, a resposta da graduação mostra-se satisfatória com a frequência de 23% no nível satisfatório e 19% *mínimo* de satisfação como podemos ver no gráfico 10.



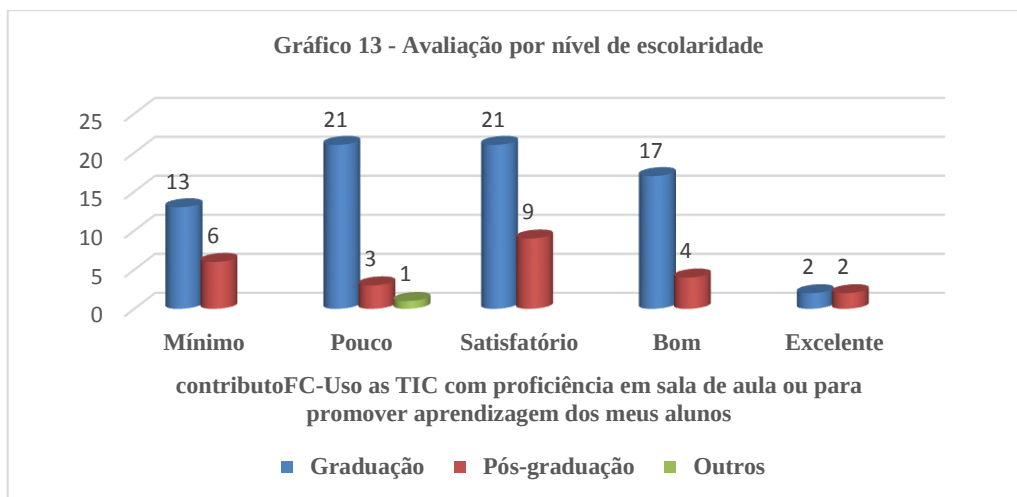
Os professores ao avaliar o contributo da formação para se dinamizarem estratégias pedagógicas diversas com mais facilidade (item 5), a categoria de docente com graduação avalia com 20% de nível satisfatório. Mas quando inquiridos por faixa etária os professores com menos de 33 anos de idade escolhem a *satisfação mínima* para avaliar este item. E quanto ao contributo da FC para o desenvolvimento profissional, a categoria de docentes com graduação avalia com 33% de satisfação o contributo pelo *nível bom* como ilustra o gráfico 11.



Ainda em análise dos itens assinalados por uma irrelevância, temos o (item 6) sobre o contributo da formação para a realização de mais trabalho colaborativo com os pares, os professores tanto por nível de escolaridade assim como por cargo de desempenho salientam a pouca relevância com 23% do contributo para a realização de mais trabalho colaborativo com os pares, como se pode ver no gráfico 12. Nesta análise recorremos a ideia de Anderson da autonomia vs isolamento que por detrás do desempenho docente pode isolar o profissional das dinâmicas colaborativas com os pares e a interação com outros setores na instituição escolar.



No que toca ao contributo da FC para o uso de TIC com proficiência em sala de aulas ou promover a aprendizagem dos alunos (item 9) os professores da categoria graduada relevam os *níveis pouco e satisfatório* como ilustra o gráfico 13, mas quanto à categoria profissional apenas 10% de docentes do 2º CEB se mostra satisfeito com o contributo da FC para o uso do TIC. Nesta avaliação aludimos ao fato de que a TIC é um fenómeno e ferramenta que ainda constitui um desafio para o campo educativo, dadas as suas características e o ritmo de adaptação que exigem. Mas também admitimos o fato de acharem mínima satisfação deste item poder relacionada ao tipo de formação realizada.

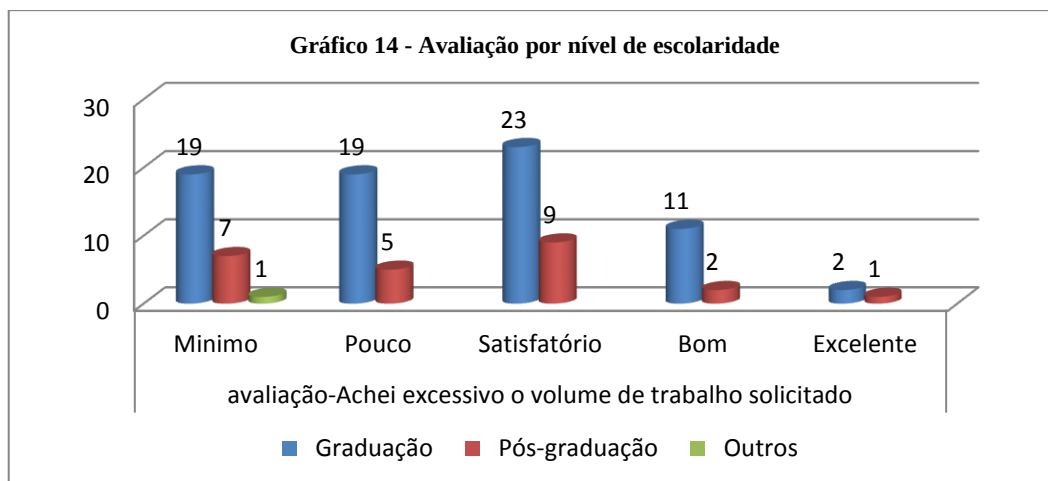


4- Análise da avaliação de ação de formação disponibilizada pelo SEC:

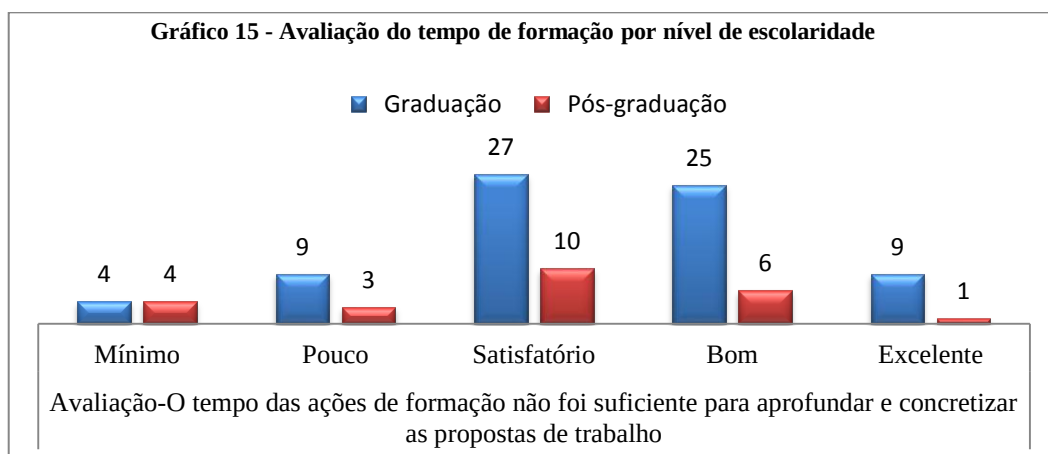
Quadro nº 8. Itens relativos a avaliação da FC disponibilizada pelo SEC.

1.	Considere excessivo o volume de trabalho solicitado
2.	Considere acessível o grau de dificuldade colocado nas ações
3.	Considere frágil a relação teoria-prática
4.	A formação não permitiu espaço para refletir sobre as práticas profissionais
5.	Faltou um significativo conjunto de novidades
6.	As estratégias usadas facilitaram a participação dos formandos
7.	A formação não se adequou completamente à realidade da minha escola/agrupamento
8.	Considere o horário pouco adequado
9.	Distância ao local foi um problema

Quanto ao volume do trabalho solicitado (item 1) durante a ação de formação, a categoria de docentes com graduação avalia com 23% o *nível satisfatório* como mostra o gráfico 14 da avaliação do volume de trabalho solicitado.



Em relação à avaliação do grau de dificuldade colocado nas ações de formação (item 2), a relação da teoria-prática (item 3), a avaliação do espaço de reflexão das práticas profissionais (item 4), o conjunto significativo de novidades presentes na formação (item 5), e se as estratégias usadas facilitaram a participação de formandos (item 6), a adequação da formação à realidade da escola/agrupamento (item 7), a qualidade do horário proposto (item 8) e o local para a formação (item 9), a todos estes itens, na categoria da graduação ressalta positivamente os *níveis bom e excelente*. Assim como também avaliam os *níveis satisfatório e bom* em relação ao tempo das ações de formação para aprofundar as propostas de trabalho (gráfico 15), a metodologia mobilizada e os aspectos relacionais tidos em conta ao longo da ação de formação.



5- Avaliação da ação e resposta do SEC na gestão da FC:

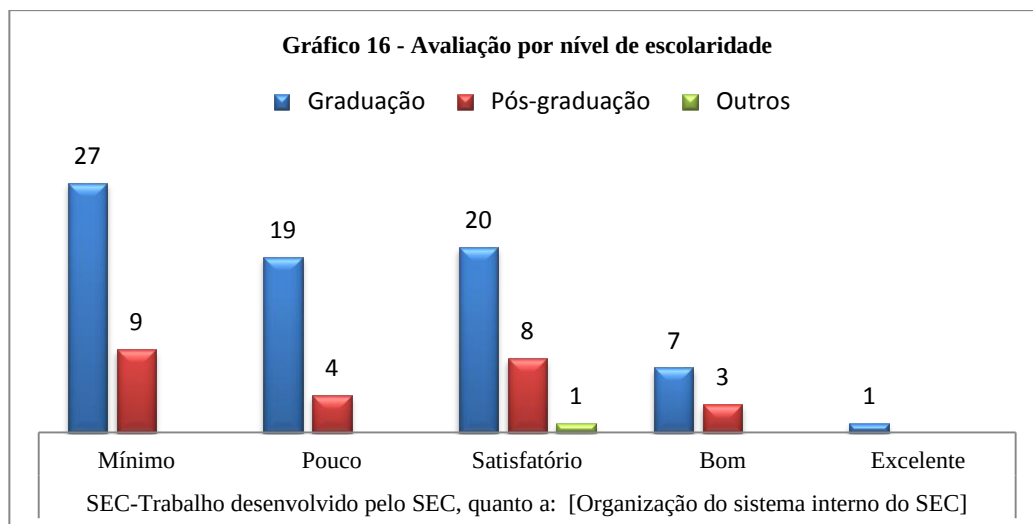
Quadro nº 9. Itens relativos a ação e resposta do SEC na gestão da FC realizada.

1. Organização do sistema interno do SEC
2. Relação estabelecida com os formandos
3. Processos de gestão e organização da formação
4. Condições e recursos que ofereceu para a realização da formação
5. Acolhimento e encaminhamento dos pedidos de formação
6. Os planos de formação do SEC contemplam as necessidades de formação identificadas pelos professores
7. Em geral, a oferta do SEC foi adequada às minhas necessidades de formação

Em relação ao trabalho desenvolvido pelo SEC, no (item 1) quanto à organização do sistema interno aferimos uma análise crítica presente em todas as categorias em análise como se pode ver no gráfico 16 que representa a avaliação da organização do sistema interno do SEC por nível de escolaridade. Essa análise crítica, acolhemo-la de igual modo da categoria de cargo de desempenho em diretores de turma. Quanto à idade destacam-se professores com as idades compreendidas entre 34 a 39 anos. Comparadas as respostas, em função dos níveis de escolaridade, encontramos diferenças significativas entre professores graduados e quanto à categoria profissional destacam-se educadores de infância e professores do 3º CEB.

Podemos considerar válida a maneira como os docentes avaliam o SEC no (item 1) por uma simples questão: “desconhecem o SEC”; Arriscamos nesta afirmação pois, dos contactos estabelecidos com alguns formandos aquando da nossa participação em algumas ações de formação como referimos no trabalho, eles deixaram claro este fator do não conhecimento pormenorizado do serviço porque na vinda dos formandos a formação fala mais alto o nome da macro instituição a FPCEUP e não do gabinete como membro mediador deste processo.

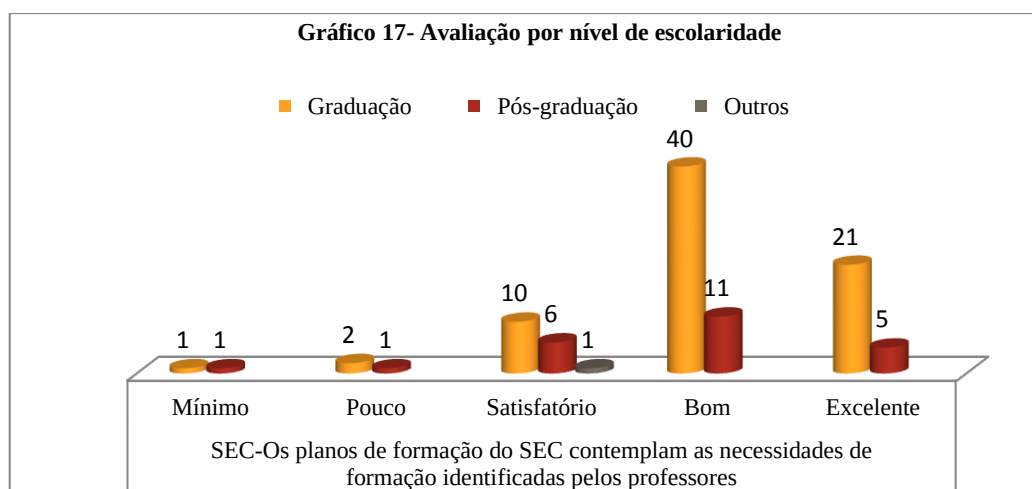
Marca, também como exemplo concreto, que no momento do acolhimento apresemos-nos como membro do SEC em estágio, esse facto constituiu novidade para os restantes membros e suscitou perguntas sobre o que era o SEC.



Os respondentes em relação ao (item 2) sobre a relação estabelecida com os formandos, quanto à escolaridade e cargo de desempenho, os professores graduados e diretores de turma consideraram satisfatória a resposta do SEC. Quanto aos níveis de escolaridade e à faixa etária destacam-se os professores graduados no intervalo da idade entre 34 a 40 anos com o mesmo contributo positivo para o (item 2).

Tanto no (item 3), sobre o processos de gestão e organização da formação assim como no (item 4), sobre as condições e recursos que ofereceu para a realização da formação, avaliados esses item em todas as categorias mobilizadas para o efeito, a categorial profissional, cargo de desempenho, escolaridades e faixa etária, os professores apresentaram uma análise crítica similar ao 1º item do quadro, considerando mínimo o contributo do SEC em resposta aos itens 3 e 4.

Aferimos uma resposta positiva dos professores em relação aos (itens 5, 6 e 7) onde avaliam por boa e excelente a resposta do SEC em prol das suas necessidades como ilustra o gráfico 17 da avaliação dos planos do SEC às necessidades dos professores.



É importante reportar que, em relação à avaliação da resposta do SEC, os professores respondem com satisfação às questões relacionadas a uma resposta mais concreta para as suas necessidades e não meramente técnica. É o caso da avaliação da relação estabelecida com os formandos, o acolhimento, a satisfação da formação e a adequação dos planos e temas às necessidades de formação deste público-alvo.

5.2. Análise qualitativa

De uma abordagem de caráter passivo e objetivista que é a análise quantitativa, passamos a uma abordagem qualitativa que imprime ao nosso estudo um caráter mais ativo e comprometedor na investigação, uma abordagem assente na **entrevista semiestruturada** realizada a três professoras e dois professores. Aproximamo-nos de uma orientação de mobilizador e facilitador com o intuito de colher uma subjetividade crítica, ou seja, aqui procuramos ler o que na análise quantitativa não podemos alcançar com profundidade e compreensão, pois compreender o fenómeno da FC é a nossa preocupação. Por este motivo achamos crucial o contributo dos envolventes neste processo.

Uma vez clarificada a preocupação do estudo, as questões mobilizadas para a análise qualitativa têm a ver com as que orientaram o inquérito por questionário, uma vez que se trata da amostra da população inquirida para a análise anterior com os professores cujos nomes estarão codificados por professor (Cibele, Santos, Freire, Barbosa e Ricardo).

Transcritas e analisadas as entrevistas, procedemos à apresentação dos resultados da análise qualitativa e sua interpretação. Importa referir que trata-se de um estudo com a

preocupação de compreender os efeitos da FC na prática docente, partindo de algumas linhas orientadoras que desde o princípio conduziram à pesquisa empírica.

Todavia, tanto o inquérito por questionário, como a entrevista semiestruturada contemplaram as categorias pré definidas em relação à satisfação do professor face à FC. As razões da escolha do SEC, os contributos da FC para a prática do professor, a avaliação dos professores sobre formação contínua em geral e a avaliação específica quanto ao SEC. Mantendo algumas dessas categorias e criando outras em razão do facto de os discursos poderem resumir alguns dos dados que pretendíamos conhecer, o sistema categorial através do qual foi realizada a codificação das entrevistas tem as seguintes categorias como base:

- Razões da Escolha da ação de formação

Entre as razões das escolhas por um curso de formação contínua e por um curso do SEC, surgem as principais características da FC. Podemos constatar que o que leva os professores à procura de um curso deste tipo é o aprofundar conhecimentos, isto é, a motivação que encaminha o professor até à FC é a necessidade de aprofundar conhecimentos que se mostravam superficiais ou de carácter abrangente na formação inicial. Por exemplo, conhecimentos que precisavam de ser mais explorados e sustentados por meio de uma nova formação, ou ainda para responder de forma concreta às necessidades e interesses pessoais.

Por ser um excelente complemento à minha formação, isto é, permite aprofundar alguns temas abordados de forma mais superficial na minha formação inicial. Professor Freire, p.2).

No que diz respeito à formação contínua, somos nós que a procuramos, focamo-nos em áreas em que sentimos mais dificuldade ou nas áreas de maior interesse pessoal. (Professora Barbosa, p.1).

Também encontramos, como causa de motivação, os conhecimentos cuja necessidade surge com as mudanças da sociedade que implicam, necessariamente, alterações na prática do professor. Tendo em vista a dinâmica do mundo, em constantes e incessantes mudanças, o professor é um profissional que precisa de se atualizar a fim de melhor compreender, não só o mundo que o rodeia, mas também as novas interferências e desafios que surgem no meio do processo de ensino e aprendizagem. Necessita, ainda, de conhecer, cada vez mais, os seus alunos. Para além de ser importante atualizar-se em termos de instrumentos metodológicos que possibilitem a potencialização da sua prática

docente e o aperfeiçoamento quotidiano da sua prática pedagógica. Transcrevemos aqui alguns discursos que ilustram a nossa apresentação.

Agora, com os cursos de novas oportunidades, os EFA, nós na escola, no ensino secundário ou mesmo no básico podemos ter que dar cadeiras de formação de adultos, os EFAS. Os horários eram distribuídos pelo Ministério da Educação na mesma, como nosso horário do ensino da matemática, então eu tive um bocado de receio de ser colocada num curso desta natureza, de formação de adultos, e não saber nada sobre isso, porque na minha formação de base só trabalhei ensino da matemática para básico e secundário. Nós no ensino secundário de formação de adultos temos o ensino da matemática um pouco visível; a matemática está um pouquinho mais subentendida nesse currículo; é mais a área de biologia ou da químico-física, então achei que, como podia sair isso em concurso, eu achei que devia fazer alguma formação nessa área para saber um pouquinho mais. Então fiz aqui uma formação de 41 horas no SEC sobre esses EFAS, esses cursos de formação de adultos, formação dos centros de novas oportunidades dentro dessa temática. (Professora Cibele, p.1).

Assim, vemos que as mudanças do mundo e da sociedade fazem com que as mudanças no sistema educativo e na escola orientem ou obriguem o professor a procurar cursos de FC, a fim de se atualizar e poder responder às novas exigências do seu trabalho. As escolhas, portanto, baseiam-se no suprimento das dificuldades que os professores encontram em seus percursos profissionais ou na motivação para superação de novos desafios que podem ser impostos à carreira, ou de dificuldades que enfrentaram ao longo do tempo, como vemos abaixo. Dessa forma, podemos entender, a partir do discurso dos entrevistados, a FC como espaço para abordar, aprender, compreender, sustentar aquilo que se mostra como um desafio no exercício profissional ou como atualização, aquisição daqueles conhecimentos que o professor ainda não alcançou, pelo menos de forma sistematizada e clarificada.

As minhas escolhas são assim: eu normalmente ia à página da faculdade, procurava ações de formação que a faculdade tinha para oferecer aos professores e inscrevia-me naquelas que eu achava que sentia mais necessidade de fazer formação, mas as que eu fiz ultimamente são ações de formação que de alguma forma me poderiam ajudar a melhorar a minha postura profissional na área em que eu trabalho já há vários anos, que é com a educação especial, mais ligadas à psicologia que propriamente às ciências da educação.

Como te disse atrás, vou à página e vejo no SEC o que tem para oferecer. Tem imensos temas, mas eu analiso sobre os temas aquilo que de repente eu mais preciso. Às vezes aparece lá uma formação e nessa área é mínimo, então eu vou ver o que é que os professores que vão dar aquela formação têm de inovador para me dar, para me oferecer, de forma a ajudar-me em determinados problemas. Eu é que faço as minhas escolhas. Gosto de ser eu a fazer as minhas escolhas em função das dificuldades que eu sinto naquele momento, ou seja, a minha escolha é sempre uma escolha que está relacionada com as dificuldades que eu mais sinto naquele momento, no momento da escolha. (Professora Santos, p. 3).

Eu vim aqui para ter um conhecimento mais ou menos aprofundado sobre como era e se passava, como se estruturava a formação de adultos, os EFAS, mas eu não exerci, eu nunca cheguei a lecionar na escola. Eu vim foi mais uma questão pessoal. Eu tinha receio de trabalhar com a formação de adultos, então antecipadamente tentei receber formação para dessa forma resolver as minhas dúvidas em relação àquele tipo de currículo. (Professora Cibele, p.2).

O que me levou a tirar esta formação, é o meu interesse pela área da matemática no jardim-de-infância.(Professora Barbosa, p. 4).

- Grau de satisfação face ao contributo da formação para a prática docente

Quando perguntamos aos professores se eles observam mudanças em suas práticas quando refletem sobre o antes e o depois da formação, observamos que eles elencam alguns tipos de contributos da ação de formação para a prática. Notamos um contributo direto, fruto do que foi aprendido no curso, provocando impactos diretos na sua vida profissional, como, por exemplo, a inclusão de alguma ferramenta metodológica na sala de aula, como é o caso relatado pelo professor Freire que participou numa formação a respeito de um software e o ajudou a dinamizar esta ferramenta na aula, aplicando o que aprendeu no curso em seu exercício profissional. Ele agora conhece as potencialidades do programa e utiliza-as em benefício do processo de ensino-aprendizagem, na prática, como refere.

Sem dúvida que, e não só, o excel, por exemplo, também é muito bom. Permite-nos uma avaliação, dá-nos técnica que depois, no caso da geografia, para fazer gráficos, são facilmente passados pelos alunos, depois também nos permite em casa quando temos testes ser muito mais rigorosos. O excel permite um rigor muito maior na nossa correção. (Professor Ricardo, p.3).

Os contributos também não se limitam à aplicação dos conteúdos aprendidos em sala de aula. Alguns participantes falam de uma motivação e de uma satisfação quando acabam a ação de formação, que pode vir a contribuir e dar um novo significado à profissão, orientando os professores a procurarem outras formas de trabalhar e até mesmo tornarem-nos mais otimistas ou positivos, havendo, dessa forma, impacto na atitude profissional.

Quando eu venho aqui fazer formação, porque eu venho aqui a pagar, e quando estou a pagar, ela tem que ter um significado na minha vida e possa ser mais ou menos útil, mas eu sinto que de alguma forma eu corrijo determinadas situações ou determinadas atitudes que tenho face ao meu trabalho, seja ele direto com os alunos, com os meus pares, com a sociedade mais alargada, seja com a família, mas há sempre um impacto positivo na minha atitude profissional por muito mínimo que seja e é isso que me traz cá, porque não sou rica e quando pago a formação é com muito esforço, porque eu vivo só do meu trabalho. (Professora Santos, p. 5).

Esse impacto na atitude profissional também é importante quando a ação de formação é feita por alguma razão em concreto, como é o caso da professora Cebele que procura aprofundar seus conhecimentos sobre educação de jovens e adultos, a fim de se preparar para lecionar nessa modalidade de ensino. Algumas vezes, como percebemos

através do discurso dos participantes, a FC é procurada por um motivo específico ou atrai o professor por um tipo de conhecimento que o interessa, mas que na prática profissional talvez ele não tenha como colher um contributo direto, por não trabalhar diretamente com situações que o levem a mobilizar tal área de conhecimento. Porém, se calhar, esse mesmo professor, a respeito dessa formação, pode atribuir-lhe outros contributos, como o alargamento do seu saber e a possibilidade de mobilizar aqueles conhecimentos para outras oportunidades, criando, assim, um sentido para a formação que *a priori* não estava pensado.

Contudo, nunca estive em nenhum momento na escola a trabalhar com adultos, só estive a dar formação regular de informática, mas isso foi antes de fazer a formação contínua e lá está, como achei que trabalhar com os adultos exigia uma postura diferente, uma estrutura diferente da organização, achei que devia conhecer um pouco mais sobre isso para poder fazer o melhor trabalho para que isso chegasse a ser necessário. Agora, aprendi muito e gostei muito, e passei a ficar com uma ideia mais concreta de como estava estruturada a educação de adultos; tivemos muitos debates, várias metodologias, várias práticas. Foi interessante para podermos debater em grupo e havia lá várias pessoas que já trabalhavam com adultos, horários só com adultos e as experiências que eles trouxeram foi muito importante, a prática deles foi muito importante para a gente perceber como é que funciona mesmo, não só que está regulamentado pela ANQ e assim. Foi muito interessante, mas eu nunca pude pôr em prática os conhecimentos que adquiri. Nunca pude colocar em prática *a posteriori*. (Professora Cibeles, p.2-3).

Desde que fiz esta formação nunca estive com os grandes, porque esta formação é mais indicada para os 4-5 anos, desde que fiz a formação estou com meninos de 2 anos, não quer dizer que não aplique de outra maneira é provavelmente mas acho que sim também é um tema que gosto que é matemática acho que foi bastante rica. (Professora Barbosa, p. 2).

Em suma, podemos compreender que os contributos da FC podem passar pela aplicação direta do conteúdo ensinado, mas também podem estar concentrados na ideia de atualizar o professor, aumentar os seus conhecimentos, alargar o seu campo de saberes e, por isso, ter mais confiança na sua prática profissional, como podemos observar pelos discursos transcritos abaixo.

Para mim é extremamente importante. Dá-me conforto para meu desempenho profissional na medida em que consigo trabalhar de uma forma mais... com conhecimento. Se eu tenho mais conhecimento este conhecimento permite-me ajustar melhor à realidade ou às dificuldades que me surgem no dia-a-dia, mesmo até nos momentos de rotina, para que seja possível trabalhar os diversos conceitos matemáticos. (Professora Barbosa, p.1,3).

Pelo discurso, podemos ver que a FC permitiu novas oportunidades.

Ganho novo talento para percorrer o percurso de forma mais eficaz e motivada. (Professor Freire, p. 3).

Quanto mais informada eu estiver, melhor eu consigo articular as diferentes componentes, menos estressada eu fico, ou seja, a formação contínua ajuda-me a trabalhar de forma

mais clara, com menos estresse, com mais equidade, se calhar até com mais tolerância. Ajuda-me a ter uma posição mais flexível no meu trabalho. (Professora Santos, p.3).

Em relação ao grau de satisfação significativa face à ação de formação, percebemos que, de um modo geral, a formação oferece sempre uma nova ferramenta e novos modos de olhar a prática docente, principalmente contribuindo para uma realização, não só profissional mas também emotiva. Por esta causa a categoria do grau de satisfação está ligada ao grau de contributo da FC que de uma forma mais ampla e de tipo funcional proporciona aos docentes ferramentas de que necessitam e procuram nos seus quotidianos. Também percebemos pelos discursos dos professores que quando se referem à satisfação, esta não está apenas ligada à sua carreira docente, mas sobretudo à realização do professor como pessoa. Como podemos ver nos seguintes discursos dos respondentes:

(...) de uma forma geral eu saio muito muito satisfeita. (Professora Santos, p. 3).

Eu vim foi mais uma questão pessoal, Agora, aprendi muito e gostei muito, Eles procuram ir de encontro às necessidades das escolas e dos professores e todo o tipo de informação de que precisei, alguma ajuda ou auxílio, eles estiveram sempre disponíveis, amáveis e muito disponíveis sempre. (Professora Cebele, p.2).

Sei que o gabinete é útil. Para mim foi útil. Acho que o sistema é muito eficaz. Mesmo o próprio gabinete manda-me informação sobre ações que vão decorrer aqui na faculdade e eu quase que diria diariamente. Se não é diariamente pelo menos semanalmente eu tenho informações do gabinete no meu e-mail. Por isso quanto a isso são incansáveis, estão de parabéns, mantêm a população informada sobre as ofertas formativas que têm na altura. (Professora Santos, p.5).

Estou bastante satisfeito. Desde uma boa comunicação durante as ações e também após as mesmas. (Professor Freire, p. 2).

- Conceções de formação contínua

Através do conteúdo das categorias da análise que apresentámos, já podemos ir percebendo a conceção que os participantes têm de FC ou, pelo menos, podemos caracterizar e identificar alguns aspetos que eles apontam como constituintes desse tipo de formação que surge como uma possibilidade de aprofundar conhecimentos específicos que não foram aprofundados na formação inicial ou mesmo que surgiram com o passar do tempo, ou ainda fruto das mudanças sociais que aconteceram.

É notório na análise que, quando os inquiridos falam de suas conceções acerca da FC, começam, muitas vezes, pela comparação desta com a formação inicial. Isto é, dizem-no em relação ao que encontram na FC que não existia na formação inicial, de forma a

destacar que a FC está, muitas vezes, concebida como um complemento à formação inicial, ou seja, fica claro pela voz dos professores que a FC é necessária e muito importante, sobretudo durante a prática profissional dos professores.

A formação inicial é fundamental para uma visão holística da profissão. A formação contínua é essencialmente mais focada para resolver os problemas do dia-a-dia.

Na formação inicial, é tudo mais vago, o que é trabalhado lá, tem de ser aprofundado em casa e na prática, em relação à formação contínua, é muito mais direcionada para determinada área. Não é tão vaga, ou seja, o tema é muito mais aprofundado e a parte prática faz parte da própria formação. Formação contínua eu acho que há um leque muito variado de temas. Se nós procurarmos, acho que existem muitas coisas específicas que em cada formação podem ser trabalhadas, acho. É muito rico porque acho que se a pessoa desejar de um tema, esse tema vai estar em alguma das formações propostas, não é?

A formação[inicial] que me deram estava, digamos, formatada para determinados paradigmas que estavam sobre a mesa naquela altura. Mas a sociedade muda, altera-se, daí a necessidade de se fazer formação ao longo da vida para ir ajustando as necessidades que sentimos, necessidades/dificuldades com o trabalho. (Professora Santos, p.2).

Pelos discursos transcritos, podemos observar que a FC é marcada pela procura do suprimento de necessidades que os profissionais sentem em seus quotidianos profissionais. Ela aparece, durante todas as entrevistas, como possibilidade de encontrar respostas a novas perguntas que são feitas aos professores nas suas salas de aula, com o passar do tempo. Percebemos pelas falas dos professores que existe um reconhecimento do valor da formação inicial, mas que reconhecem que esta necessita sempre de um sustento, atualização, senão mesmo de uma constante inovação, dada a mutação dos contextos e das sociedades onde estes sujeitos são chamados a dar respostas pontuadas e cada vez mais atualizadas.

A formação contínua é a necessidade que eu sinto continuamente de fazer ajustes, ou seja, à medida que o tempo passa, as necessidades vão sendo outras, porque a sociedade muda, as famílias mudam, as crianças, até mesmo a população que chega até nós na área de educação especial, muitas das vezes traz consigo situações diferentes. Para dar resposta, respostas mais suficientes, sobretudo num trabalho mais alargado a nível das famílias, da comunidade, porque trabalhar com educação especial não é só trabalhar com a criança. Ela envolve outras componentes de igual forma importante, como reabilitar, melhorar o desempenho daquela criança, trabalho com família, com os técnicos, com os nossos pares profissionais, com os professores do regular, com vários setores da comunidade, então a necessidade que eu sinto de fazer formação e vir até aqui à faculdade é exatamente essa. (Professora Santos, p. 2).

A formação contínua é mais focada para resolver os problemas do dia-a-dia,

permitir a reflexão sobre a prática, e promover a procura da melhoria das nossas ações diárias. (Professor Freire, p.1).

Os dados desta categoria confirmam os dos discursos anteriores codificados nas outras categorias da análise, onde os respondentes destacam a pertinência e contributo da FC para as suas práticas e assim como também para uma aquisição de saberes diversificados necessários à carreira docente e na leitura dos fenómenos de forma inovada e abrangente.

- O SEC na voz dos professores/as

Todos os discursos a respeito do SEC foram codificados na categoria **“O SEC na voz dos professores”**, que visa à identificação de pontos positivos, do envolvimento do serviço nas ações de formação, o impacto que teve nos formandos e também visa identificar algumas críticas e sugestões feitas pelos participantes da pesquisa.

Os discursos dos participantes vão desde a sugestão de temas de ações de formação, como o professor Freire que propõe “ações de *e-learning*”, até outras sugestões, como, por exemplo, a respeito da carga horária e do preço das ações que muitos referiram.

Quanto ao horário e à carga horária, podemos observar, nos discursos seguintes, que a carga horária é considerada mínima e que o tempo, muitas vezes, é curto para que se faça um trabalho de reflexão, assim como o horário de início das formações tendo sido demasiado cedo para quem precisa de se deslocar no horário pós-laboral e vem de longe:

Às vezes acho que determinadas formações começam um bocadinho cedo e cortam a possibilidade de colegas que gostariam de vir, mas pelo tempo que iriam gastar no trajeto chegam tarde e acaba por não ser proveitoso. Às vezes há formação que não tem um horário de todo simpático para quem trabalha e especialmente para quem trabalha fora do distrito. (Professora Santos, p.4).

Já me aconteceu estar numa formação que realizei aqui e o formador dar muitas horas seguidas. Dar 4, 5 horas de formação todas seguidas em dias quase seguidos com exigência de entrega de trabalho imediatamente no dia seguinte daquele que terminou a formação porque tinha que ir para o estrangeiro e achei uma carga horária muito grande e depois tudo muito apressado, com muito estresse. Depois houve muito débito de conteúdo e pouca reflexão e nós, quem trabalha como eu, às vezes interessa mais perceber determinados conteúdos de forma que nos faça refletir melhor em determinadas situações, porque também deixa de ter significado. *Idem*.

A lógica das reclamações da carga horária mínima (pouco tempo para reflexão e para aprofundamento de conteúdos) estende-se a reclamação no que toca à continuação das ações para níveis posteriores, no sentido de dar sequência da ação contínua anterior, no

sentido sempre de aprofundamento específico de assuntos e conteúdos, como podemos ler no discurso seguinte;

Acho que se calhar deviam fazer formação, como dizer, a formação que eu fiz de formação de adultos era uma formação inicial para quem não sabia nada, mas há aqui que haver alguma formação a mais, para quem já sabe alguma coisa, ser mais específica em algum tema. Às vezes as formações são mais de um panorama geral, e às vezes podia ter tópicos de aprofundamento. (Professora Cibeale, p. 4).

Mesma coisa com o quadro interativo. Eu fiz só 25 horas, ou então que haja pelo menos excel 1, excel 2, excel 3 e assim por diante, várias fases dentro do mesmo programa. Isso no âmbito das TICs, aprofundamentos também porque hoje informática é muito vasta e mesmo dentro da internet também tem que haver aprofundamentos. (Professor Ricardo, p. 8).

A respeito do preço ou propina, consideramos que este é referido principalmente pelo contexto económico de crise que é vivido hoje em geral e concretamente no contexto português de que os participantes fazem parte.

Também acho as formações em termos de custo caras, acho que pesam um bocadinho no nosso bolso, porque depois não é só pagar a formação. Você vem numa formação de 25 horas, paga por hipótese 200 euros, mas mais os custos de deslocação e outros, esses 200 vão parar em 300 ou 350. Ora, nos dias de hoje pesa um bocadinho. (Professora Santos, p. 4)

Outro problema é realmente o preço e hoje em dia começa-se muito a sentir o preço. Eu até sei. No fundo vamos pensar: 100 euros para 25 horas, 5 euros a hora. Se pensarmos em 40, só que 10 pessoas fazem, você começa a pensar no que vai ganhar, porque tem que pensar no lugar da sala. É pouco, mas tem que pensar nessa questão e muitas vezes essas formações que o professor dá são necessárias para subir de escalão. Eu reconheço que não tem que haver, infelizmente tem que haver algum preço. O problema é que também ganhamos pouco, a questão é essa. (Professor Ricardo, p. 6).

A formação é cara em relação àquilo que nós ganhamos. Eu até aceito que a formação seja paga. A maior parte não aceita, mas eu aceito. Eu aceito que sejam pagas, mas se fosse menos era sempre menos, né? (Professora Santos, p. 7).

A relação entre o SEC e os formandos também pode ser vista no discurso que a seguir apresentamos.

É assim, de todas as formações que fiz gostei sempre da relação. Acho que a relação entre formandos e formadores foi sempre uma relação normal, dentro daquilo que qualquer formando espera de um formador. (Professor Freire, p.).

Apresentamos também os elogios ao Serviço e às ações de formação:

Havia sempre uma atividade de iniciação para haver uma abertura do grupo. Havia uma dinâmica muito interessante. Fizemos um trabalho de grupo que tivemos de apresentar e fizemos um trabalho individual escrito, uma reflexão sobre as temáticas que tínhamos trabalhado, então penso que foi adequado. (Professora Cibeale, p. 2).

Eu acho que as ações estão bem organizadas e abordam temas que estão normalmente em discussão na educação, acho que sim. Eles procuram ir de encontro às necessidades das escolas e dos professores e todo o tipo de informação de que precisei, alguma ajuda ou auxílio, eles estiveram sempre disponíveis, amáveis e muito disponíveis sempre. (*idem.*)

Na relação dos formandos com formador, os professores foram bastante acessíveis, os formandos, é comum, se calhar nós professores, como estamos na sala de aula e temos tantas reuniões, leva que estejamos sempre abertos ao contacto. Há áreas mais fechadas em gabinetes, mas nós não somos professores de gabinetes, claramente. O contacto é necessário e se formos por esse contacto e soubermos disso, então em ação de formação estamos fascinados em grupos e às vezes até se encontram dentro do mesmo grupo pessoas de diversas áreas. Portanto, é comum de acontecer, está dentro de nós, é comum a nós. (Professor Ricardo, p.7).

No contacto com os inquiridos percebemos que a pesquisa focalizada por meio da entrevista semiestruturada confere uma cumplicidade aos respondentes o que lhes leva a tomarem uma posição participativa no processo e não tomarem uma postura de meros fornecedores de informação. Esta cumplicidade foi transversal a todas as questões inquiridas, o que atribui ao nosso estudo um carácter autêntico.

5. 3. Discussão dos resultados

5.3.1. Um olhar reflexivo sobre o contributo dos professores

A discussão dos resultados inspira-se nos objetivos que guiaram o presente estudo e a reflexão produzida a partir dos dados fornecidos pela população alvo (*os professores que nos últimos quatro anos frequentaram a formação contínua no SEC*). Assim como nos mantivemos fiéis à esta linha orientadora, que desde o início nos propusemos, também na presente discussão dos resultados preservamos esta linha, procurando os significados e os sentidos que do estudo haurimos.

Toda a investigação ou intervenção tem precedentes epistemológicos e científicos que os sustentam e justificam. Nada é inquirido por si só. A perspetiva de considerar que uma ciência sustenta o aparecimento de uma nova, surge na construção deste relatório como suporte metodológico o que também suporta os resultados aferidos e por isso os consideramos satisfatórios e fiáveis à luz da ciência. Ao longo do estudo, considerámos o percurso e a experiência particular dos sujeitos (professores) como meios para alcançar as significações desejadas pelo diálogo entre a teoria mobilizada, os dados produzidos tanto pela observação participativa no contexto como nas entrevistas e questionário, formam *elementos fortes* na construção da compreensão concetual consistente sobre a temática da FCP e seus impactos na prática docente.

Assumimos como foco da discussão dos resultados os *pontos-chave* que dos resultados produzidos consideramos relevantes para o que nos interessou perceber e apreender, portanto, a discussão dos resultados surge da combinação entre os resultados da análise do questionário, os discursos das entrevistas, os dados da reflexão no contexto de estágio pelo diário de bordo e o que a teoria refere sobre a temática em estudo.

O enfoque da discussão assume como pilar os pontos, tomados por referência para o estudo que desembocaram nas categorias do estudo que espelham: *o contributo dos professores sobre o que está na base da motivação para a frequência da FC; as suas conceções sobre a FC; o contributo que desta resultou; a satisfação que produziu; o papel do SEC nesse processo e a avaliação que esta população faz de todo o processo de formação.*

Para a discussão dos resultados, partimos do princípio que o número da população inquirida é aceitável para o que pretendemos estudar, até porque, pela quantidade dos resultados, consideramos que suscitará um estudo mais aprofundado no futuro, dado o limite da disponibilidade do tempo presente. Por outro lado, analisados os resultados, é possível concluir que os objetivos, que desde o princípio norteiam a nossa intenção de estudo, foram atingidos de forma positiva, uma vez que se verifica um contributo significativo de avaliação da FC por parte dos professores, como explicita a nossa reflexão de discussão:

Quanto aos resultados da análise quantitativa, os 5 primeiros gráficos representam a caracterização da população em relação à *formação de base* com uma formação heterogénea como referimos na interpretação do gráfico1, com participação relevante dos dos professores do 3º CEB com 22,8% de frequência. É importante referir que o tipo de ações de formação mobilizadas pelo SEC, maioritariamente dirigido para este grupo de professores, pode estar na base do fenómeno da relevância que eles atribuem à formação realizada pelo SEC, por considerarem respondidas as suas preocupações por contrapartida a outros grupos com menos participação na oferta de formação. Porque o fator participar na ação de formação contínua para os professores assenta na necessidade que estes apresentam, assim como este também constitui o foco da conceção e da gestão da mesma por parte das instituições que a promovem como é o caso do SEC e isto vem bem expresso nos seus objetivos como referimos nas páginas anteriores do relatório.

Em relação ao género não podemos fazer uma interpretação comparativa dos dados, tendo em conta a predominância do género feminino como ilustra o gráfico 2. Supomos que o fator da elevada participação feminina na educação está bem presente neste cenário, pois trata-se de uma população que responde ao domínio de educação onde as questões de género apontam para uma taxa elevada do feminino.

E, quanto às *variáveis da categoria profissional, cargo desempenhado, faixa etária e nível de escolaridade* da população, estas apresentam uma variedade o que nos permitiu fazer o cruzamento de dados quase em todas as variáveis, ou seja, os resultados que apresentámos têm suporte nestas variáveis, pois as considerámos relevantes para o que nos importou aprofundar.

Na categoria *razões de escolha da formação*, os dados quantitativos indicam para um contributo positivamente relevante em todas as variáveis, tendo a formação como

suporte, tanto para responder às necessidades de cunho pedagógico na intervenção na escola e na sala de aula, assim como contributo de formação pessoal e profissional. É interessante notar que os resultados da análise quantitativa em relação a estas primeiras categorias se mostram relevantes em todos os itens apresentados o que os diferencia do contributo dos discursos das entrevistas e das respostas abertas em que os professores mostram uma visão distinta em relação às razões de escolha da formação, pois nesta análise qualitativa os professores apresentam como razões de escolha da formação os aspetos ligados à atualização pedagógica, à «inovação técnico-pedagógica»²⁴ que os ajude no desenvolvimento tanto pessoal como profissional.

Interessante foi, também, notar que os professores não relevam as razões que se prendem com os itens relacionados ao processo da progressão de carreira, supressão de lacunas nem de fazer currículo profissional. Atrevemo-nos a considerar que a situação sócioeconómica vigente tem grande contributo nesta opção dos professores porque existem registos recentes em que estas variáveis eram significativas para esta população como reza o trabalho de investigação para uma apreciação retrospectiva de Lopes et al. (2011) em que professores com menos tempo de experiência profissional valorizavam mais estes itens em contraposição dos professores com mais tempo de experiência.

Em nossa perceção, nesta altura de progressiva crise económica, e no dizer desta população, não faz sentido falar da escolha de formação por motivos de progressão de carreira ou de fazer currículo profissional, pois as pessoas nesta altura tentam primar por um desenvolvimento de valores como uma alternativa que possa contribuir na minimização das múltiplas crises que assolam as sociedades. Como reflete Nóvoa (1997), a formação de professores não se deve dissociar das dinâmicas do contexto onde essa acontece nem ser concebida de forma isolada, mas deve aliar-se em conformidade com outras mudanças que no contexto acontecem.

Os professores procuram uma formação para responder as suas necessidades pontuais. Os resultados em relação à conceção de FC, considerámo-los significativos por espelharem uma objetivação dos respondentes, relevando os itens referidos, que de uma forma geral oferecem um caminho exequível nas suas práticas, sobretudo aquelas que se prendem com uma resposta mais individual no contexto escolar e em sala de aula.

²⁴ Concebemos a expressão «inovação técnico-pedagógica» por um conjunto de técnicas e estratégias que da formação os sujeitos podem haurir para a atualização das suas práticas pedagógicas.

Como temos vindo a afirmar, os resultados alcançados espelham na sua maioria o contributo significativo que resulta das categorias da graduação (com o número elevado de educadores de infância e do 3º CEB e dos diretores de turma no intervalo da faixa etária entre 26-40 anos de idade). Apesar da pequena diferença que se regista na conceção de FC enquanto suporte de inovação e oportunidade de um novo olhar sobre as práticas pedagógicas dos professores, percebemos que os professores distam da conceção de FC como forma de colmatar lacunas que a formação inicial não contemplou. Contudo, pelo que os professores referem neste estudo, ficou-nos mais claro que esta população considera a FC como um suporte necessário ao exercício docente dadas as múltiplas transformações das sociedades das quais o professor tem de adaptar a sua prática com a preocupação de dar resposta consistente, inovadora.

Por isso os professores mostram um reconhecimento notório na satisfação do contributo haurido da FC mobilizada pelo SEC em benefício das suas práticas. Dos resultados, aferimos que das variáveis de *satisfação e contributo* os docentes avaliam positivamente os itens que inspiram características de *suporte e inovação* para as suas práticas pedagógicas e têm por menos relevante os itens que se orientam para uma intervenção mais abrangente no campo educativo.

Retomando a discussão dos resultados da satisfação e contributo da formação, verificamos também, que enquanto outras variáveis consideram e analisam de forma positiva a satisfação dos professores, face a formação realizada como ilustram os gráficos 10, 11, 12 e 14, aferimos o contrário nos (itens 3, 8, 9 e 13) em que os respondentes enfatizam a irrelevância da formação onde se destacam os professores graduados com 30% de irrelevância como ilustram os gráficos 8 e 13 de avaliação da formação por nível de escolaridade. Nesta situação se destaca a avaliação crítica de diretor de turma o que marca uma constante e que achamos significativo, considerando o impacto da sua representação no conjunto dos respondentes.

Na irrelevância do grau de satisfação do contributo da formação, supomos que a opinião dos professores acima referida tem muito a ver com o tipo de conceção da formação e conteúdos administrados durante a formação, o que leva à satisfação de uma categoria profissional e insatisfação de outra. Um dos dados a referir aqui é, por exemplo, o notarmos que a maior parte das ações de formação frequentadas ter sido no âmbito da

educação sexual ou da área das bibliotecas, pois este tipo de formação pode não ser tão relevante para alguns professores e o ser para outros.

Os resultados da análise dos dados comprovam que a concepção de FC, na visão dos professores, assume outros elementos que asseguram a pertinência desta, uma das concepções conclusivas é a maneira como os professores concebem a FC como complemento da formação inicial numa perspectiva não “carenalista”, mas sim numa perspectiva de suporte profissional necessário perante as constantes transformações que envolvem o processo educativo, e quanto a isso os discursos dos entrevistados têm impacto, ou seja, os professores mostram-se cientes e preocupados com as constantes mudanças que atingem o seu contexto profissional e mostram-se dispostos a participar nesse processo dinâmico.

Percebemos que, independentemente da natureza da formação proporcionada, para esta população a formação constitui sempre uma ocasião de aprendizagem, uma via imprescindível, tanto para o desenvolvimento profissional na escola, como para o desenvolvimento multifacetado, pois a carreira docente não é «uma ilha» isolada da realidade geral da própria sociedade, ou “um campo homogêneo” Chantraine-Demailly (1997: 341). Nóvoa (*ibidem*) refere que a carreira docente acontece num contexto, e neste mesmo contexto lhe são atribuídas a forma e o impulso de mudança em conexão com outros setores. Ou ainda na visão de McClelland *apud* Seco (2002: 25) considerando as três necessidades da satisfação docente “a necessidade de realização, a necessidade de poder e a necessidade de afiliação” como eixos necessários na construção de um perfil docente potencial e tangível enquanto desejo do sucesso, de poder e de relações interpessoais.

Pelo que apreendemos do grau de satisfação dos respondentes inferimos que os professores reconhecem a importância da formação, mas também apontam alguns parâmetros que nesta mesma formação reconhecem como vagos ou inexistentes que mais adiante abordaremos como sugestões e contributos que da nossa população colhemos. É de referir que lemos este resultado a partir de todas as fontes que a nosso favor traduziram esta análise positiva e que nos parece franca quando lida dentro dos parâmetros tidos em conta, o *contexto particular do SEC*, a população alvo, os objetivos desejados para o estudo e em relação a todos os dispositivos mobilizados no mesmo.

Na discussão dos resultados é-nos importante, também, referir aquilo que constitui a análise dos professores acerca do papel do SEC na gestão da formação e como tivemos a oportunidade de ler e apresentar nos gráficos 16 e 17 em que verificámos a análise dos professores quando interrogados sobre a resposta mais funcional do SEC, estes respondem negativamente, mas quando interrogados sobre a resposta do SEC relacionada com a formação realizada os professores respondem positivamente. Em relação ao primeiro aspeto da negatividade dos professores supomos estar relacionada ao fator *desconhecimento do SEC* enquanto estrutura física e técnica como refere a professora Santos,

agora, como eu avalio a dinâmica do gabinete não tenho conhecimentos nem tenho capacidade para saber avaliar como funciona. Só posso responder formação a formação que eu participei, o que eu achei. Agora, relativamente à organização, à estrutura, à forma como se organizam não tenho qualquer opinião nem, sinceramente, nunca pensei nisso. Sei que o gabinete é útil. Para mim foi útil. Não tenho capacidade para estar a avaliar a estrutura em si. (p.5)

Aferimos também que os professores ao analisarem o SEC fazem uma ligação imediata ao próprio processo de formação e não leem o SEC como organismo e mentor deste processo, como podemos ler no discurso do professor Ricardo quando interrogado da seguinte forma: acha que o SEC tem algum impacto ou alguma importância na vida dos professores?

Tem. Toda formação contínua acaba por ter muito impacto quer pela posição do formador em si, quer também no contacto com professores, ou seja, os trabalhos a apresentar não devem ser individuais, devem ser trabalhos de grupo porque o ser trabalho de grupo proporciona a interdisciplinaridade. (p.7)

E, pelo que pudemos constatar, a análise dos respondentes em relação à atuação do SEC é deveras positiva, reconhecem o SEC *como um meio eficaz na gestão da formação*, ou como um *bom gestor da formação*. Aliás não colhemos referência negativa nem falhas concretas no próprio processo de gestão da formação. Pelo contrário registamos elogios como, “acho que o SEC vai ao encontro das necessidades e interesses dos educadores, uma vez que apresenta um grande leque de formações, abrangendo todas as áreas de interesse...” (Professora Barbosa, p.3), ou avaliando o SEC com um nível bom como já referimos nos dados do gráfico 17, onde os respondentes avaliam positivamente a resposta do SEC. Nestes resultados podemos inferir que o SEC tem respondido aos objetivos que se propõe como também já tivemos a ocasião de os citar neste relatório.

Neste sentido, os objetivos e os resultados que no presente relatório apresentamos encontram-se fundamentados empiricamente, como temos vindo a explicar. O nosso

trabalho em termos epistemológicos não constitui uma novidade, mas reconhecemos nele elementos muito particulares que o compõem e lhe atribuem uma singularidade e um significado pragmático próprios.

5.3.2. Sugestões e contributos dos respondentes

O processo de intervenção ou investigação implica inúmeros olhares sobre o objeto a construir e os elementos que o compõem a fim de usufruir de todos os detalhes que do mesmo imanam sem cair numa posição de domínio e onnipotência sobre os sujeitos e processos envolvidos no mesmo. Na intervenção é importante que o interventor se coloque numa posição *predisposta para «receber a partir daquilo que solicitou e do receber o que mesmo sem solicitar lhe é dado pelos sujeitos participantes do nosso estudo»*.

Reconhecemos os resultados que acima discutimos como elementos significativos aferidos do estudo, mas também demos relevo às sugestões que de maneira direta e indireta nos foram recomendadas pelos respondentes no discurso da entrevista e nas respostas abertas contempladas no questionário. Achamos conveniente referir estes dados com um cuidado particular, dada a importância com que os respondentes as recomendam de forma clara e espontânea e considerámo-los como grande contributo na reorganização estrutural do serviço e do nosso futuro trabalho orientado para a temática da FCP.

Respeitando a originalidade das recomendações dos professores limitamo-nos a mencioná-las tal como foram referidas:

Em relação à planificação geral da formação: os respondentes sugerem que se tenha em conta:

- Uma resposta mais concreta e específica em relação às temáticas abordadas, tendo em conta as necessidades dos formandos;
- Ajustamento do calendário das formações às interrupções letivas;
- Cumprimento do programa do curso apresentado;
- Ações de e-learning;

- Variação do modelo de avaliação das formações;
- Pré-esclarecimento do motivo da avaliação da formação.

O destaque deste contributo dos professores focaliza-se na perspectiva de considerar o formando como um agente ativo e não como objeto passivo no processo de formação, ou seja, um “co-produtor da sua formação” como refere Bogard *apud* Canário (2000: 41). Tencionamos com esta ideia enriquecer a reflexão produzida a partir dos resultados do nosso estudo com um contributo “original” dos professores, conservando assim algumas falas diretas “não trabalhadas” no nosso trabalho, o que para nós constitui um timbre permanente e espelhando também da nossa parte atitudes de gratidão e satisfação pelo contributo e participação dos professores no nosso estudo. A leitura das suas recomendações remete-nos para uma memória da experiência positiva que no contacto presencial e eletrónico estabelecemos com essa população.

REFLEXÃO CONCLUSIVA

O percurso de uma experiência e da construção do saber *ser, estar e fazer* exige sempre um espaço em que o sujeito autoavalia o percurso desenhado, destacando os momentos e aspetos marcantes, quer no que concerne a vantagens, quer a desvantagens. O percurso da investigação e intervenção visa contribuir e responder às expectativas e questões preliminares em que o sujeito procura vários saberes escondidos por detrás de várias experiências e teorias.

Nesta reflexão conclusiva procuramos espelhar aquilo que nesse processo reconhecemos como contributos e ao mesmo tempo pré-anunciar algumas perspetivas que o mesmo estudo anuncia para o futuro. Portanto, todo o percurso realizado seja ele de formação numa outra área, visa atingir algum contributo ou satisfazer as necessidades ou ainda uma forma de complementaridade de quem se propõe fazê-lo. Nesta lógica, ao percorrer os dois anos de formação, concretamente no Mestrado em Ciências de Educação, partimos de uma motivação forte, a da procura de um complemento do saber anteriormente construído na Licenciatura em Psicopedagogia Clínica, e no contacto com o plano e os objetivos do curso, achámo-la pertinente para responder aos desafios na nossa área de intervenção (Educação) no país de origem, como já referimos anteriormente.

Terminada a época de estudos com o complemento do estágio no SEC, temos muito que referir, ou seja, foram momentos ímpares que marcaram o nosso percurso de formação académica que contribuiu para um crescimento multifacetado, uma experiência que nos proporcionou uma abertura a várias perspetivas teóricas. Salientamos ainda o contacto com diversos discursos acerca do fenómeno educativo, perspetivas essas também vindas de diversos sujeitos em processo de aprendizagem o que nos proporcionou um olhar multidisciplinar.

A fase de estágio, que surge na etapa conclusiva do percurso, é um complemento e experiência similar do futuro campo de ação, marca um lugar específico neste percurso, pois esta vem sustentar, confirmar, aclarar, os contributos e questões da base teórica. Estagiando no SEC, interferimos nos discursos, percursos, significados da rotina da instituição, ao mesmo tempo que refletimos e nos apropriamos dos dispositivos mobilizados na gestão e supervisão da FC. Reconhecemos a potencialidade desta fase de aprendizagem e reaprendizagem. Do SEC haurimos conhecimentos e experiências significativos.

Reconhecemos a instituição como uma escola de valores científicos e humanos o que nos impressiona e nos molda para uma visão otimista perante os desafios sociais, económicos e culturais que nos possam surgir no futuro. Com o SEC aprendemos a forma de dar resposta às situações, mesmo quando as circunstâncias sociopolíticas e sociais contrariam ou fragilizam esta posição. Por outro lado, o envolvimento no SEC despertou-nos para um olhar responsável acerca da FCP, suscitando em nós uma intencionalidade de uma aposta contínua de formação e quiçá um investimento acrescido na área da ação formativa.

Apreendemos contributos em relação à ação e o lugar da relação e comunicação no contexto e na gestão da FCP. Esses valores sustentam o trabalho partilhado de diferentes formas no espaço profissional. Reconhecemos que o trabalho vale e dura o quanto é construído, partilhado e vivido num espaço profissional. O trabalho partilhado na transparência e na abertura confiante transmite satisfação e contagia positivamente os beneficiários da instituição. Importa referir que o estágio foi uma etapa na qual procuramos desenvolver uma postura descritiva, reflexiva, crítica e interventiva no contexto em estudo. Percebemos também que o trabalho desenvolvido pelo SEC é exigente, e portanto desafiou-nos para uma aprendizagem do modelo vigente (aprendizagem com as novas tecnologias de informação), todavia as tarefas realizadas tiveram como recurso técnico o computador, a impressora, fotocopidora e outros materiais de apoio.

É verdade que tivemos que passar por um processo de adaptação, pois o nosso estilo de vida não nos molda para desafios pluralistas, apesar das características do próprio processo de formação e aprendizagem que desde então assumimos, e mesmo esse rompe com a nossa natureza enquanto comprometedoras de outro estilo de vida que marca o nosso ser e estar “ousado” perante os desafios vigentes. Aprendemos e reconhecemos o quanto podemos dar mais, investindo na formação.

Percebemos que os resultados do nosso estudo, apesar de assumir características específicas naquilo que o sustenta tanto os objetivos, o contexto, a população em causa, os resultados alcançados, quanto à sua natureza e significância não distam dos resultados do estudo realizado nesta perspetiva da FCP cujo modelo de inquérito assumimos e que também serviu de orientação na construção deste nosso trabalho, o que de certa forma também lhe atribui credibilidade.

O presente projeto de investigação e intervenção aponta para um reconhecimento à importância da FCP, como um fenómeno necessário para o tempo presente. Um campo de investigação e intervenção que emergiu a par de novos desafios colocados pelas mudanças sociais e culturais da sociedade, em geral, e também à mudança curricular com que as escolas têm sido confrontadas, conduzindo a uma alteração na conceção do papel do professor na escola, na sala de aula e até na própria sociedade e falando desta forma pré visualizamos o nosso contexto particular de Angola. Reconhecemos que foram novas apostas e novos desafios que nos despertaram a curiosidade para um indagar e investir mais sobre esta temática da FCP.

Desta forma compreendemos que concluir uma etapa de investigação e intervenção é começar a desenhar um novo plano de concretização e experimentação dos dados refletidos no percurso a concluir. Por conseguinte, não espelhamos aqui uma reflexão conclusiva, mas sim queremos expressar, particularmente, aquilo que foram os dilemas éticos, desafios e perceções, ou seja, um conjunto de saberes que ao longo do percurso e propriamente na construção e reflexão deste projeto à luz das questões epistemológicas e metodológicas são um produto importante que podemos colher e refletir. Percebemos, no percurso, o impacto do *saber ser*, *saber estar* e *saber fazer* construídos ao longo do estágio. Foram e são elementos que nos ficam como que um *timbre*, e se este foi um caminho começado, admitimos que estes elementos serão o suporte para os novos desafios a abraçar futuramente.

No que se refere à temática estudada, a FCP, notamos que não se trata de um fenómeno isolado ou ligado apenas às políticas do campo meramente educativo. Mas a FC é um fenómeno lato mas também um fenómeno específico, inserido num conjunto de transformações sociopolíticas, educativas, culturais de toda a sociedade em geral e também em contextos particulares. Portanto a conceção desta temática exige uma «macroleitura», isto é, olhar para FC dentro do leque das diversas e contínuas transformações sociais que afetam todos os setores! Olhar para a FC não apenas considerando as necessidades dos formandos e do seu contexto profissional, ter uma visão abrangente desde a situação social, económica, política, familiar e se for possível, é importante perceber as singularidades de cada formando.

Na medida em que cada sociedade muda, mudam também as políticas das suas estruturas socioeducativas e culturais. Desta feita, a FCP segue um ritmo dinâmico que

constitui um desafio para este campo. Por sua vez, este desafio confere-lhe vantagens, mas também desvantagens. Vantagens na componente inovadora e atualização dos seus programas, metodologias e conceções; desvantagens porque sendo um desafio de gestão humana, corre o risco de se confrontar com resistências e inaptações das novas conceções e metodologias.

Compreendemos que conceber, planear e gerir a FCP não é uma tarefa fácil, pois comporta dimensões complexas; há que ter em conta essas dimensões, tanto numa leitura e resposta de âmbito global, como, e principalmente, de âmbito individual o que é mais complicado. Pois pelo que podemos ler, sobretudo nos dados qualitativos, os professores carecem de uma resposta às necessidades de âmbito específico e individual. Referem a resposta do SEC como positiva, mas a necessitar de maiores especificidades na formação.

Percebemos que esta tem sido uma das dificuldades no processo de intervenção, o responder às necessidades específicas da diversidade de população em formação, mas também e por experiência, percebemos que no campo da FCP há que constituir mecanismos que respondam e supram esta dificuldade. Porque não se responde às expectativas e dificuldades de cada professor não se está a considerar o passo preliminar, a formulação do plano de formação que consiste no levantamento das necessidades dos professores. Desde que nos desafiemos a fazer o diagnóstico das necessidades, temos a cumplicidade de desenhar a ação de formação, tendo em conta as necessidades sinalizadas na fase desse mesmo diagnóstico.

Outras componentes importantes a considerar na FCP têm a ver com: a componente relacional, a competência profissional, a conceção multidisciplinar e a componente do tempo. Em todo o percurso, identificámos a visibilidade do papel do SEC como uma instituição multidisciplinar, dinâmica, pronta a responder aos desafios e políticas da sociedade vigente. É positivo ver no SEC esta atitude otimista nestes nossos dias onde o *stress* e a depressão sociopolítica e cultural afetam quase todas as dimensões do desenvolvimento humano em todas as frentes. O SEC é um organismo onde por detrás das duas pequenas salas reside um potencial *empowerment* a favor da FCP e de outros profissionais que aí recorrem. Desta feita, do SEC há muito que aprender e investigar, por isso consideramos o espaço do SEC como um campo onde a investigação e intervenção não se esgotam e encontramos nele vários indicadores para o estudo.

Recolhidos os dados, apesar de à partida parecerem questões simples, embora aprofundadas, *no tratamento e interpretação* vimo-nos dispersos, pois deparamo-nos com um retorno dos inquiridos tão amplo que merecia um tratamento cuidadoso e, quiçá, mereça um estudo *à posteriori* de maneira mais aprofundada! Os resultados que deste trabalho emergem considerámo-los significativos, tanto pelo tamanho da população inquirida, como pela reflexão que a leitura dos dados oferece, interpretada à luz da base teórica disponível sobre o tema.

Os objetivos propostos no início do estudo foram mantidos, embora reformulados ao longo do mesmo, o que consideramos saudável num processo de investigação ou intervenção. E analisando afincadamente o trabalho realizado, aferimos que os objetivos almejados ou propostos foram atingidos, na medida em que conseguimos apreender, perceber e reunir informação que a partir de vários dispositivos enriqueceu a nossa conceção no que toca a FCP, reconhecendo desta forma a sua pertinência no campo educativo. Importa considerar que uma vez atingidos estes objetivos almejados no início do estudo, encaramos que o estudo dispõe de um grande contributo, tanto para responder ao nosso futuro campo de ação no que concerne a FCP, como contributo da reorganização do próprio SEC em favor da população diversa que aos seus serviços recorre.

Imbuídos nesse processo de forma responsabilizada e reflexiva, aferimos que as etapas percorridas para a construção do presente relatório proporcionaram em nós fases de crescimento, porque, em cada etapa vencida com tudo o que o processo exigia, sentimos um impulso de transformação do *crescer vendo, ouvindo, refletindo e construindo* o nosso próprio saber à luz dos elementos reunidos ao longo do processo. Este processo deixa em nós um desejo enorme de apostar mais no processo de aprendizagem em todos os níveis, quer na investigação no campo educativo, a nível académico, quer como profissional. Reconhecemo-lo como uma fase única no processo de formação que temos vindo a abraçar de forma desafiante perante a missão que nos caracteriza particularmente.

A apresentação e a defesa deste relatório abrem para nós um novo horizonte, uma nova etapa de conquista na investigação e a defesa não constituirá nunca o fim de um percurso de formação. Temos a reconhecer que pelo percurso realizado, novos horizontes surgiram para nós no campo da FCP e de formação no geral, graças à orientação que tivemos que com a sua perícia produziu grandes laços no campo da investigação e intervenção, surgindo também como um grande incentivo para o futuro investimento.

O começo foi difícil e complexo, e agora que as coisas parecem mais claras e seguras, sem ignorar nem antecipar a grandeza da dificuldade do percurso posterior, melhor é não desperdiçar a dinâmica e o vigor que neste processo ganhamos.

Terminado este desafio, sem contrariar as promessas anteriormente proferidas, reconhecemos que a aposta no processo de formação por mais difícil que seja será sempre um dos melhores investimentos que um ser humano pode oferecer-se para uma realização segura e consistente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, Natércio (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um Guia Prático e Crítico*. Porto: Asa.
- Alves, Pereira, Coelho & Lourenço (2009). *Serviço para a educação Contínua: Súmula dos relatórios de atividade 2002 a 2008*. Porto: FPCEUP.
- Bardin, Laurence (2011). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, Lda.
- Bodgan, Robert, & Biklen, Sari (1994). *Investigação qualitativa em educação- uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bourdieu, Pierre (2004). *Para Uma Sociologia da Ciência*. Lisboa: Edições 70.
- Canário, Rui (2000). *Educação de Adultos. Um Campo e uma Problemática*. Lisboa: Anefa.
- Carvalho, Adalberto Dias & Baptista, Isabel (2008). Ética e formação profissional: problemáticas antropológicas e dilemas éticos na intervenção socioeducativa. In Nohr Kirsten & Banks Sarah (Orgs). *Ética Prática para as Profissões do Trabalho Social* (pp. 19-32). Porto: Porto Editora.
- Chantraine-Damailly, Lise (1997). Modelos de Formação contínua e Estratégias de Mudança. In António Nóvoa (Coord.), *Os Professores e a sua Formação* (pp. 139-158). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Charlot, Bernard (2006). A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação*, 11 (31), 7-18.
- Correia, José Alberto & Matos, Manuel. (2001). *Solidões e Solidariedades nos Quotidianos dos Professores*. Porto: Edições Asa.
- Correia, José Alberto (1998). *Para uma Teoria Crítica em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Finger, Matthias (2005). A Educação de Adultos e o Futuro da Sociedade. In. Rui Canário & Belmiro Cabrito (Org), *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências* (pp. 15-24). Lisboa: Educa.

Formosinho, João. (2011). Contributo para uma Análise dos Efeitos da Formação Contínua. In Amélia Lopes, Ana Mouraz, Fátima Ferreira, Elizabete Pereira e outros (Orgs.), *Formação Contínua de Professores (1992-2007). Contributo de Investigação para uma Apreciação Retrospectiva* (pp.11-19). Porto: CIVPSIC.

Harding, Sandra (1991). *Whose science? Whose knowledge? Thinking from women's lives*. New York: Cornell University Press.

Lopes, Amélia, Ferreira, Elisabete, Mouraz, Ana, Pereira, Fátima, Fernandes, Preciosa, Moreira, Jacinta, Lima, Lurdes, & Rodrigues, Lurdes (2011). Formação contínua de professores 1992-2007: Contributos de investigação para uma apreciação retrospectiva. Porto: Livpsic/Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua.

Lopes, Amélia, & Pereira Fátima. (2011). Como as identidades configuram a formação-uma análise a partir da opinião de professores portugueses sobre efeitos da formação contínua. In C.M. Guimarães P.G.R. Reis, A. AKKari, & A. A. Gomes (orgs.).*Formação docente e profissão docente* (pp.28-55). São Paulo: Jungueira & Marin.

Malglaiive, Gerard (1995). *Ensinar Adultos*. Porto: Porto Editora.

Monteiro, Agostinho dos Reis (2004). *Educação & Deontologia*. Lisboa: Escolar Editora.

Nóvoa, António (1997). Formação de Professores e Profissão Docente. In António Nóvoa (Coord.), *Os Professores e a sua Formação* (15-33). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Pais, José Machado (2002). *Sociologia da Vida Quotidiana*. Lisboa: ICS.

Pereira, Maria de Fátima (2001). *Transformação Educativa e Formação Contínua de Professores: Os equívocos e as possibilidades*. Lisboa: IIE.

Pereira, Maria de Fátima (2010). *Infância, Educação Escolar e Profissionalidade Docente: Um mapeamento social dos discursos e formação inicial de professores*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Pereira, Maria de Fátima (2011). In-service teacher education and scholar innovation: the semantics of action and reflection as a mediation device. *Australian Journal of Teacher Education*. 36 (11), article 3, 33-50.

Pereira, Fátima (2013). Concepts, policies and practices of teacher education: an analysis of studies on teacher education in Portugal. *Journal of Education for Teaching*. 39 (5).

Quivy, Raymond & Compenhoudt, LucVan (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva

Rodrigues, Cristina e Nóvoa, António, (2005). Prefácio. In Rui Canário & Belmiro Cabrito (Org), *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências* (pp. 7-14). Lisboa: Educa.

Santos, Boaventura de Sousa (1988, 2010). *Um Discurso Sobre as Ciências*. Porto: Afrontamento.

Santos, Luísa Soares (2012). *Formação Continua de Professores e de Outros profissionais: Serviço para a Educação Continua como Dispositivo de Medicação Sócio Educativa*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, FPCEUP, Porto, Portugal.

Seco, Graça M. S. Batista (2002). *A Satisfação dos Professores: Teorias, modelos e evidências*. Porto. Asa.

Silva, Ana. & Pereira, Fátima (2011). *Formação contínua de educadores de infância em contexto de trabalho: processos de formação*. Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Instituto Politécnico da Guarda.

Silva, Ana Maria Costa E (2003). *Formação, Percursos e Identidades*. Coimbra: Quarteto Editora.

Silva, Augusto Santos (2006). *A Sociologia e o Debate Público. Estudos sobre a Relação entre Conhecer e Agir*. Porto: Edições Afrontamento.

Silva, Sofia Marques da (2010). *Da casa da Juventude aos confins do Mundo. Etnografia de Fragilidades, Medos e Estratégias Juvenis*. Porto: Edições Afrontamentos.

Silvestre, Carlos Alberto S. (2003). *Educação/Formação de Adultos Como Dimensão Dinamizadora do Sistema Educativo/Formativo*. Lisboa: Instituto Piaget.

Terrasêca, Manuela (1996). Referências Subjacentes à Estruturação das Práticas Docentes: Análise das discursos dos/as professores/as. Dissertação de Mestrado. FPCEUP.

Torremorell, M^a Carme Boqué. (2008). *Cultura de Mediação e Mudança Social*. Porto: Porto Editora.

Legislação

Decreto-lei N° 46/86. (1986). *Diário da República*. Série I, N° 237. Artigo 35

Diário da República, Série II, N° 122, (2007). Artigos 2° e 23°.

Outros Documentos mobilizados

Estatuto da FPCEUP, (2010). Artigo 4°.

Regulamento do SEC, (2009).

Regulamento orgânico e quadros de pessoal não docente da FPCEUP, (2007).

Regulamento de estágio curricular de ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ciências da Educação da FPCEUP, (2010). Artigo 1°.

Bibliografia Online

http://sigarra.up.pt/fpceup/pt/LEGISLACAO_GERAL.ver_legislacao?p_nr=332 pelas 20:10 mim do dia 16/04/2013

http://sigarra.up.pt/fpceup/pt/LEGISLACAO_GERAL.ver_legislacao?p_nr=552 pelas 17h do dia 18/04/2013

http://sigarra.up.pt/fpceup/pt/LEGISLACAO_GERAL.ver_legislacao?p_nr=299 pelas 14-18 mim do dia 19/04/2013

http://sigarra.up.pt/fpceup/pt/LEGISLACAO_GERAL.ver_legislacao?p_nr=169 pelas 14:50 mim do dia 15/05/2013

<http://www.dicio.com.br/unesco/>, pelas 13:10 mim do dia 13/09/2013

Trindade, Rui (2013, janeiro 08). *Eu professor me confesso*. Educar Educador- BETT. Retirado em Setembro 13, 2013 de <http://futuroeventos.com.br/ruitrindade/palestras/eu-professor-me-confesso/>.

ANEXOS

Anexo 1 – Modelo do questionário adaptado

Nota introdutória

Questionário de avaliação da formação contínua de professores realizada pelo Serviço para a Educação Contínua (SEC) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

O presente questionário insere-se no âmbito de um estágio de mestrado em Ciências da Educação e tem por objetivos: obter informação relacionada com as ações de formação contínua de professores realizadas pelo SEC nos últimos 4 anos (2009-2012); avaliar os efeitos dessas ações na vida e no percurso profissional de professores; obter indicadores e contributos dos professores para uma possível reflexão sobre as práticas do SEC.

Para o efeito, consideramos importante o seu contributo no preenchimento deste questionário, pois essa informação é fundamental para a reformulação e organização das políticas e práticas de formação de professores do SEC. O questionário corresponde a uma adaptação do Questionário aos professores administrado no Projeto de Avaliação do Impacto da Formação Contínua de Professores, protocolado pelo Concelho Científico-Pedagógico da formação contínua e pela Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade do Porto, e financiado pelo Ministério da Educação.

Assumindo o compromisso de assegurar o anonimato e a confidencialidade das informações fornecidas, agradecemos desde já a sua colaboração e colocamo-nos ao dispor para qualquer esclarecimento.

I – Dados de caracterização

Data de nascimento:

Sexo: ☐ F ☐ M

Formação de base:

Instituição:

Ano de conclusão:

Categoria profissional:

Grupo de docência:

Nível ou níveis de ensino que leciona:

Educação de Infância	
1º Ciclo	
2º Ciclo	
2º e 3º Ciclo	
3º Ciclo	
3º Ciclo e Secundário	
Secundário	
3º Ciclo	
Outros	
Quais?	

Dos cargos listados, quais foram os que desempenhou?

Diretor de turma/ coordenador dos diretores de turma	
Coordenador de departamento/ de docentes	
Coordenador de projetos	
Coordenador de biblioteca	
Diretor de curso	
Diretor de estabelecimento	
Presidente do conselho pedagógico	

Início da atividade profissional Tempo de serviço Tempo de serviço na escola ou agrupamento

III – Razões da escolha da Formação Contínua no SEC

Considerando a escala de 1 a 5, em que 1 representa o valor mínimo e 5 o valor máximo, assinale a sua opinião sobre cada um dos tópicos seguintes:

	1	2	3	4	5
Melhorar a minha intervenção a nível da escola onde leciono					
Melhorar o meu trabalho com os alunos a nível da sala de aula					
Colmatar lacunas da minha formação inicial					
Aprofundar a minha formação na minha área de docência					
Atualizar-me pedagogicamente					
Progredir na carreira (obter créditos)					
Intensificar relações profissionais com os colegas					
Participar num projeto a desenvolver em contexto escolar					
Preparar-me para outras funções educativas não docentes					
Procurar apoio e “saber fazer” necessários à inovação em contexto escolar					
Fazer currículo profissional					
Outra: Qual?					
Outra: Qual?					

IV – Importância de outros critérios da escolha da Formação

Considerando a escala de 1 a 5, em que 1 representa o valor mínimo e 5 o valor máximo, assinale a sua opinião sobre cada um dos tópicos seguintes:

	1	2	3	4	5
Horário da Formação					
Calendário da Formação					
Modalidade de Formação					
Número de créditos obtido					
A qualidade do SEC					
A proximidade do SEC à minha residência					
Outra: Qual?					

V – Formação Contínua disponibilizada pelo Serviço para a Educação Contínua

Considerando a escala de 1 a 5, em que 1 representa o valor mínimo e 5 o valor máximo, assinale a sua opinião sobre cada um dos tópicos seguintes:

	1	2	3	4	5
Os planos de Formação do SEC integram sempre as ações adequadas ao nível de ensino que leciono					
Os planos de Formação do SEC contemplam as necessidades de Formação identificadas pelos professores					
Em geral, a oferta do SEC foi adequada às minhas necessidades de Formação					
Participei em ações especificamente organizadas para responder a um pedido de Formação da minha escola/departamento					
Participei na organização de projetos de Formação Contínua, realizados na minha escola/agrupamento					
Outra: Qual?					
Outra: Qual?					

VI – Satisfação com a Formação Contínua realizada

Considerando a escala de 1 a 5, em que 1 representa o valor mínimo e 5 o valor máximo, assinale a sua opinião sobre cada um dos tópicos seguintes:

	1	2	3	4	5
Melhorei a minha intervenção a nível da escola onde leciono					
Melhorei o meu trabalho com os alunos a nível da sala de aula					
Colmatei lacunas da minha Formação inicial					
Aprofundei a minha Formação na minha área de docência					
Atualizei-me pedagogicamente					
Intensifiquei relações profissionais com os colegas					
Adquiri competência para participar em projetos a desenvolver em contexto escolar					
Fiquei preparado/a para desempenhar outras funções educativas não docentes					
Adquiri apoio e “saber fazer”, necessários à inovação em contexto escolar					
Outra: Qual?					
Outra: Qual?					

VII – Fragilidades das ações de Formação Contínua frequentada

Considerando a escala de 1 a 5, em que 1 representa o valor mínimo e 5 o valor máximo, assinale a sua opinião sobre cada um dos tópicos seguintes:

	1	2	3	4	5
Considereei excessivo o volume de trabalho solicitado					
Considereei acessível o grau de dificuldade colocado nas ações					
Considereei frágil a relação teoria-prática					
A formação não permitiu espaço para refletir sobre as práticas profissionais					
Faltou um significativo conjunto de novidades					
As estratégias usadas facilitaram a participação dos formandos					
O tempo das ações de Formação não foi suficiente para aprofundar e concretizar as propostas de trabalho					
A formação não se adequou completamente à realidade da minha escola/agrupamento					
Tive dificuldade em conciliar a formação com outras tarefas profissionais e pessoais					
Considereei o horário pouco adequado					
A distância ao local foi um problema					
Outra: Qual?					
Outra: Qual?					

VIII – Mudanças ocorridas na prática profissional resultante da Formação Contínua frequentada

Considerando a escala de 1 a 5, em que 1 representa o valor mínimo e 5 o valor máximo, assinale a sua opinião sobre cada um dos tópicos seguintes:

	1	2	3	4	5
Intervenho de forma mais consistente na vida da minha escola/agrupamento					
Organizo melhor as tarefas curriculares que proponho aos meus alunos					
Tenho uma visão diferente do meu papel de professor/a					
Possuo competências de reflexividade que antes não mobilizava					
Dinamizo estratégias pedagógicas diversas com mais facilidade					
Realizo mais trabalho colaborativo com os meus pares					
Promovo e/ou dinamizo mais projetos relevantes para a escola					
Promovo mais trabalhos interdisciplinares					
Uso as TIC com proficiência em sala de aula ou para promover aprendizagem dos meus alunos					
Outra: Qual?					
Outra: Qual?					

IX – Trabalho desenvolvido pelo SEC, quanto a:

Considerando a escala de 1 a 5, em que 1 representa o valor mínimo e 5 o valor máximo, assinale a sua opinião sobre cada um dos tópicos seguintes:

	1	2	3	4	5
Organização do sistema interno do SEC					
Relação estabelecida com os formandos					
Processos de gestão e organização da Formação					
Condições e recursos que ofereceu para a realização da Formação					
Acolhimento e encaminhamento dos pedidos de Formação					
Outra: Qual?					

X – Impacto da Formação Contínua no desenvolvimento profissional

Das ações frequentadas até hoje no SEC, selecione aquela que foi, para si, mais importante no seu desenvolvimento profissional e:

1-Identifique os aspetos (de conteúdo, de conceção, metodológicos, relacionais, etc.) que a tornaram tão relevante.

--

2- Descreva o impacto que teve essa experiência formativa na sua prática profissional.

--

3- Em jeito de balanço final, que apreciação faz da Formação que frequentou enquanto parte do sistema de Formação Contínua de Professores.

--

Muito obrigada pela sua colaboração.

Anexo 2 - Entrevista com o professor Ricardo

P1. O que está na origem de motivações e preferências das ações de formação e da FPCEUP ou do SEC?

R1. Eu fiz, digamos que, centenas de ação de formação. Eu faço mais ação de formação do que a que me é obrigatória para subir de escalão, fiz sempre. E faço essas formações inclusive para lá daquelas que dão créditos, faço ações de formação, e até mesmo... vou constantemente a congressos quer dentro da minha área, quer fora da minha área. Fui sempre a favor das chamadas formações contínuas. Aqui propriamente dito, tento encontrar algumas coisas que vocês possam propriamente melhorar. Vocês podem melhor é abrir, especificar. Vocês têm ações de formação que nos permitem evoluir muito no Excel, nuns quantos arquivos, que nos permitem encontrar, sem dúvida, novos métodos que nós professores temos depois que adaptar às áreas e às turmas que estamos presentes. Agora, isso eu percebo um pouco porque aqui a área é psicologia e de ciências da educação e não têm a específica de história ou da geografia, como é meu caso, e das línguas, não. Não sei qual a possibilidade, que eu já fiz essas formações que a partida eram amplas, por fora, mas que depois era permitido vocacioná-las em função disso, ou seja, a aula que normalmente é fruto, o plano da aula muitas vezes serve para avaliação, esse normalmente é o trabalho que é pedido como avaliação, a preparação de uma aula e de muitas aulas ou módulo, até, essa preparação de aula acaba sempre caindo na área do professor, seja história, seja geografia, seja psicologia, acaba sempre por cair no que sobressai. Será que não deixando existir, eu acho importante que se faça ação para que a interdisciplinariedade seja efetiva para cada um de nós professores e depois de chegar, então, ao conjunto de professores e para isso tem que haver ações de formação em que estejam presentes as diversas áreas. Agora, numa segunda etapa e não em todas, deve haver professores especializados e ser creditado não em âmbito geral, mas sim no âmbito da sua própria disciplina. Isso é importante também porque nós não podemos esquecer que se há pessoas muito dispostas à formação, há pessoas que não estão dispostas. Essas pessoas só fazem formação quando são obrigadas mesmo e o que acontece? O que vai acontecer é que essas pessoas só vão escolher ação de formação que permita subir de escalão e se eu fizer uma ação de formação geral, ela pode permitir ou não. Eu tenho um número X de formação geral para fazer. Eu nesse momento não tenho, este ano não tem corrido aqui, eu preciso de uma formação específica porque já tenho demasiada formação geral. E depois também acho que ações de formação podem ser mais demoradas? Podem. Podem ir para além de

25h? 150h? Podem, porque isso não tem grande problema porque mais ou menos, portanto, pessoas acabam por participar, mas treinem mais as pessoas. E tem que haver adaptação dos programas. Se eu me dei muito bem, por exemplo, com o excel porque já sabia algum excel à partida, tenho disposição praquilo, peguei no excel, não fazia nada e comecei a fazer dados de movimentos e quando fiz a primeira sondagem comecei logo a fazer algumas fórmulas. Na minha escola consegui depois a fazer fórmulas. Aquilo tinha só 25h, mas se tivesse 150h eu tinha já começado aí. Também tem que haver, tem que se praticar mais, vocacionar mais, especializar mais as ações em função das áreas.

P2. Que formações é que já fez no SEC?

R8. Participei de excel há muito tempo, participei de uma de classe diretivos e participei em mais outras 2. Eu fiz aqui já 4 ações. Vim cá a uma conferência, já não lembro o nome, da qual não concordei muito com as ideias, lembro-me perfeitamente, vim eu e a minha esposa também, que eu sou de geografia e ela de história. Ela nunca participou comigo de uma ação cá exatamente por essa questão. Ela é uma pessoa que, facilmente, sempre foi assim, trabalha em demasia. Isso acontece com algumas pessoas, o ensino tem esse mal que nós acabamos por todas as horas que temos, se eventualmente formos minimamente profissionais, acabamos por todas as horas que temos estamos envolvidos naquilo e quando se fala em 36, 40, 50 horas, ao longo da semana, isso do lado de fora parece que não acontece. Eu como aluno nunca pensei que um professor ficasse para além das 30 horas semanais já que tinha na altura 18, 20 horas de aula. Uma aula não é uma aula pra cada turma, mas depois quando chegamos à profissão, vemos que é uma coisa muito diferente, que além das aulas há as reuniões e que a preparação de aulas, embora não seja turma a turma, que não é, não leva o tempo que se pensa, leva efetivamente muito mais tempo porque as aulas puramente expositivas acabaram e hoje perde-se, mesmo quando há uma aula que se baseia numa exposição, tem que ter tempo de trabalho, tem que ser apoiada num fundamento de uma apresentação que pode ser em powerpoint, através do quadro interativo ou de outra ferramenta qualquer, mas tem que ter momentos de trabalho e esses momentos de trabalho para serem minimamente corretos levam algum tempo para adaptar as diversas turmas. Hoje um professor mesmo **, que não é o meu caso, e eu estou a falar de 24 anos de trabalho, tem 9 turmas, ou seja, eu conheço perto de 260 alunos e não são todos iguais e a gente sabe que vai haver entre 9 turmas, se há turmas com que nós lidamos excepcionalmente, vai haver sempre uma ou duas turmas em que vamos estar com pernas tortas. Risos. É um fato. Eu não jogo com eles, claramente. Nas outras turmas eu consigo

falar com eles claramente, e brigo com eles, mas aquela turma não, nem eu com eles, nem eles comigo. Essa preparação de aulas que eu noto que realmente vocês me têm ajudado muito, mas isso é a velha questão, ter também ações de formação.

P2. E qual é o impacto dessa formação contínua, como encara a sua carreira antes e depois de participar das ações de formação?

R6. Muito. Sem dúvida que, e não só, o excel, por exemplo, também é muito bom. Permite-nos uma avaliação, dá-nos técnica que depois, no caso da geografia, para fazer gráficos, são facilmente passados pelos alunos, depois também nos permite em casa quando temos testes ser muito mais rigorosos. O excel permite um rigor muito maior na nossa correção. Os programas, os quadros interativos dos quais conheci apenas um programa, dão muito trabalho, de passagem. Preparar a apresentação toda e fazer aquilo exclusivamente para uma aula; o trabalho que eu tenho para usar só em uma aula.. Lembro perfeitamente que preparei aquilo para uma aula sobre rosa dos ventos, pontos cardeais em que o aluno tinha a possibilidade de vir junto ao quadro interativo, pegar a palavra norte e pôr no sítio correto da rosa dos ventos e ir se empenhando para os pontos cardeais, quer os colaterais. Serve para a minha aula, mas se eu tivesse tempo teria feito logicamente um conjunto de aulas. É nisso que eu ponho a especialização, é depois os pares que são da mesma área continuarem a trabalhar em conjunto não para uma aula, mas para diversas aulas. Depois de uma formação que tem necessariamente um técnico especializado, que depois os professores em si podem continuar e aí há sem dúvida a possibilidade de especialização, porque aí o professor vai apresentar uma aula da sua área. Se é uma aula da sua área o crédito deve valer como formação especializada na sua área e portanto a possibilidade de subir de escalão, porque as ações de formação geral que fazemos *** . Quer não queira, embora possa eventualmente não concordar, não concordo, mas a nível da legislação eles dizem não não, a maior parte das ações têm que ser especializadas com condição. Especializadas hoje em dia... na minha área, que é geografia, eu posso fazer ação de formação no Porto **. O sindicato não tem nada, os centros de formação têm pouca e na maior parte das vezes eu tenho que correr mais, as ações são bastante horrorosas, eu gostava de fazer mais, mas algumas da minha área.

P4. O professor quando fala de formação contínua específica era só para professores de geografia?

R1. De história, só professor de determinada língua, de biologia, é uma coisa que eu acho que vocês aqui conseguem com facilidade, pessoas no âmbito das ciências humanas, estão mais para essa área, no entanto nunca encontrei aqui pessoas de biologia, geologia e geografia são muito poucos. Julgo que só encontrei mais uma pessoa, ou seja, são virados muito mais para as ciências humanas que para as ciências físicas e isso é mal para interdisciplinaridade. Isso não permite a interdisciplinaridade que é muito importante hoje. As ciências humanas e as ciências físicas estão muito interligadas. Daí talvez a vulgarização da geografia no Brasil foi a relação que eles fizeram entre a geografia humana e a geografia física.

P4. Qual é sua área de formação?

R7. Sim, em Lisboa geografia, trabalhava e estudava de forma que tive 2 anos mas na verdade foram 4 porque além de trabalhar e estudar tive que fazer as disciplinas várias vezes, acontece... Então resolvi, embora mantendo o trabalho aos fins de semana, resolvi vir acabar o curso a Coimbra e fiz outros 2 anos que não chegaram a ser dois anos, porque eu vinha com, então eu fiz em Lisboa 6 disciplinas em 4 anos e depois vim fazer 10 em Coimbra.

P5. Que momento do percurso de formação pessoal destacaria mais?

R5. As aulas com o professor Fernando Rebelo, de físico 2, em Coimbra, marcou profundamente. Para mim foi, será, já não é porque não exerce, mas tem efeito, foi o professor que mais me marcou. O estágio, pronto, os 2 professores com quem fiz o estágio, o Diogo e o Fernando, porque fiz estágio em serviço, também me marcaram. Mas o contato com as suas colegas que julgo que não está ativo, porque nesse momento não devem estar ativos, daqui a 12 ou 13 anos voltei a estar com eles, mas depois não. Para mim foram esses momentos, nomes que me marcaram muito porque foram muito boas aulas que eu tive com o Fernando Rebelo e depois o contato que não foi em aulas, mas me deu uma visão muito mais geral do que eu esperava, enquanto que as pessoas quando fazem a formação logo depois do curso vocacionam muito e eu sinto isso na minha esposa, porque ela é muito mais vocacionada pro curso e as aulas dela estão muito na presença dela e têm um plano geral. EU não, talvez por ter feito a formação só depois de ter dado algum tempo

aulas, noto que não tenho uma forma exclusiva de dar aula, tenho muitas formas de dar aulas. Eu tento me adaptar em função quer das turmas ou da matéria que tenho que lecionar. Geografia tem 2 áreas claramente, geografia física, próxima a alguns tempos das ciências exatas e das ciências humanas que não tem nada a ver com ciências humanas, em consideração, e que depois tentar fazer essa relação, nós de geografia temos que pisar necessariamente diversas técnicas. A nossa profissão específica é determinante do conjunto de métodos que a gente pode usar. Se a disciplina é que a exposição oral ainda é grande, na geografia física e na geografia num âmbito geral, posso passar de uma situação a outra. Eu noto isso, que a geografia pode usar várias técnicas enquanto que outras disciplinas estão claramente presas a uma delas.

P6. Que níveis de ensino já lecionou? E actualmente qual é o seu campo de ação? Em que áreas tem atuado com maior frequência?

R6. Secundário 10 e 11º ano, eu só não lecionei no 12º. Isso a nível de geografia, quer geografia quer geografia A no secundário. E lecionei também nos EFAS, educação de adulto e tive também no âmbito de uma formação da católica, no novas oportunidades. Já estive em diversas áreas. Por um tempo estive vocacionado ao ensino de adultos e cheguei a pensar em fazer uma formação aqui no nível do mestrado em formação de adultos. Educação de adultos novamente em Portugal precisa e muito e estou... acabei por não fazer essa formação porque não vejo assim em termos de produto... Este ano está muito embaixo, a queda do novas oportunidades, embora que eu não seja... acho que há benefícios. Quanto a mim, devia ser diferente, acho que devia ser diferente sem dúvidas, não aceito, por exemplo, que uma pessoa que só frequentou entre com tanta facilidade na faculdade como pode acontecer em alguns casos, não é uma situação vocacionada para a faculdade, não deve ser isso, mas a nível do novas oportunidades. Tenho bons exemplos, lembro-me de algumas situações bastante positivas, mas pronto... admito que algumas daquelas pessoas, queria que algumas pessoas daquelas não tivessem acesso à faculdade tão facilitado, tendo em conta nossos alunos que estudam 3 anos e depois fazem a média desses três anos e há todo um conjunto pra trás; me faz um bocadinho de confusão. Mas tenho pena que a educação de jovens e adultos não esteja mais em voga.

P7. Qual é a sua concepção de formação contínua?

R7. Eu acho que formação contínua deve dar benefícios aos professores a nível de subir de escalão. Nós que queremos ou não queremos na teoria não existe, infelizmente. O dinheiro não trás felicidade, mas é necessário, e portanto tem que haver benefícios quando a pessoa vai à formação, se não a pessoa não vai. E eu nisso vejo alguns colegas meus que hoje dizem “pra que fazer formação se eu não vou subir de escalão, se as coisas vão se manter como estão?”, portanto não tem razão de ser. Eu tenho que saber, ainda por cima porque essa formação custa dinheiro. Fazer ação de formação sem que haja da parte dos nossos governantes uma abertura no sentido das pessoas que fazem formação terem benefícios, não vale a pena porque em 100, 3 ou 4 pessoas que querem fazer, há noventa e tal pessoas que nesse momento claramente não vão fazer formação se não vão subir de escalão ou não vão ter benefícios monetários. Outro problema é realmente o preço e hoje em dia começa-se muito a sentir o preço. Eu até sei. No fundo vamos pensar: 100 euros para 25 horas, 5 euros a hora. Se pensarmos em 40, só que 10 pessoas fazem, você começa a pensar no que vai ganhar, porque tem que pensar no lugar da sala. É pouco, mas tem que pensar nessa questão e muitas vezes essas formações que o professor dá são necessárias para subir de escalão. Eu reconheço que não tem que haver, infelizmente tem que haver algum preço. O problema é que também ganhamos pouco, a questão é essa. Agora, é difícil a nível da lei em si. Quer ações de Âmbito geral, quer sejam de âmbito específico, vão pedir muitos e muitos benefícios. Primeiro uma utilização e apercebermos como a situação está no momento. Se eu não tivesse feito formação, se não tivesse oportunidade de ter feito ações que formação que me aproximaram e muito dos computadores, da internet, eu não teria percebido das ações que tem no Brasil que hoje é determinante a nível mundial. Eles a nível de geografia nos ensinam e muito e eu vou lá muitas vezes buscar material com colegas brasileiros. Isto também é, é por isso que eu digo que evoluam para a parte específica.

P8. O que está na origem de motivações da escolha de ações de formação e do local, preferências pelas ações de formação e da FPCEUP?.

R8. Pra já porque moro aqui perto. Moro perto do Hospital de São João e essa foi uma questão. Depois, a minha esposa esteve numa escola que está também perto e apra a qual chegou alguma informação. Depois no centro d enovas oportunidades uma das colegas de psicologia que lá estava tinha feito, estava a fazer o mestrado aqui, a P, e soube também

que terá vindo uma informação através dela. Portanto foi também isso. Depois encontrei algumas coisas que eu quis saber, que foi o caso quer do excel, quer do quadro interativo, mas é muito por estar aqui perto. É muito perto.

P9. E para além desse impacto que frisou da escolha ou desse proporcionar aos formandos um formador adequado para cada ação, como avalia o SEC e a sua organização? A relação dos formandos?

R9. Na relação dos formandos com formador, os professores foram bastante acessíveis, os formandos, é comum, se calhar nós professores, como estamos na sala de aula e temos tantas reuniões, leva que estejamos sempre abertos ao contato. Há áreas mais fechadas em gabinetes, mas nós não somos professores de gabinetes, claramente. O contato é necessário e se formos por esse contato e soubermos disso, então em ação de formação estamos fascinados em grupos e às vezes até se encontram dentro do mesmo grupo pessoas de diversas áreas. Portanto, é comum de acontecer, está dentro de nós, é comum a nós. Quanto à questão dos horários em si, também grande parte dos casos nós chegamos no horário e é uma formalização em função do tempo que dispunha e portanto foi preciso adaptar na maior parte dos casos isso. A formação é cara em relação àquilo que nós ganhamos. Eu até aceito que a formação seja paga. A maior parte não aceita, mas eu aceito. EU aceito que sejam pagas, mas se fosse menos era sempre menos, né?

10.Independentemente da aderência dos professores nas ações organizadas pelo SEC, acha que o SEC teria algum impacto ou alguma importância na vida dos professores?

R10. Tem. Toda formação contínua acaba por ter muito impacto quer pela posição do formador em si, quer também no contato com professores, ou seja, os trabalhos a apresentar não devem ser individuais, devem ser trabalhos de grupo porque o ser trabalho de grupo proporciona a interdisciplinaridade.

11.Isso na parte da avaliação?

R11. Na avaliação. Convém que haja, se ver que não ha trabalho específico, então façamos 2. Específico, individual, tudo bem, e fazemos um de grupo e damos peso a um e peso a outro, mas é conveniente, à partida, que haja porque o trabalho de grupo leva muitas vezes a parte de interdisciplinaridade e a parte ética. Por outro lado também quando há formação técnica quer na área dos quadros interativos quer no excel, quer no word, quando isso acontece ações de formação maiores, de 50 horas, para que haja possibilidade das pessoas

praticarem, porque a formação que eu precisava fazer nesse momento, mas só faria se ela tivesse prática, é no âmbito do movie maker. Eu apercebi-me que o movie maker pode permitir apresentações visualmente mais atrativas que a apresentação em powerpoint, só que o movie maker talvez por eu estar ainda muito preso, saber poucos movimentos do movie maker, eu vou demorar muito tempo, então eu pego o power point e faço lá, porque até meto música com facilidade. Mesma coisa com o quadro interativo. Eu fiz só 25 horas, ou então que haja pelo menos excel 1, excel 2, excel 3 e assim por diante, várias fases dentro do mesmo programa. Isso no âmbito das TICs, aprofundamentos também porque hoje informática é muito vasta e mesmo dentro da internet também tem que haver aprofundamentos. Eu tenho um blog e sei nesse momento que há já colegas com sites propriamente ditos. Eu começo a pensar em fazer isso, mas sem ter apoio à partida, partir para aquilo sozinho. Quando eu fiz o blog, hoje evoluiu muito, mas foi um colega de psicologia, o Henrique, que me ensinou a fazê-lo. Hoje eu ponho todos os meus materiais de aula e sei que os alunos vão lá. Já fiz formação no âmbito do moodle. Essa plataforma moodle aí é que eu não me adaptei. Conheço, cheguei a evoluir nela, mas não é uma boa plataforma. É muito pesada e demora muito a abrir. Dá mais possibilidades que o blog, mas é pesada. Quando passamos a colocar materiais, depois aquele acesso, a maior parte dos alunos acaba por não aceitar. Tem coisas boas, mas na questão prática não é acessível.

P12. Como avalia a própria avaliação da ação, porque no fim da ação os formandos podem fazer avaliação daquela ação. Como avalia o modelo?

R12. Evoluí bastante no acesso à informação, o problema é que hoje a gente não se sente motivado por um lado os alunos não se sentem motivados, os alunos vêm de uma situação política, económica e social chata e isso não permite... Antigamente há uns anos nossos alunos eram motivados, pensavam que ao acabar a faculdade teriam um emprego, hoje infelizmente não têm isso. Conquistamos também se perguntam muito sobre o seu futuro, que isso é determinante. Podemos ter técnicas muito boas, podemos ser muito bons profissionalmente, mas é uma turma desmotivada, é como aquele estudante trabalhador que trabalha com máquina super desatualizada. Eles não estão lá por querer estar, estão obrigados porque não veem o ensino como futuro. Portugal tem bons técnicos como professores, mas o problema é que os alunos estão muito desmotivados porque os alunos já não estão e depois é uma carreira que por muitos anos se mantém. A quanto tempo estamos em sala de aula? Eu às vezes penso assim... Se eu não tivesse aqui certas coisas se calhar

ainda hoje... Eu próprio não sei. E tenho uma, toda uma vida em sala de aula e começo a pensar nisso. As pessoas estão muito desmotivadas nesse país, o problema é esse.

P13. E diferencia a formação de base da formação contínua? Como distingue? Tem alguma componente que distingue?

R13. A formação inicial tem que ser específica e sempre específica. Depois o estágio em si deve abrimos para a necessidade da formação contínua, deve ser o próprio estágio que nos deve dizer “atenção, só poderá continuar mesmo em ser professor se fizer formação contínua” e a formação contínua tem que ser imposta que para a pessoa subir de escalão, quer para se manter até como professor. Agora, deve ser acessível. Pode eventualmente ser/ter pagamento, mas nunca deveria ir além de 50, 60 euros, ou seja, mais para marcar a posição da pessoa do que propriamente... se não muitas pessoas vão fugir. Depois, é ao professor que compete saber qual é a área que mais precisa. Não impor; é ao professor que compete, porque se há pessoas que estão mais pré-dispostas a uma área, há pessoas que estão pré-dispostas para outras técnicas. Somos pessoas diferentes, portanto temos que ter técnicas diferentes. Podemos ter uma mesma matéria, mas se tivermos professores diferentes a forma de lecionar essa matéria tem que ser diferente. Há bons professores que são eminentemente expositivos, há bons professores que trabalham muito bem, há outros que trabalham muito bem em trabalhos de grupo ou visuais e depois há também a matéria em si. Portanto à partida não imponham que o professor deve fazer aquela formação. Não! Deve-se fazer como se está fazendo um pouco atualmente é as pessoas escolherem a sua formação. Entretanto deve haver um pouco de formação específica. Não tanta como à partida a legislação impõe. AS instituições têm que se adaptar a isso.

P14. Tem algo a acrescentar ou sugerir.

R14. A sugestão que eu tenho realmente é que especializem-se mais em função das áreas. Isso é realmente o que eu acho que deveriam fazer, especializarem-se mais para essas áreas.

Anexo 3 - Análise de conteúdo

SISTEMA CATEGORIAL DAS ENTREVISTAS		
Categorias	Subcategorias	Extratos
1ª Razões de escolha da formação	Autoformação	Por ser um excelente complemento à minha formação, Professor Freire; (...) eu procurava ações de formação e inscrevia-me naquelas que eu achava que sentia mais necessidade de fazer formação, eu vou ver o que é que os professores vão dar aquela formação o que têm de inovador para me dar, para me oferecer, de forma a ajudar-me em determinados problemas. Eu é que faço as minhas escolhas. Gosto de ser eu a fazer as minhas escolhas em função das dificuldades que eu sinto naquele momento, ou seja, a minha escolha é sempre uma escolha que está relacionada com as dificuldades que eu mais sinto naquele momento, no momento da escolha. Professora Santos; Eu vim aqui para ter um conhecimento mais ou menos aprofundado sobre como era e se passava, como se estruturava a formação de adultos, os EFAS, vim foi mais uma questão pessoal. Professora Cebelle; (...) ou nas áreas de maior interesse pessoal. Como já referi anteriormente, na minha opinião a escolha das ações é feita a partir das nossas dificuldades ou dos nossos interesses, nas áreas de maior interesse pessoal, o que me levou a tirar esta formação, é o meu interesse pela área da matemática no jardim-de-infância. Professora Barbosa;
	Resposta profissional/superação de novos desafios	(...) com os cursos de novas oportunidades, os EFA, nós na escola, no ensino secundário ou mesmo no básico podemos ter que dar cadeiras de formação de adultos, os EFAS(...) eu tive um bocado de receio de ser colocada num curso desta natureza, de formação de adultos, e não saber nada sobre isso, porque na minha formação de base só trabalhei ensino da matemática para básico e secundário. Eu tinha receio de trabalhar com formação de adultos, então antecipadamente tentei receber formação para dessa forma resolver as minhas dúvidas em relação àquele tipo de currículo. Professora Cibebe; O que me levou a tirar esta formação, é o meu interesse pela área da matemática no jardim-de-infância. No que diz respeito à formação contínua, somos nós que a procuramos, focamo-nos em áreas em que sentimos mais dificuldade. Professora Barbosa;

2ª Concessão de FC	Complemento da formação inicial	A formação inicial fundamental para uma visão holística da profissão. (...) Temas abordados de forma mais superficial na minha formação inicial. Professor Freire; Na formação inicial, é tudo mais vago, o que é trabalhado lá, tem de ser aprofundado em casa e na prática. Professora Barbosa
	Suporte profissional vs supressão das lacunas	A formação contínua é mais focada para resolver os problemas do dia-a-dia. Por ser um excelente complemento à minha formação, isto é, permite aprofundar alguns (...) bastante importantes para permitir a reflexão sobre a prática e promover a procura da melhoria das nossas ações diárias (...) formação aplicada para as necessidades da prática. Professor Freire; O que diz respeito à formação contínua, somos nós que a procuramos, focamo-nos em áreas em que sentimos mais dificuldade. em relação à formação contínua, é muito mais direcionada para determinada área. Não é tão vaga, ou seja, o tema é muito mais aprofundado e a parte prática faz parte da própria formação. No meu caso, a formação que tirei na faculdade de psicologia foi sobre a matemática no jardim-de-infância, direcionada para as crianças de 4, 5 e 6 anos. Professora Barbosa;
3ª - Grau de satisfação face ao contributo da formação para a prática docente	Grau de satisfação	Estou bastante satisfeito, desde uma boa comunicação durante as ações e também após as mesmas. Professor Freire; Agora, aprendi muito e gostei muito, e passei a ficar com uma ideia mais concreta de como estava estruturada a educação de adultos foi muito interessante, mas eu nunca pude pôr em prática os conhecimentos que adquiri. Nunca pude colocar em prática a posteriori. Professora Cibeles; Em relação à formação que tirei na FPCEUP, acho que foi excelente em todos os aspetos (...) éramos uma turma relativamente pequena, o que facilitou a aproximação entre nós e as próprias formadoras. A formação estava muito bem estruturada, pois foi feita de forma muito organizada. A formação era semanal e alternadamente tivemos momentos teóricos e momentos práticos. Fomos divididas em grupos e por equipa tivemos que criar materiais e jogos (com materiais totalmente cedidos na formação) para durante a semana a proposta ser colocada em prática com as nossas crianças. O início da sessão seguinte, era a partilha dos resultados em grande grupo. Foi sem dúvida uma formação rica a nível de informação e de oportunidade de a colocarmos em prática semanalmente. A partir das propostas e exemplos dados pelas formadoras, nós próprias tivemos que pensar, planificar, e executar diversas atividades com os mesmos objetivos a trabalhar com as crianças, tendo sido esse mais um dos elementos avaliativos da formação. Tudo o que nós precisávamos era cedido pela própria faculdade era cedido para aplicarmos nas atividades do dia-a-dia nós não comprávamos

		nada. As formadoras eram muito claras, estavam disponíveis para esclarecer qualquer dúvida colocada. Tudo era incluído na própria formação. Professora Barbosa;
	Contributo para ação profissional <i>(potencialidades e fragilidades na voz dos entrevistados)</i>	...) mas as que eu fiz ultimamente são ações de formação que de alguma forma me poderiam ajudar a melhorar a minha postura profissional na área em que eu trabalho já há vários anos, que é com a educação especial, mais ligadas à psicologia que propriamente às ciências da educação. Professora Santos; Para mim é extremamente importante. Dá-me conforto para meu desempenho profissional na medida em que consigo trabalhar de uma forma mais (...) com conhecimento. Se eu tenho mais conhecimento este conhecimento permite-me me ajustar melhor à realidade ou às dificuldades que me surgem no dia-a-dia, mesmo até nos momentos de rotina, para que seja possível trabalhar os diversos conceitos matemáticos. Professora Barbosa; Quanto mais informada eu estiver, melhor eu consigo articular as diferentes componentes, menos estressada eu fico, ou seja, a formação contínua ajuda-me a trabalhar de forma mais clara, com menos estresse, com mais equidade, se calhar até com mais tolerância. Ajuda-me a ter uma posição mais flexível no meu trabalho. Professora Santos
	Contributo multifacetado	A formação contínua permitiu novas oportunidades. (por exemplo Professor de Natação), ganho novo alento para percorrer o percurso de forma mais eficaz e motivada. Professor Freire; Sem dúvida que, e não só, o excel, por exemplo, também é muito bom. Permite-nos uma avaliação, dá-nos técnica que depois, no caso da geografia, para fazer gráficos, são facilmente passados pelos alunos, depois também nos permite em casa quando temos testes ser muito mais rigorosos. O excel permite um rigor muito maior na nossa correção. Professor Ricardo; Agora, aprendi muito e gostei muito, e passei a ficar com uma ideia mais concreta de como estava estruturada a educação de adultos. Professora Cebele; Desde que fiz esta formação nunca estive com os grandes, porque esta formação é mais indicada para os 4-5 anos, desde que fiz a formação estou com meninos de 2 anos, não quer dizer que não aplique de outra maneira é provavelmente mas acho que sim também é um tema que gosto que é matemática acho que foi bastante rica. A formação ajudou-nos a tirar partido das várias situações do dia-a-dia, mesmo até nos momentos de rotina, para que seja possível trabalhar os diversos conceitos matemáticos. Professora Barbosa;
4ª O SEC na voz dos professores	Avaliação do papel do SEC na gestão da formação contínua: <i>o acolhimento, os formadores, os materiais, interação, o lugar, o tempo, os conteúdos...</i>	Às vezes há formação que não tem um horário de todo simpático para quem trabalha e especialmente para quem trabalha fora do distrito, achei uma carga horária muito grande e depois tudo muito apressado, com muito estresse. Depois houve muito débito de

		conteúdo e pouca reflexão e nós, quem trabalha como eu, às vezes interessa mais perceber determinados conteúdos de forma que nos faça refletir melhor em determinadas situações, porque também deixa de ter significado. Professora Santos; É assim, de todas as formações que fiz gostei sempre da relação. Acho que a relação entre formandos e formadores foi sempre uma relação normal, dentro daquilo que qualquer formando espera de um formador. Professor Freire; Acho que o sistema é muito eficaz. Mesmo o próprio gabinete manda-me informação sobre ações que vão decorrer aqui na faculdade e eu quase que diria diariamente. Se não é diariamente, pelo menos semanalmente, eu tenho informações do gabinete no meu e-mail. Por isso quanto a isso são incansáveis, estão de parabéns, mantêm a população informada sobre as ofertas formativas que têm na altura. Professora Santos; Havia sempre uma atividade de iniciação para haver uma abertura do grupo. Havia uma dinâmica muito interessante. Fizemos um trabalho de grupo que tivemos de apresentar e fizemos um trabalho individual escrito, uma reflexão sobre as temáticas que tínhamos trabalhado, então penso que foi adequado; Eu acho que as ações estão bem organizadas e abordam temas que estão normalmente em discussão na educação, acho que sim. Eles procuram ir de encontro às necessidades das escolas e dos professores e todo o tipo de informação de que precisei, alguma ajuda ou auxílio, eles estiveram sempre disponíveis, amáveis e muito disponíveis sempre. (...) tivemos muitos debates, várias metodologias, várias práticas. Foi interessante para podermos debater em grupo e havia lá várias pessoas que já trabalhavam com adultos, horários só com adultos e as experiências que eles trouxeram foi muito importante, a prática deles foi muito importante para a gente perceber como é que funciona mesmo, não só que está regulamentado pela ANQ e assim. Professora Cibeles; Na relação dos formandos com formador, os professores foram bastante acessíveis, os formandos, é comum, se calhar nós professores, como estamos na sala de aula e temos tantas reuniões, leva que estejamos sempre abertos ao contato. Há áreas mais fechadas em gabinetes, mas nós não somos professores de gabinetes, claramente. O contacto é necessário e se formos por esse contacto e soubermos disso, então em ação de formação estamos fascinados em grupos e às vezes até se encontram dentro do mesmo grupo pessoas de diversas áreas. Portanto, é comum de acontecer, está dentro de nós, é comum a nós. Professor Ricardo; (...) com a prática vão surgindo outras questões e se calhar essas formações vão dando essas respostas e as coisas vão mudando e nós vamos ter que nos atualizando para poder dar essas respostas.
--	--	---

		Acho que o SEC vai ao encontro das necessidades e interesses dos educadores, uma vez que apresenta um grande leque de formações, abrangendo todas as áreas de interesse.... Acho que ao nível da organização as coisas correram sempre tudo bem, prontos tivemos que mudar por vezes de sala para sala por ser na faculdade, as salas tinham aulas mas de uma maneira geral foi muito positivo. Na verdade não conhecia e instituição e gostei muito da sua organização e dinamismo. Acho que a FPCEUP tem a preocupação de oferecer um grande leque de formações, indo totalmente ao encontro das necessidades e interesses dos educadores e professores. Professora Barbosa;
	Propinas	Também acho as formações em termos de custo caras, acho que pesam um bocadinho no nosso bolso, porque depois não é só pagar a formação. Você vem numa formação de 25 horas, paga por hipótese 200 euros, mas mais os custos de deslocação e outros, esses 200 vão parar em 300 ou 350. Ora, nos dias de hoje pesa um bocadinho. A formação é cara em relação àquilo que nós ganhamos. Eu até aceito que a formação seja paga. A maior parte não aceita, mas eu aceito. Eu aceito que sejam pagas, mas se fosse menos era sempre menos, né? Professora Santos. Professora Santos; Outro problema é realmente o preço e hoje em dia começa-se muito a sentir o preço. Eu até sei. No fundo vamos pensar: 100 euros para 25 horas, 5 euros a hora. Se pensarmos em 40, só que 10 pessoas fazem, você começa a pensar no que vai ganhar, porque tem que pensar no lugar da sala. É pouco, mas tem que pensar nessa questão e muitas vezes essas formações que o professor dá são necessárias para subir de escalão. Eu reconheço que não tem que haver, infelizmente tem que haver algum preço. O problema é que também ganhamos pouco, a questão é essa. Pode eventualmente ser/ter pagamento, mas nunca deveria ir além de 50, 60 euros, ou seja (...) se não muitas pessoas vão fugir. Professor Ricardo;
	Metodologia da formação	Acho que se calhar deviam fazer formação, como dizer, a formação que eu fiz de formação de adultos era uma formação inicial para quem não sabia nada, mas há aqui que haver alguma formação a mais, para quem já sabe alguma coisa, ser mais específica em algum tema. Às vezes as formações são mais de um panorama geral, e às vezes podia ter tópicos de aprofundamento. Professora Cibele; Mesma coisa com o quadro interativo. Eu fiz só 25 horas, ou então que haja pelo menos excel 1, excel 2, excel 3 e assim por diante, várias fases dentro do mesmo programa. Isso no âmbito das TICs, aprofundamentos

		também porque hoje informática é muito vasta e mesmo dentro da internet também tem que haver aprofundamentos. Professor Ricardo;
	Horário	Às vezes acho que determinadas formações começam um bocadinho cedo e cortam a possibilidade de colegas que gostariam de vir, mas pelo tempo que iriam gastar no trajeto chegam tarde e acaba por não ser proveitoso. Às vezes há formação que não tem um horário de todo simpático para quem trabalha e especialmente para quem trabalha fora do distrito, professora Santos
	Sugestão	Ações de e-learning. Professor Freire. Uma resposta mais concreta e específica em relação às temáticas abordadas, tendo em conta as necessidades dos formandos. Professora Cebele Ajustamento do calendário das formações às interrupções letivas; Cumprimento do programa do curso apresentado; Variação do modelo de avaliação das formações; Pré-esclarecimento do motivo da avaliação da formação. Professora Santos.