

PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTÍNUA EM PORTUGAL: CONTRIBUTO(S) PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Elza Mesquita
João Formosinho
Joaquim Machado

Instituto Politécnico de Bragança
Universidade do Minho
Universidade Católica Portuguesa

elza@ipb.pt
formosinho@ie.uminho.pt
jomachado@porto.ucp.pt

RESUMO: O objetivo do nosso estudo é perceber e dar a conhecer como é que as experiências práticas, quer individuais quer em grupo, são interpretadas pelos formadores e continuam a concorrer para uma aprendizagem ao longo da vida dos professores e de que forma essas experiências poderão contribuir para a efetiva concretização de uma imagem mais sustentada e sustentadora da profissão docente. A nossa abordagem sustenta-se nos programas de formação contínua, implementados em Portugal continental, através de legislação própria (Despacho Conjunto n.º 812/2005, de 24 de Outubro; Despacho n.º 546/2007, de 11 de Janeiro; Despacho n.º 2143/2007, de 9 de Fevereiro) e supervisionados por docentes do ensino superior. Partiu-se da questão: como perspetivam os coordenadores e os formadores, no âmbito dos Programas de Formação Contínua, a mudança de atitudes e de práticas dos professores em formação? Optámos por captar as representações dos sujeitos partindo da realização de entrevistas semi-estruturadas a três formadores e a três coordenadores que foram atores integrantes dos três Programas de Formação Contínua. Ao longo da análise aferimos as conceções dos colaboradores relativamente aos Programas de Formação Contínua atendendo à sua visão sobre o tipo de cultura formativa que favorece a melhoria das práticas docentes dos professores formandos.

Introdução

A formação contínua, para além de se destinar a “assegurar a actualização, o aperfeiçoamento, a reconversão e o apoio à actividade profissional do pessoal docente, visando ainda objectivos de desenvolvimento na carreira e de mobilidade”, deve, ainda, “ser planeada de forma a promover o desenvolvimento das competências profissionais do docente” (Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro, artigo 15.º, pontos 1 e 2). Para desenvolver a aprendizagem profissional instituiu-se a formação contínua em áreas politicamente prioritárias (Hargreaves & Fink, 2007). No caso português considerou-se como prioritário “a obrigatoriedade do ensino experimental das ciências em todo o ensino básico” e a “valorização do ensino da Língua Portuguesa e da Matemática” (ME, 2007, p.13). Partindo destas áreas prioritárias surgem Programas de Formação Contínua

que visam o aprofundamento de competências professores do 1.º Ciclo em Matemática, Língua Portuguesa e Ensino Experimental das Ciências.

O Programa de Formação Contínua em Matemática (PFCM), o Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP) e o Programa de Formação em Ensino Experimental das Ciências no 1.º Ciclo (PFEEC) foram implementados em todos os distritos de Portugal continental, na base de protocolo do Ministério da Educação com instituições de ensino superior, politécnico e universitário. Em cada instituição parceira, constituíram-se equipas de formação coordenadas por um elemento que dirigiria o Programa também ao nível de cada distrito. Portanto, percebe-se que as novas forças de mudança, ao nível da Formação Contínua, persistem na ideia de partir de propostas centrais para serem aplicadas e contextualizadas no terreno por equipas seleccionadas. As equipas de formação, constituídas para o distrito de Bragança, quer nas pessoas dos coordenadores, quer nas pessoas dos formadores, assumiram os Programas e responderam às suas exigências e às exigências dos formandos professores, tendo como suporte as linhas traçadas pelo Ministério da Educação.

Na parte empírica do estudo assinalamos que para se desenvolver um estudo qualitativo necessitamos de obter um conjunto de documentos que nos permita descrever o acontecimento ou fenómeno em estudo. Deste modo, optamos pelo *estudo de caso* para estudar as concepções de um determinado grupo de profissionais (formadores e coordenadores) responsáveis pela implementação no distrito de Bragança dos três Programas de Formação Contínua. A intencionalidade foi perceber os contributos dos referidos programas para a mudança de práticas dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. O estudo visou, ainda, perceber a mudança de práticas induzidas pelos respetivos programas e entender até que ponto esta mudança se processou em termos práticos. Realizamos entrevistas semi-estruturadas a três formadores e a três coordenadores dos Programas de Formação Contínua para captar as suas concepções. Os dados provenientes do corpus das entrevistas foram organizados, codificados e categorizados. A sua organização foi sistemática e o seu tratamento foi efetivado ao longo de todo o processo investigativo através da análise de conteúdo.

Em termos de resultados nota-se nestes Programas alguma sensibilidade pelos contextos de trabalho e, por tal, mais sustentados nas práticas do professorado, permitindo respostas pedagógicas mais adequadas. Assim se justifica a análise de

conteúdo ao discurso dos que vivenciaram, no papel de formadores e coordenadores, estas situações de formação, no sentido de perceber as práticas desenvolvidas em contexto de trabalho pelos professores-formandos, bem como o seu entendimento relativamente ao ensino e aos processos de mudança. Os argumentos dos atores entrevistados permitiram-nos também conhecer alguns dos seus pontos de vista e estabelecer pontes entre os três Programas.

Desenvolvimento

Reclamam-se novas modalidades de formação que permitam inovar e mudar. Contudo, na formação, a mudança ocorre quando os atores querem “mudar de forma identitária” (Machado & Formosinho, 2009, p.302). Assim, perante um cenário de desejo da mudança, pergunta-se o que é possível mudar, se a escola, se os professores ou se a escola e os professores. De facto, e devido às dificuldades da inovação pedagógica constatadas, perante um sistema centralizado burocrático, existem “limites da mudança instituinte numa sociedade onde só as mudanças instituídas são favorecidas” e onde a formação “ganha sentidos diferentes conforme a agenda política em que ela se insere tenda para um tipo mais centralizador ou mais descentralizador e autónomico da administração das escolas” (Machado & Formosinho, 2009, p.302).

Também os resultados da formação contínua, expressos de uma forma sintética, compaginam que a formação e os seus efeitos se situam entre a pessoa-professor e a organização-escola (Nóvoa, 1992a), uma vez que a “ausência de transposição linear entre as situações de formação e as situações profissionais”, ao evidenciar, paralelamente, “o carácter incerto dos ‘efeitos’ da formação”, convida a uma valorização da “dimensão estratégica da formação” e “a encarar a escola como lugar de formação”, otimizando potencialidades para que se criem “oportunidades educativas” onde se conjuguem diferentes interações de todos os atores escolares (Machado & Formosinho, 2009, p.294). Perante isto, interessa-nos reter três pontos:

1. a formação, como realidade conceptual, não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos que também se usam, tais como educação, ensino, treino, etc.;

2. o conceito de formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso ter em conta face a outras concepções eminentemente técnicas;
3. o conceito formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como com a vontade de formação. Quer dizer, é o indivíduo, a pessoa, o responsável último pela activação e desenvolvimento de processos formativos (Marcelo García, 1999, pp.21-22).

Percebemos que a ação educativa, ao decorrer entre professores, deve ser sustentada no “trabalho da ‘equipa pedagógica’, tal como hoje é concebido para a formação do amanhã” (Debesse, cit. por Marcelo García, 1999, p.20). Para além do processo contínuo, sistemático e organizado destacamos, por um lado, a capacidade que os professores devem ter para realizar trabalhos em colaboração, uma vez que implica a “realização de atividades de desenvolvimento profissional centradas nos interesses e necessidades” de um grupo de professores, tornando-se num trabalho “mais interessante e com maior potencialidade de mudança” e, por outro, a qualidade de ensino a que os alunos têm direito (Marcelo García, 1999, p.26).

O estudo de Lopes *et al.* (2011), ao realizar uma análise das expectativas de quem vivenciou a formação (formadores e formandos), comprova os efeitos da formação que, entre outros, destacamos: “há um impacto evidente da formação no desenvolvimento da carreira de cada professor” que se repercute na “possibilidade de progressão e correspondente melhoria do salário com reflexos evidentes no peso da massa salarial do ministério da educação” (Formosinho & Machado, 2011, p.12; Formosinho, 2011, p.16); “reconhece-se o contributo da formação seja para promover a maior proximidade dos professores dos diferentes ciclos de educação e ensino” que, como se percebe, favorece a “articulação vertical do currículo e a sequencialidade pedagógica”, seja para reconfigurar a “identidade profissional dos professores e dos seus grupos de docência”; reconhece-se, ainda, a “instrumentalidade da formação posta ao serviço das políticas centralmente definidas”; “constata-se a insuficiente explicitação dos efeitos previsíveis de cada ação de formação” (Formosinho & Machado, 2011, p.12; Formosinho, 2011, pp.16-17).

De facto, a formação produz efeitos no desenvolvimento das crianças e jovens se esta contribuir para a alteração das concepções e práticas dos professores. Neste sentido,

Ferreira (2009a) assinala os domínios onde se podem percecionar os efeitos da formação, destacando o

domínio das competências técnicas e didáticas, relacionadas com as metodologias de ensino, com a utilização de tecnologias e audiovisuais, etc.; o domínio das atitudes, valores e comportamentos, que se ligam intrinsecamente com a ética e deontologia profissionais; o domínio das capacidades reflexivas e investigativas, que são importantes dimensões da profissionalidade docente (...); o domínio das capacidades relacionais e colaborativas, que permitem aos professores estabelecer relações de trabalho e de afectividade com alunos, outros professores, órgãos de poder local, associações de pais, etc, no sentido da colegialidade, do trabalho em equipa, do envolvimento em projectos e parcerias educativas (pp.340-341).

Partimos do princípio de que a mudança se processa *durante* a mudança, e não *antes*, uma vez que deve resultar num esforço pela inovação e pela procura de outros caminhos que conduzam a uma efetiva transformação das escolas (Nóvoa, 1992b). Mas esta mudança ocorre, de facto, quando existe uma transformação da pessoa e dos contextos, pois os “indivíduos mudam, mudando o próprio contexto onde trabalham”, num processo interativo (Canário, 1995, p.14).

Atendendo ainda aos *efeitos formativos do quotidiano*, Ferreira posiciona-se num ponto de vista formal e refere a “ligação da formação à carreira”, uma vez que existe a necessidade da obtenção de créditos para se progredir na profissão (2009b, p.340). Por um lado, destaca aspetos que se prendem com a acreditação e financiamento, relacionados com a obrigatoriedade de cumprir determinadas regras, nomeadamente: tempos da formação (calendário, duração das ações, etc.); habilitações formais de quem forma; metodologias e conteúdos; avaliação e certificação de quem se forma; recursos materiais, etc. Por outro, anota os efeitos que dizem respeito à “melhoria das aprendizagens dos alunos, seja através da actividade didáctica do professor, em contexto sala de aula, seja através da actividade organizativa da escola (...), seja ainda na melhoria dos contextos e das condições de vida familiares e comunitárias” (Ferreira, 2009b, p.340). Contudo, o que importa reter é que atualmente, tal como no passado, a formação de professores vem a ser como “um terreno fundamental para a mudança educacional” (Nóvoa, 1992b, p.37) e um “campo prioritário de intervenção, mas também como uma prioridade da investigação científica” (Estrela, 1992, p.43), permitindo a necessária “mudança de perspectiva em relação às práticas de formação”, para que esta deixe de assentar numa relação do tipo professor-aluno, “localizada num

espaço de *sala de aula* e baseada num programa que não tem em conta os projectos e as situações de trabalho dos professores e das escolas” (Ferreira, 2009b, p.329).

Método

Optou-se por uma abordagem qualitativa, com características de um *estudo de caso*, visto que o objeto de estudo se refere à prática de ensino e às relações que se estabelecem entre os sujeitos (formadores e coordenadores dos Programas de Formação Contínua) e em que se procurou compreender o significado do trabalho docente e da formação.

Os métodos de *estudo de caso* são descritos frequentemente como naturalistas, qualitativos, descritivos, interpretativos, hermenêuticos ou ideográficos, mediante o contraste que se estabelece com o nível de abstração (Stenhouse, 1990). Portanto, o nosso interesse situa-se no entendimento da ação educativa e não propriamente em teorias sociais ou nos aspetos valorativos do caso, uma vez que se pretende enriquecer o discurso dos sujeitos, quer pelo desenvolvimento (ou apenas perceção) de uma teoria educacional, quer pela possível documentação que poderemos fazer da sua experiência profissional (Stenhouse, 1990). A escolha de um ou outro tipo de *estudo de caso* depende, em grande parte, da posição assumida pelo investigador, do que pretende estudar, dos objetivos da investigação e de todos os aspetos que concorrem para o processo de investigação. Por se centrar no estudo de um caso específico de formação (Programas Nacionais de Formação Contínua) e nos seus atores mais diretos (formadores e coordenadores), a nossa pesquisa desenvolveu-se tendo em conta uma aproximação ao estudo de caso *intrínseco* (Stake, 2007) ou *único* (Bogdan & Biklen, 1994; Yin, 2005). Optamos também por uma abordagem de carácter qualitativo e interpretativo porque os dados recolhidos possuíam uma narrativa própria e eram ricos em pormenores descritivos (Yin, 2005). Neste sentido, privilegiamos a compreensão das conceções dos atores do nosso estudo para perceber as práticas pedagógicas dos professores na perspetiva de quem forma. Assim, o nosso trabalho constitui-se como um estudo simples e único porque se refere a situações de formação ocorridas e sobre as quais se pretendeu estudar as conceções de alguns atores que as vivenciaram em contexto no papel de formadores e coordenadores.

Objetivos

Constituíram-se como objetivos do estudo: (i) reconhecer os significados da formação e os seus contributos para a mudança das práticas; e (ii) compreender como é que as experiências práticas, individuais e em grupo, são interpretadas pelos formadores e pelos coordenadores que integraram os programas nacionais de formação contínua.

Sujeitos do estudo

Em cada Programa de Formação Contínua, no âmbito dos protocolos realizados com as instituições de ensino superior, foram constituídas equipas responsáveis pela sua implementação no terreno. Assim, os estabelecimentos de ensino superior teriam de assegurar:

A constituição de uma equipa responsável pela elaboração e concretização de um plano de formação em matemática e pelo acompanhamento e supervisão dos professores das escolas com 1.º ciclo [Despacho Conjunto n.º 812/2005, n.º 8, alínea a)].

A nomeação de um coordenador institucional do Programa, com formação e experiência nos domínios da leitura ou da escrita, que constituirá o grupo de formadores, seleccionados de acordo com os critérios definidos nacionalmente, que ficarão responsáveis pela formação e acompanhamento dos professores-formandos [Despacho n.º 546/2007, n.º 16, alínea a)].

A nomeação de um coordenador institucional do Programa com experiência em actividades de formação e investigação em ensino experimental das ciências, que constituirá o grupo de formadores, seleccionados de acordo com os critérios definidos nacionalmente, que ficarão responsáveis pela formação e acompanhamento dos professores-formandos [Despacho n.º 2143/2007, n.º 8, alínea a)].

Em conformidade com estas orientações procede-se, nos Quadros I e II, à apresentação de dados que permitem perceber algumas das características dos colaboradores Formadores/Coordenadores, que integraram as equipas responsáveis pela promoção e execução dos referidos Programas, no distrito de Bragança.

Quadro I. Percurso de formação dos formadores

PARTICIPANTES/ FORMADORES	FORMAÇÃO INICIAL	FORMAÇÃO CONTÍNUA
F1	Licenciatura na Variante de Matemática e Ciências (1990)	Mestrado em Educação na especialidade de Supervisão Pedagógica em Ensino da Matemática (2002) Doutoranda Ciências da Educação, na especialidade de Didáctica da Matemática
F2	Magistério Primário (1987)	Licenciatura em Professores do Ensino Básico, Variante Português/Francês (1997) Mestrando em Ensino da Leitura e da Escrita

F3	Magistério Primário (1985)	CESE em Educação Ambiental (1998) Mestranda em Ensino das Ciências
----	----------------------------	---

Quadro II. Percurso de formação dos coordenadores

PARTICIPANTES/ COORDENADORES	FORMAÇÃO INICIAL	FORMAÇÃO CONTÍNUA
C1	Engenharia Electrotécnica (1980)	Profissionalização em Exercício (1986) Provas Públicas (1995) Doutoramento em Didácticas em Áreas Curriculares (Didáctica da Matemática) (2006)
C2	Línguas e Literaturas Modernas (1979)	Mestrado na área do Ensino da Língua e Literatura Portuguesas (1994)
C3	Licenciatura em Biologia, ramo Educativo (1980)	Mestrado em Didáctica das Ciências (1993) Doutoramento na área da Didáctica (2002)

Instrumentos

O *design* do estudo exigiu a descrição prospetiva da operacionalização das técnicas e dos instrumentos de recolha de dados. Neste sentido, tornou-se fundamental dar conta dos aspetos que emergiram como relevantes no processo de recolha da informação que se ambicionava analisar, para obtermos resposta(s) à questão da investigação. Em função do tipo de informação a recolher pareceu-nos que a melhor opção em termos de técnica fosse a entrevista, operacionalizada através de um guião, porque a informação que se pretendia recolher era de carácter qualitativo, posteriormente suportada pela análise de conteúdo e interpretação descritiva dos dados.

O presente estudo, no que se refere à parte empírica, centra-se então na realização de entrevistas qualitativas que se enquadram nas características de uma entrevista *semi-estruturada*. A sua conceção compreendeu a elaboração de um guião, o registo gravado e o pós-escrito (protocolos das entrevistas) (Flick, 2005). O guião foi, previamente, pensado em função da questão de “pesquisa e eixos de análise do projecto de investigação”, obedecendo a uma estrutura “típica” de “carácter matricial, em que a substância da entrevista é organizada por objectivos, questões e itens ou tópicos” (Afonso, 2005, p.99). Os objetivos, tidos como mais genéricos, permitem “revelar o conhecimento que existe, de maneira a expressá-lo em forma de respostas e assim torná-

lo acessível à interpretação”, ao passo que as questões, “enquanto abordagens distintas para tornar explícito o conhecimento implícito podem apontar a via para a resolução de um problema mais geral da investigação qualitativa” (Flick, 2005, p.86). Os tópicos funcionam como decisões que permitem redirecionar o entrevistado para o interesse do investigador sobre o problema e aparecem, nos guiões, na forma de perguntas mais diretas, para discriminar melhor o tema, caso seja necessário (Flick, 2005). De salientar ainda que uma das características do tipo de entrevistas semi-estruturadas é a incorporação no guião de perguntas mais ou menos abertas, uma vez que se espera que o entrevistado responda livremente (Flick, 2005). Contudo, neste processo, não deixamos de enfrentar algumas dificuldades, nomeadamente “problemas de equilíbrio entre as recomendações do guião e os objectivos da investigação” e problemas de orientação, e tivemos de “decidir na entrevista que perguntas fazer, quando e em que ordem” (Flick, 2005, p.94). No guião que se construiu, destinado a formadores e coordenadores dos Programas de Formação Contínua, atendeu-se à estrutura anotada por Afonso: “a cada objectivo corresponde uma ou mais questões. A cada questão correspondem vários itens ou tópicos que serão utilizados na gestão do discurso do entrevistado em relação a cada pergunta” (2005, p.99).

Procedimentos

No que se refere à parte empírica, como já foi dito, o presente estudo, centra-se na realização de entrevistas qualitativas que se enquadram nas características de uma entrevista *semi-estruturada*. A sua conceção compreendeu a elaboração de um guião que originou o registo gravado e o pós-escrito (protocolos das entrevistas) (Flick, 2005). Na seleção da informação que consideramos suscetível de tratamento, o universo dos documentos foi, então, definido *a priori*, em função do número total de páginas de texto obtidas após a transcrição e que deram origem à constituição de um *corpus*. Após a transcrição, o primeiro contacto com os documentos sujeitos à análise teve como objetivo “conhecer o texto” retirando “impressões e orientações”, através da “leitura ‘flutuante’” realizada. Depois, as leituras seguintes foram-se tornando mais precisas, “em função de hipóteses emergentes, da projecção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais análogos” (Bardin, 1995, p.96). Demarcado o universo dos documentos tidos em consideração para submeter ao

procedimento analítico, a fase seguinte obrigou ao cumprimento de determinadas regras, nomeadamente de *exaustividade*, de *representatividade*, de *homogeneidade* e de *pertinência* (Bardin, 1995), mas sem esquecer que “tais critérios nunca são alcançáveis de forma absoluta pelas razões conhecidas de ausência de um quadro teórico da própria análise de conteúdo” (Esteves, 2002, p.221). No tratamento dos dados seguimos as orientações de Esteves relativamente à “análise temática do conteúdo das mensagens, o que significa que as unidades de registo são unidades semânticas resultantes de uma operação sobre o sentido” (2002, p.220). Segundo Daval, esta análise, para além de se revelar “mais fecunda” torna-se também a “mais apta a reproduzir as intenções do autor do texto” (cit. por Esteves, 2002, p.220). Neste processo enfrentamos as mesmas dificuldades de recorte dos temas expressas por Esteves, uma vez que estes ora estavam “vertidos” num “parágrafo inteiro”, ora num “período”, ou apenas numa “parte de um período” (2002, p.220). No transcorrer da análise do *corpus* das entrevistas, fez-se uma abordagem suportada pela descrição e pela interpretação uma vez que se pretendeu um entendimento mais profundo sobre as práticas pedagógicas veiculadas pelos grupos profissionais em estudo.

Resultados

Os coordenadores dos Programas de Formação Contínua (PFCM; PNEP; PFEEC) consideram que estes apresentavam aspetos inovadores do ponto de vista da formação. Convergem nas razões por que assumiram a sua coordenação, apontando aspetos formais e informais, relacionados com a estrutura, a cientificidade e as ideias do programa. Relevam tratar-se de programas que apontam para a mudança de práticas dos professores (formandos), para a partilha e reflexão, reforçando que se centram nas suas necessidades. Todos os colaboradores (formadores e coordenadores) pensam ter identificado casos de mudança em relação aos procedimentos pedagógicos e metodológicos dos professores. As opiniões divergem em termos de ceticismo quando se referem à continuidade do trabalho que se desenvolveu ao longo dos programas. Enquanto uns acreditam que grande parte dos professores-formandos não recuará em termos das práticas experimentadas, porque a formação se suportou na teoria associada à prática e com apoio permanente em contexto, outros ignoram se a perceção das vantagens dos programas se constituíram em mudanças significativas. Percebemos,

através dos discursos dos colaboradores que os professores de 1º Ciclo do Ensino Básico, antes da formação, escreviam e liam pouco, possuíam poucos conhecimentos a nível informático, não tinham preparação científica, faziam pouco investimento profissional, utilizavam recursos materiais e recorriam a opções pedagógicas que não favoreciam a apropriação de técnicas por parte dos alunos, valorizavam a memorização, recorriam frequentemente ao manual e a fichas de trabalho e baseavam as suas práticas em pedagogias transmissivas que não se coadunavam com os desafios educativos que a sociedade impunha. Observaram que os professores-formandos justificavam a não implementação de práticas educativas inovadoras (participativas e colaborativas) com a falta de tempo e de material. No entanto, o contacto que mantiveram com os formandos professores levou-os a inferir que o local de trabalho longe da residência, as condições de trabalho, a formação que tiveram, o isolamento profissional que perdurou durante anos, o peso das rotinas e as reuniões, foram aspetos que, de certa forma, contribuíram para que estes não procurassem outras formas de fazer, colocando também em causa o trabalho colaborativo e a inovação pedagógica. Neste percurso formativo, perceberam que os professores revelaram resistências em relação a alguns temas, porque era perigoso tratar o tema com crianças (eletricidade) ou porque não faziam parte do programa (consciência fonológica). Consideram que os professores aderiram à formação porque estavam convictos que iam encontrar exemplos práticos, dos quais se poderiam apropriar e implementar na sala de aula e porque tinham necessidade de se manterem informados. Depreende-se, através dos discursos, que a formação investiu em fazer perceber aos professores-formandos que a planificação era importante, independentemente de ser efetuada de forma descritiva ou através de um esquema.

Apesar dos três programas funcionarem como casos isolados, os colaboradores referem que se faziam comparações entre eles em termos de estrutura, mas que não partilhavam a forma de trabalhar porque os programas não contemplavam a vertente de tomada de decisão conjunta. No entanto, reconhecem que a compartimentação não traz vantagens. Tiveram a oportunidade de inferir através das práticas dos professores-formandos que estes compartimentavam os saberes pela dificuldade que manifestavam em dominar os conhecimentos das diferentes áreas e trabalhá-las de forma integrada. Admitem também que a monodocência favorece a implementação de atividades transversais às várias áreas curriculares, possibilitando uma maior articulação entre as

diferentes áreas do saber, mas pensam que a integração curricular não tem que ser feita de forma sistemática. Uma colaboradora testemunha que em situações pontuais, ao longo do processo formativo, sugeriu aos professores-formandos a possibilidade de integrar as diferentes áreas a partir do tema que estavam a trabalhar, embora considerasse que não se tratava de um programa para promover a integração curricular. Encontramos consenso nas opiniões dos colaboradores quando consideram que os programas preveem conexões entre as diferentes áreas curriculares. Foram os colaboradores do PNEP que deram mais ênfase às possibilidades de integração curricular a partir da área de Língua Portuguesa, pois consideram que o programa permitia alguma flexibilidade em termos de conteúdo e que esta podia ser trabalhada nas outras áreas curriculares. Fica, assim, implícito nos discursos dos colaboradores que a integração curricular se fazia caso o professor formando assim o entendesse.

Discussão e Conclusões

Os três Programas de Formação Contínua (PFCM; PNEP; e PFEEC), na opinião expressa dos seus colaboradores formadores e coordenadores, desde que iniciaram, cada um a seu tempo, vieram contrariar a tendência da formação contínua limitada às dimensões técnica e didáctica, ao considerarem que este tipo de formação deu uma visão diferente sobre as práticas, uma vez que eram contextualizadas e respondiam às reais necessidades dos professores.

Estes Programas foram pensados, e estruturalmente formatados, pelo Ministério da Educação para melhorar as condições de ensino e aprendizagem ao nível do 1.º Ciclo do Ensino Básico e, também, para valorizar as competências dos professores de cada uma das áreas curriculares para as quais se dirigia cada formação. Os Ministérios da Educação e da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, nos despachos que emanaram, teceram, para cada um dos Programas, algumas considerações iniciais que pretenderam justificar a sua implementação. Estas suportaram-se ou no insucesso (no sentido de melhorar os níveis de sucesso dos alunos na disciplina de Matemática) ou na urgência do decréscimo de maus leitores de 15 anos para valores de 15,5% em 2010 (com base nos objectivos referenciais – *benchmarks* – estabelecidos pela União Europeia na Cimeira de Estocolmo de 2001) ou, ainda, em resultados de estudos internacionais que tinham vindo a revelar que as crianças portuguesas detinham, em média, e

comparativamente com os restantes países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), um desempenho inferior na área da literacia científica. Como se percebe, cada uma destas justificações serviu como mote para considerarem como intervenção prioritária a formação nas áreas da Matemática e da Língua Portuguesa e no Ensino Experimental das Ciências.

Uma vez contextualizados os motivos da implementação dos Programas de Formação Contínua, importa perceber as suas implicações nas práticas pedagógicas dos professores. Valorizam-se os contributos da formação para a mudança dos profissionais de ensino, em vários domínios: didático-pedagógico; reflexão e investigação; relacionamento e colaboração; e, desenvolvimento de atitudes críticas e participativas, tal como preconiza Ferreira (2009a). Assume-se que durante a formação os profissionais de ensino passaram a valorizar: (i) a reorganização dos espaços, dentro da sala de aula, em função das atividades e do grupo; (ii) o raciocínio dos alunos; (iii) as aprendizagens por descoberta; (iv) as produções dos alunos e a sua análise; (v) os recursos materiais e descoberta das potencialidades desses materiais; (vi) a comunicação na sala de aula; (vii) a natureza da tarefa e a resolução de problemas; e (viii) a formação de grupos heterogéneos. Esta valorização manifesta-se em resultados positivos da aprendizagem das crianças. Salienta-se ainda que os programas permitiram realizar um trabalho colaborativo e partilhado entre todos os atores, motivado pela cientificidade imprimida nas práticas. Ressalva-se que os professores-formandos aprofundaram o seu conhecimento, adquiriram formação metodológica mais sustentada e questionaram os tradicionais argumentos da falta de tempo e de material. Afirma-se também que os programas foram o motor para a alteração de práticas transmissivas e que a frequência dos programas também estimulou a integração dos docentes em movimentos associativos de professores e a sua participação em encontros sobre educação.

A gramática escolar, percecionada pela maior parte dos colaboradores, tendia para a transmissividade, para práticas sustentadas numa linguagem pouco desafiadora, para o cumprimento do programa seguindo meticulosamente os manuais escolares. Apesar dos constrangimentos que ocorreram ao longo do funcionamento dos Programas, acredita-se, porém, que os professores ganharam com a formação, uma vez que permitiu a efetiva concretização de um trabalho mais sustentado ao nível das práticas, isto numa perspetiva global e num trabalho mais direcionado para o saber disciplinar. Se

particularizarmos cada um dos Programas para compreendermos os níveis de integração curricular e os de colaboração entre os formadores e coordenadores percebemos, através dos seus testemunhos que, embora funcionando no mesmo período de tempo, não se verificou qualquer tipo de ligação entre as áreas disciplinares que cada um dos Programas contemplava, ou mesmo, alguma tentativa dos atores responsáveis trabalharem em colaboração na tomada de decisões. Isto porque, como referem, cada Programa era um Programa e as suas estruturas não permitiam essa ligação, facto que nos levou a considerar que foi uma formação fechada sobre si mesma. Percebemos assim que, quando a formação se limita à mera reflexão sobre os meios em função dos fins, pode cercear o pensamento crítico e ter menor impacto nas práticas dos professores.

Referências bibliográficas

- Afonso, Natércio (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Asa Editores.
- Bardin, Laurence (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, Robert, & Biklen, Sari (1999). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Colecção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Canário, Rui (1995). *Gestão da escola: como elaborar o plano de formação?*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Esteves, Manuela (2002). *A investigação enquanto estratégia de formação de professores: um estudo*. Colecção Políticas de Educação 10. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Estrela, Albano (1992). Formação contínua de professores: uma exigência para a inovação educacional. In António Nóvoa, & Thomas Popkewitz (orgs.), *Reformas educativas e formação de professores* (pp.43-46). Lisboa: Educa.
- Ferreira, F. Ilídio (2009a). A formação e os seus efeitos. Do modelo escolar à formação em contexto. In João Formosinho (coord.), *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente* (pp.329-344). Porto: Porto Editora.
- Ferreira, F. Ilídio (2009b). As lógicas da formação. Para uma concepção da formação contínua de professores como educação de adultos. In João Formosinho (coord.), *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente* (pp.201-220). Porto: Porto Editora.
- Flick, Uwe (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.
- Formosinho, João (2011). Prefácio. Contributo para a análise dos efeitos da formação contínua. In Amélia Lopes *et al.*, *Formação contínua de professores 1992-2007. Contributos de investigação para uma apreciação retrospectiva* (pp.11-19). Porto: Livsic/Conselho Científico da Formação Contínua - Psicologia.
- Formosinho, João, & Machado, Joaquim (2011). Formação contínua de professores em Portugal (1992-2011): os efeitos de um sistema de formação. In *Educere et Educare – Revista de Educação, Vol. 6 – Nº 11 – 1º Semestre de 2011*. Versão

eletrónica disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare>.
ISSN: 1981-4712, 1-16.

- Hargreaves, Andy, & Fink, Dean (2007). *Liderança sustentável*. Coleção Currículo, Políticas e Práticas 29. Porto: Porto Editora.
- Lopes, Amélia *et al.* (2011). *Formação contínua de professores 1992-2007. Contributos de investigação para uma apreciação retrospectiva*. Porto: Livpsic/Conselho Científico da Formação Contínua - Psicologia.
- Machado, Joaquim, & Formosinho, João (2009). Professores, escola e formação. Políticas e práticas de formação contínua. In João Formosinho (org.), *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 287-302). Porto: Porto Editora.
- Marcelo García, Carlos (1999). *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação (2007). *Educação e formação em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Nóvoa, António (1992a). A reforma educativa portuguesa: questões passadas e presentes sobre a formação de professores. In António Nóvoa & Thomas Popkewitz (orgs.), *Reformas educativas e formação de professores* (pp.57-69). Lisboa: Educa.
- Nóvoa, António (1992b). Formação de professores e profissão docente. In António Nóvoa (coord.), *Os professores e a sua formação* (pp.13-33). Lisboa: Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional.
- Stake, Robert E. (2007). *A arte da investigação com estudos de caso* (Tradução de Ana Maria Chaves). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stenhouse, Lawrence (1990). Case study methods. In John P. Keeves (ed.), *Educational research, methodology, and measurement: an international handbook* (pp.49-53). University of Melbourne, Victoria, Austrália: Pergamon Press.
- Yin, Robert K. (2005). *Estudo de caso: planeamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.