

Eu, ANA MARIA BARBOSA PINTO XAVIER FORTE, professora do 1.º CEB na EBI de Arnosó Stª Maria – V. N. de Famalicão, venho por este meio responder à consulta pública “Escolas para o séc. XXI”. O interesse em participar nesta consulta inscreve-se em factores de ordem pessoal – particular motivação pela problemática – decorrente da frequência da licenciatura em Ciências da Educação e do mestrado em Desenvolvimento Curricular, o que foi sem dúvida, relevante para aumentar o interesse pela investigação com enfoque na teoria da Formação de professores. Por outro lado, factores de ordem profissional, ser professora e possuir alguma experiência na área da formação contínua de professores.

Assim, decidi responder ao desafio colocado, nomeadamente, responder à questão n.º 7.

“Os professores são o ponto de contacto humano com os alunos e todas as influências, que são exercidas sobre a qualidade da educação, são mediadas pela sua personalidade e por aquilo que eles fazem. Os professores têm a possibilidade de melhorar a qualidade da educação trazendo vida ao currículo e inspirando alguma curiosidade aos seus alunos sobre aprendizagem autodirigida.”

(Clark, 1995, cit. in Day, 2004:21)

Sendo a escola o contexto de trabalho, o lugar das práticas do(s) docente(s), o espaço de encontro entre professores, é também, ou deve ser também, o espaço da co-formação. Na verdade, a escola é o espaço onde as reflexões individuais, na prática e sobre a prática, se contrastam e se trocam permitindo o desenvolvimento de processos cooperativos e colectivos de investigação-acção, onde os indivíduos podem transformar as suas aprendizagens em intervenções que as incorporem.

A formação centrada na escola deve ser vista como um dos instrumentos de uma estratégia de mudança organizacional e não apenas como uma modernização das políticas e práticas de formação. Pode dizer-se que a principal finalidade desta formação é a de, como já referimos, animar e estruturar o processo de mudança, o que passará pela criação de dispositivos e dinâmicas organizacionais, num contexto “real” de trabalho, e pelo envolvimento partilhado do colectivo dos agentes educativos.

Neste sentido, a formação deverá permitir aos professores o conhecimento minucioso e real sobre a sua organização, o diagnóstico sobre os seus problemas e a mobilização das suas experiências, saberes e ideias para encontrarem e aplicarem as soluções possíveis nas situações reais de trabalho. No quadro destas ideias, consideramos que a articulação dos contextos de formação com os contextos de trabalho promove a possibilidade de operar mudanças a partir de projectos inovadores que nasçam no interior da própria escola, pela conjugação de ambos e pela implicação dos próprios professores na construção da sua identidade profissional.

De facto, para que a formação opere mudanças nos professores, ao nível do seu desenvolvimento pessoal e profissional, é necessária a sua articulação com os contextos onde os professores estão inseridos e onde intervêm, ou seja, não se pode pensar o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores sem os articularmos com as escolas e com os seus projectos.

Acreditamos que envolver os professores em situações centradas na análise e na reflexão dos seus próprios percursos pessoais de formação, nos mais diversos contextos, e mobilizá-los enquanto recursos e espaços de formação, pode promover o desenvolvimento do que Zeichner (1993) e Schön (1992), entre outros, denominam de “professor reflexivo”. Este conceito traduz a importância, não dos professores porem em marcha as “melhores” práticas sugeridas por investigadores, mas sobretudo de agirem em coerência com as análises que, individualmente, ou em conjunto, vão realizando.

Deste modo, e como propõe Esteves (2002:30), “mais do que continuar a alimentar uma formação contínua centrada na supressão dos défices de formação dos professores individuais, [é fundamental] reorientar a pesquisa das necessidades de formação para o campo dos projectos curriculares de cada escola no sentido de fazer da formação dos professores um recurso ao serviço de tais projectos”.

Perante estas novas realidades, a preocupação prende-se agora com o modo de construir as ofertas formativas, de forma a proporcionar aos profissionais dispositivos de formação que facilitem a aproximação entre as situações de trabalho e as situações de formação.

Por outro lado, como fazem notar alguns autores (Simões, 1995; Ferreira, 1996; Lima, 2000; Alves-Pinto, 2001), a profissão de professor configura um aspecto da identidade de um grupo de indivíduos que exercem um papel social, que embora possuam aspectos comuns importantes, implica também o reconhecimento da sua heterogeneidade. Há vários factores e variáveis que permitem evidenciar algumas diferenças como: o nível de ensino, o nível etário dos alunos a que ensinam, a situação profissional, a habilitação académica e profissional, o tempo de serviço, a localização e a dimensão da escola, a experiência profissional, as associações sindicais e ou profissionais a que pertencem, a situação de mobilidade ou estabilidade, entre muitos outros aspectos. Consequentemente, e como faz notar Lima (2000:66) “uma forma de contornar esta tendência para encarar a cultura¹ dos professores como um todo homogéneo é demonstrar a diversidade de factores que podem funcionar como elementos de diferenciação cultural no interior do corpo docente”.

Apesar dos professores enfrentarem frequentemente as múltiplas desigualdades existentes, Day (2005:5) considera que, “apesar de tudo, as pessoas continuam a alimentar as suas expectativas em relação ao profissionalismo dos professores. De facto, espera-se que estes sejam sempre bons profissionais, não se encontrando as mesmas esperanças em relação a outros grupos de trabalhadores”.

Day (2005) considera a identidade de grande importância na vida dos professores, é de natureza dinâmica e complexa em que um dos elementos para essa reconstrução é a formação. Coloca-se, então a questão: ***Como pode a formação contribuir para a (re)construção da identidade profissional dos professores?***

Leite & Fernandes (2003:364) sugerem que:

“Face ao enorme leque de tarefas a que a profissão de “ser professor” hoje obriga, e partilhando a ideia daqueles que defendem que a profissionalidade passa pelo exercício de uma actividade acompanhada de uma procura constante da sua fundamentação e melhoria, consideramos que o sentido da profissão docente está num momento de grande transformação. E é no quadro destas transformações, e perante algumas incertezas e dúvidas dos professores relativamente aos seus papéis, que, na nossa óptica, faz sentido questionar o contributo da formação contínua”.

¹ Segundo Lima (2000:64) “as culturas dos professores deverão ser perspectivadas, não apenas em termos de conhecimento, de valores, de crenças ou de concepções, mas também de comportamentos e práticas. Fazer e agir é culturalmente tão significativo como sentir ou pensar”.

É também nesta perspectiva que Dubar (2003) considera que a formação constitui um processo essencial na construção da identidade profissional dos professores, na medida em que “facilita a incorporação de saberes que estruturam, simultaneamente, a relação com o trabalho e a carreira profissional (...) a formação contínua comporta desafios identitários. A escolha de um tipo de formação (modelo pedagógico) conduz a um processo de legitimação da forma identitária correspondente e da deslegitimação das outras” (Dubar, 2003:51).

Segundo Leite & Fernandes (2003:360) “a questão da socialização profissional dos professores, em registos de confrontação com outros profissionais que façam evoluir os seus saberes e os seus *habitus*, (Paquay *et al*, 1996) tem sido enfatizada face à complexidade do exercício da profissão docente e tem justificado argumentos que apontam para a necessidade de uma formação contínua que acompanhe o percurso profissional dos professores e os desafios que decorrem dos novos mandatos atribuídos à escola e resultantes da sua intervenção social”. Nesse sentido, considera-se que a formação contínua promove o desenvolvimento de novas competências profissionais. Como salientam as mesmas autoras, as alterações introduzidas pela reorganização Curricular (Dec-Lei 6/2001) colocam os professores perante situações que lhes exigem esforços acrescidos quanto ao exercício do papel de “ser professor”, ou seja, “introduzem mudanças significativas nas formas de organizar o trabalho dos professores e implicam, necessariamente, uma (re)configuração do sentido da profissão docente” (Leite & Fernandes, 2003:362).

A este respeito, Rodrigues (2003) considera de grande importância o diagnóstico das necessidades de formação, num sentido de elucidação dos saberes, saberes-fazer e valores a possuir ou já possuídos, o que requer, segundo a autora, não uma normatividade sobre o que faz falta aos professores, “mas uma prática de projecto, que implique o professor-formando e outros intervenientes no espaço da formação, numa lógica de explicitação e assunção consciente dos valores, dos constrangimentos e dos desejos de transformação e num consequente processo de autonomia e de responsabilidade” (Rodrigues, 2003:30). Para isso, considera que:

“a formação de professores não deve ser propriedade de gestores da formação, mas reclamada como propriedade dos professores que saberão recorrer a outros actores sociais sempre que os seus saberes ou competências assim o sugerirem, apoiando-se em dispositivos pedagógicos que se podem construir na escola, desde grupos de reflexão aos projectos de investigação-acção, ou quaisquer outros mecanismos que facilitem a regulação rigorosa da acção educativa pelos seus agentes primeiros” (Rodrigues, 2003:33).

Patrício (1989:244), partindo do pressuposto que a formação contínua não pode dissociar o projecto pessoal de formação do professor do profissional, salienta que:

“a formação profissional deste faz parte da sua formação pessoal, dela não devendo ser separada nem desenquadrada. Haveremos de querer que o professor seja um profissional valioso dentro de uma pessoa valiosa. Todo o valor da pessoa do professor passa, e deve passar, para a sua dimensão profissional. Assim, a formação contínua do professor terá de ser – e deverá ser – a realização do seu próprio projecto cultural como pessoa. Tal implicará uma grande flexibilidade da formação – nas suas modalidades e nos seus conteúdos” (Patrício, 1989:244).

Neste sentido, aponta-se para a necessidade de haver oportunidades de desenvolvimento que sejam personalizadas e diferenciadas, tendo em consideração as mudanças nas condições de trabalho. Por outro lado, também devem ser levadas em conta, as circunstâncias psicológicas e sociais que podem encorajar ou desencorajar a aprendizagem (por exemplo, as histórias de vida pessoal dos próprios professores, as suas experiências de aprendizagem profissional e as culturas de aprendizagem profissional das escolas que

proporcionam os contextos diários do seu trabalho). Portanto, é necessária uma compreensão das suas personalidades e das suas necessidades. Por isso, as escolas precisam de ser capazes de apoiar uma combinação de oportunidades de aprendizagem profissional numa série de actividades dentro e fora da escola que satisfaçam as necessidades actuais e que levem em linha de conta as influências que são exercidas sobre os professores.

Alguns estudos desenvolvidos neste âmbito (Nias, 2001; Kelchtermans, 1995; Cordeiro-Alves, 2000, Day, 2001; Woods, 1999, entre outros), consideram que a actividade de ensinar envolve uma ‘actividade emocional e uma actividade cognitiva’, ou como salienta Goleman (1995) requer uma ‘inteligência emocional’ e encerra um propósito moral exigindo empenho e preocupação/atenção pelo desenvolvimento dos alunos e o desejo, da maioria dos professores, em deixar “*alguma marca*”. Neste sentido, Nias (2001) considera que, enquanto o professor perceber a educação como um processo inter-pessoal, não diminuirá o seu envolvimento emocional. No entanto, esse facto, segundo a mesma autora não deverá ser negligenciado de modo a que sejam utilizadas “produtivamente e assegurem de que as emoções negativas não ultrapassem as positivas” (Nias, 2001:171). Deste modo, Day (2003) salienta o papel dos formadores em proporcionarem “apoio moral e que lhes lembrem a importância de se tornarem e de se manterem professores sempre determinados em ‘fazer a diferença na vida das crianças, jovens e alunos.’” (Day, 2003:181)

Podemos relacionar estes dados com a formação, ou seja, ao considerar a formação como um compromisso contínuo para se fazer sempre o melhor possível, estamos a reconhecer que os melhores professores são os que demonstram um envolvimento emocional forte para com a profissão e para com os seus alunos.

De seguida consideramos oportuno apresentar uma síntese das principais conclusões de um estudo que realizámos no âmbito do mestrado (Forte, 2005). A questão central da investigação consistia em analisar até que ponto e de que modo a formação contínua tem contribuído para o desenvolvimento profissional e para a (re)construção da(s) identidade(s) dos professores do 1.º CEB.

Para o efeito, optámos por realizar uma investigação que combinou as abordagens quantitativa e qualitativa, junto de professores do 1.º CEB a trabalhar em escolas pertencentes ao concelho de Braga, o que nos permitiu *i*) conhecer a(s) suas perspectiva(s) de formação e de desenvolvimento profissional; *ii*) identificar as perspectivas que os professores do 1.º CEB têm sobre a formação contínua em geral; *iii*) identificar as temáticas e modalidades de formação contínua frequentadas, bem como as instituições promotoras e as razões/motivações subjacentes à escolha da formação; *iv*) analisar de que modo a formação contínua ‘oferecida’ vai ao encontro dos interesses, expectativas e necessidades dos professores do 1.º CEB; *v*) analisar os efeitos da formação contínua efectivamente frequentada nas representações e práticas dos professores do 1.º CEB; *vi*) compreender as implicações da formação frequentada ao nível do desenvolvimento profissional dos professores e da(s) sua(s) identidade(s) profissional(ais). Através das entrevistas tentámos compreender, a partir dos discursos dos professores, o significado atribuído ao seu percurso profissional, ao seu trabalho, à profissão de uma forma geral e aos processos de formação, bem como as suas repercussões.

Deste estudo, através da análise global dos dados obtidos, quer através da aplicação do questionário (n=184), quer através da realização de entrevistas (n=12), e com base nos objectivos propostos, ressaltam os aspectos que a seguir enunciamos.

O desenvolvimento profissional do professor, desde o momento da escolha da profissão, mesmo que determinada por circunstâncias exteriores, envolve uma multiplicidade de aspectos que ultrapassam a formação inicial para o exercício da profissão (Gonçalves, 1990). Trata-se de um processo evolutivo que prossegue ao longo de toda a carreira. Assim, os professores destacaram como momentos mais significativos, do ponto de vista do seu desenvolvimento profissional, contextos de trabalho específicos, a participação em projectos de âmbito alargado, o desempenho de cargos específicos decorrentes da organização escolar e a formação frequentada. De uma forma geral, os professores aperceberam-se que a profissão docente é bastante exigente e complexa face às múltiplas situações com que têm de lidar. No entanto, estes professores deixam transparecer, através dos seus discursos, a influência positiva dos contextos de trabalho, favorecendo o natural desenvolvimento profissional, estimulando-os a uma vontade de mudança e de inovação e, por vezes, a um investimento profissional.

Relativamente à formação frequentada através de acções específicas, consideram-na como um dos momentos de desenvolvimento profissional, o que, pelas suas características, lhes possibilitou aprenderem a trabalhar de uma forma diferente e mesmo a alterarem a sua postura profissional. Referem ainda como elemento bastante significativo para o seu desenvolvimento profissional o Complemento de Formação que realizaram, o que lhes permitiu um enriquecimento profissional e pessoal e mesmo uma maior satisfação profissional, uma maior sensibilidade para aspectos específicos como *as novas tecnologias nas escolas* e uma fundamentação teórica para sustentar as suas práticas. Também salientaram que a formação que frequentaram, após o curso de formação inicial, permitiu o seu enriquecimento pela aquisição e aprofundamento de conhecimentos, sendo, por isso, também considerada como um momento significativo no seu processo de desenvolvimento profissional.

Relativamente às repercussões da formação contínua frequentada, os professores referiram que teve efeitos nas suas práticas pedagógicas, mais concretamente levando-os a alterar as metodologias utilizadas. Os resultados indicam que os professores consideram que a formação frequentada lhes permitiu utilizar, na sua prática pedagógica, os conhecimentos, as técnicas e as competências desenvolvidas nas acções de formação. Além disso, consideram que contribuiu para a actualização dos seus conhecimentos. É também de salientar o facto de terem referido que não só aplicaram os conhecimentos adquiridos na sua prática pedagógica como sentiram necessidade de transmitir esses conhecimentos aos colegas. Um outro aspecto a destacar diz respeito às repercussões da formação contínua a nível pessoal (crenças, atitudes, conhecimentos...) no sentido da sua alteração e/ou questionamento.

Podemos, assim, salientar a importância atribuída à formação (heteroformação), ou seja, às acções de formação contínua, à formação especializada bem como a acções de formação não creditadas (seminários, fóruns...). A este propósito, os professores entrevistados enumeram um conjunto diversificado de estratégias utilizadas para poderem obter o máximo de informação possível. Por outro lado, para estes professores, a formação tem implicações no seu modo de actuar e de se posicionarem, levando, nalguns casos, a uma mudança de atitudes profissionais. No entanto, como pudemos observar através da análise dos dados, há

também uma valorização da autoformação na aquisição e desenvolvimento de conhecimentos e competências profissionais, nomeadamente através da leitura de livros da especialidade, da partilha informal com colegas e da reflexão e também a partir da influência dos próprios contextos de trabalho no seu desenvolvimento profissional.

Desta forma, podemos identificar um leque diversificado de experiências/momentos considerados como bastante significativos do ponto de vista do seu desenvolvimento profissional, nomeadamente no que se refere à capacidade de resolução de problemas, ao trabalho com determinados colegas, à partilha e trabalho em equipa, conduzindo a um maior investimento na profissão e mesmo a uma aprendizagem significativa. O trabalho desenvolvido em determinadas escolas, que, pelas suas características, permitiram uma *alteração da visão do ensino e levaram a grandes mudanças* na sua postura profissional, a par dos desafios, das exigências e responsabilidades colocados pelo exercício de determinados cargos, foram também aspectos reiterados pelos entrevistados. Estes dados corroboram os estudos realizados por Kelchtermans (1995) ao considerar *os incidentes, fases e pessoas críticas* como constituindo experiências chave do desenvolvimento profissional dos professores.

A mobilidade profissional e a conseqüente falta de estabilidade são apontadas como um grande constrangimento com influências a vários níveis. Podemos dizer que é um factor que inibe a formação no sentido de não permitir detectar as necessidades e problemas dos professores de acordo com os seus contextos de trabalho. Um outro aspecto diz respeito à socialização dos professores, ou seja, não “se criam laços de trabalho”, conduzindo a uma deterioração das amizades e das relações de trabalho, levando, conseqüentemente, a uma perda da motivação para investir na profissão. Outra conseqüência diz respeito à falta de reconhecimento do seu trabalho por parte da comunidade, porque o professor não conhece e não é conhecido no meio. Por outro lado, mudar de escola pressupõe, muitas vezes, mudar de Agrupamento, ou seja, como salienta uma professora, “é entrar numa outra orgânica de pensar a educação porque há projectos educativos completamente diferentes. Há posturas de líder que são diferentes e, de facto, acho que cada vez é mais complicado não só mudar de escola, mas também de Agrupamento”.

Para a maior parte dos professores, os primeiros tempos no ensino foram marcantes na sua vida profissional. Não podemos avaliar de que forma estes problemas e dificuldades tiveram uma influência positiva ou negativa, mas permite-nos perceber como se desenvolveu o seu percurso desde o seu início, pois como refere Kelchtermans (1995:19), “olhar para trás sobre a história de alguém deve ser um meio para melhor compreender a situação actual, o presente”. O início profissional destes professores decorreu, e em alguns casos ainda decorre, em condições de insatisfação e alguma inquietação devido ao sistema de colocações, conduzindo a sentimentos de instabilidade e dificuldade em integrar um grupo de trabalho.

Quanto às temáticas frequentadas pelos professores, os resultados apontam para áreas relativas às Ciências, às TIC e à Educação. Quanto às modalidades de formação, verifica-se que o Curso de Formação reúne ainda um número bastante considerável de frequências, seguindo-se as modalidades de Oficinas e Módulo de Formação, sendo as Associações Profissionais e os CFAE's as instituições mais procuradas para frequentar acções de formação. Relativamente às razões apontadas, salientam as temáticas abordadas, a sua articulação com o contexto de trabalho e com as práticas pedagógicas.

Quanto às razões de escolha da formação, referem as exigências dos alunos em áreas que não dominam, necessitando, por isso, de estar informados, nomeadamente nas TIC. Alguns professores salientam também como razão da escolha das acções de formação as temáticas, os formadores e a distância relativamente ao seu domicílio. Para além das razões atrás enunciadas, os horários são também uma outra razão avançada, para não prejudicar a sua actividade profissional, referindo ainda como motivação para frequentarem acções de formação a possibilidade de sair da rotina, o convívio e a partilha entre colegas. Quanto aos motivos da frequência da formação, os professores referem a preocupação pela sua actualização de conhecimentos, o interesse pela temática proposta e o aprofundamento do seu conhecimento do sistema educativo.

Segundo os respondentes, as acções de formação contínua creditadas que frequentaram foram ao encontro dos seus interesses pessoais e profissionais. Do mesmo modo, consideraram que estiveram directamente relacionadas com a prática profissional contribuindo para uma maior motivação/satisfação profissional.

As opiniões dos professores entrevistados em relação à formação frequentada levaram-nos a depreender que se trata de um grupo de professores que investiu na sua profissão procurando manter-se informado e actualizado e frequentando a formação que correspondia aos seus interesses. No entanto, como referimos em relação aos professores respondentes ao questionário, a obtenção de créditos ainda se situa como um motivo que move alguns professores a frequentarem a formação contínua.

Verificámos a diversidade e, ao mesmo tempo, a individualidade dos processos de formação. No entanto, da análise dos relatos dos professores entrevistados podemos salientar que apontam, de um modo geral, para o reconhecimento do interesse e da importância da formação no plano individual, reconhecendo também o seu impacto na melhoria profissional.

Apesar dos professores terem destacado alguns aspectos positivos sobre a formação frequentada ao nível das suas repercussões, a maior parte apresenta uma visão bastante negativa das acções de formação contínua no quadro do actual modelo, destacando o facto de ser obrigatória para a obtenção de créditos e progressão na carreira, os horários pós-laborais, o facto de ser afastada da realidade profissional, a existência de muita oferta e dispersão, a pouca diversidade e até a repetição (em termos de temáticas) verificada ao longo dos anos.

Relativamente aos constrangimentos e custos decorrentes da frequência da formação, os professores apontam a dificuldade em gerir e/ou conciliar os diferentes interesses, os pessoais e os profissionais, criando-se, por isso, situações de desconforto, como é o caso das faltas dos professores e a dificuldade em conciliar as diferentes actividades inerentes à profissão. Outros professores apontam ainda como constrangimentos associados à dificuldade que os professores sentem em conciliar as necessidades familiares e profissionais, o aspecto burocrático da organização da formação contínua e a mobilidade dos professores, o que impede a satisfação das necessidades dos professores e a resolução dos seus problemas, nomeadamente através de uma formação centrada nos contextos escolares.

Quanto à organização da formação, consideram que não têm tido qualquer participação na organização do plano de formação, não tendo sido feita uma auscultação prévia pelo centro de formação, junto dos professores, sobre os seus interesses e necessidades, referindo que esta chega às escolas em forma de um

leque ou *lista* que eles consultam e a partir da qual se inscrevem, na lógica de uma formação por *catálogo* (cf. Barroso & Canário, 1999).

Em relação à formação centrada na escola, os professores entrevistados manifestaram uma opinião bastante positiva, valorizando a articulação entre a formação e os contextos de trabalho, considerando que dessa forma há mais partilha de ideias, os problemas são contextualizados e, deste modo, há maior facilidade na sua resolução. Nesta perspectiva, a formação teria uma maior repercussão ao nível da sua acção, embora reconheçam que ainda não é uma prática comum, não tendo a grande maioria essa experiência. Na sua opinião, essa situação deve-se ao facto de as escolas terem poucos professores, à diversidade de interesses e necessidades dos docentes, considerando ainda que os Agrupamentos não dão resposta a este tipo de solicitações. Contudo, nos seus discursos, a formação centrada na escola transparece como “o modelo ideal de formação”.

A percepção destes professores sobre o trabalho dos formadores e da sua relação com os formandos no decorrer da formação que frequentaram, de um modo geral, não é muito satisfatória, manifestando até algum cepticismo e desconfiança. Descrevem os formadores como demasiado teóricos, outras vezes pouco exigentes, nomeadamente quando se trata de formadores do mesmo nível de ensino. Há também algumas referências à falta de capacidade de alguns formadores para abordar as temáticas, levantando, assim, questões de competência profissional.

Em geral, estes docentes rejeitam a formação onde se privilegiam práticas de aquisição “escolar” de conteúdos, manifestando preferência por modalidades mais próximas dos contextos de trabalho, proporcionando a troca de experiências e a resolução de problemas concretos da sua realidade profissional, onde o formador apresente competência científica, esteja actualizado, desempenhando um papel de orientador de um grupo no sentido de privilegiar uma formação em contexto que envolva, de forma mais activa, as pessoas em formação.

A maior parte dos professores manifestou motivação e interesse em continuar a participar em acções de formação contínua e em formações mais especializadas de nível superior (e.g. doutoramento, mestrado), procurando investir na sua profissão e no seu desenvolvimento profissional, realçando o desejo de frequentar uma formação mais aprofundada. Alguns destacam o facto de quererem ‘*aprender mais*’ e também aprender coisas novas, preenchendo ‘*certas lacunas*’, afastando-se da ideia de uma formação autodidacta para quem ‘*a prática não chega*’. Para além disso, visam manterem-se actualizados, mesmo *para reforçar aquilo em que acreditam*, e, deste modo, poderem confirmar a adequação da sua prática. A formação é também desejada como um meio de quebrar o isolamento profissional (*não estar sozinho*). Também manifestam o desejo de melhorar o desempenho profissional, pelas mudanças da sociedade em geral, associadas a uma maior complexidade no desempenho das suas funções (e.g. heterogeneidade de alunos, domínio das novas tecnologias), considerando, assim, a frequência da formação como uma obrigação profissional e uma característica inerente à própria profissão.

Quanto às suas expectativas de formação, os professores salientaram o facto de necessitarem de formação pelo convívio, pelo debate, pela reflexão, pela partilha, pela troca de experiências e pelo trabalho de grupo. Como áreas e/ou conteúdos temáticos, há uma maior divergência, destacando a necessidade de adquirir conhecimentos em temas relacionados em geral com as áreas que leccionam. Destacam ainda

aspectos relacionados com as suas práticas, como o saber lidar com alunos específicos (e.g. NEE) e ainda dinâmicas de gestão de sala de aula para responder aos problemas que se levantam e para os quais não se sentem preparados, nomeadamente os relacionados com os comportamentos dos alunos. Também manifestaram interesse em adquirir mais conhecimentos na área das TIC. Outra necessidade apontada relaciona-se com as novas exigências no desempenho profissional referindo a importância das relações interpessoais, isto é, para '*saber lidar com todas as situações*'. Salientaram ainda a necessidade em possuírem um melhor conhecimento do meio social e cultural onde está inserida a escola, manifestando interesse no domínio da animação comunitária. Por último, há também referência ao interesse em melhorar o conhecimento do projecto educativo de cada escola.

De um modo global, a partir de uma análise dos discursos dos professores, podemos depreender que estes professores apresentam uma visão que se afasta de uma perspectiva estritamente individualista da acção do professor ao apontarem aspectos que vão para além do seu trabalho na sala de aula e referirem algumas áreas que ultrapassam a aplicação imediata nas suas práticas.

Como propostas para a mudança do actual modelo de formação contínua, defendem a criação de condições para que os professores possam frequentar uma formação mais especializada, uma maior diversidade de acordo com alguma lógica mais seleccionada e o papel mais activo dos Agrupamentos. A nível de calendarização e horários da formação, apresentam como sugestão a sua realização em períodos não lectivos como as interrupções escolares e adaptadas aos diferentes momentos do ano escolar, bem como uma formação mais longa.

Assim, a formação contínua no quadro do actual modelo, ao ser realizada em períodos pós-laborais, é considerada, de um modo geral, negativa, nomeadamente pelo desgaste que provoca e pelo facto de os períodos de realização não serem os mais adequados para responder às necessidades da escola e dos professores. Relativamente às metodologias, sugerem uma maior interligação entre a teoria e a prática, assim como a articulação entre a formação e o local/contexto de trabalho, numa lógica colaborativa.

De um modo geral, os dados apontam para o reconhecimento, por parte dos professores entrevistados, do interesse e da importância da formação no plano individual, reconhecendo também o seu impacto na melhoria profissional. Outro aspecto a salientar é a elevada motivação em continuarem a participar futuramente em acções de formação, apesar de manifestarem uma representação muito crítica sobre o modo como está organizada a formação contínua no quadro do actual modelo e sobre o papel desempenhado pelos formadores. Como já referimos, valorizam uma formação contínua centrada nos contextos de trabalho, apontando para um modelo mais activo (e interactivo) no processo da sua formação.

Ao examinar as suas expectativas, as suas motivações e os seus interesses relativamente à formação, podemos dizer que as áreas/temas e os conteúdos referidos não só se relacionam com as práticas na sala de aula, mas também com a valorização de aspectos mais gerais como o Projecto Educativo da Escola, a relação Escola/Meio e o trabalho com outras escolas do país e do estrangeiro através da construção de redes de escolas. Deixam, assim, transparecer que a sua função não é só ensinar dentro de uma sala de aula, destacando actividades e tarefas que vão para além das funções docentes.

Da análise destes dados depreendemos que a formação contínua goza de um maior reconhecimento entre estes professores, associada aos novos desafios colocados pelas mudanças sociais e culturais da

sociedade, em geral, e à mudança curricular com que as escolas têm sido confrontadas em particular, conduzindo a uma mudança no entendimento do papel do professor e da escola. Manifestam, assim, alguma evolução nas concepções e práticas de formação contínua, afastando-se de uma perspectiva burocrática, tecnicista e instrumental que associa a formação contínua à obtenção de créditos e à progressão na carreira. No entanto, dos seus discursos não transparece uma visão clara sobre formação, verificando-se alguma ambivalência na forma como abordam a formação em geral.

Se, por um lado, os professores identificam e valorizam os espaços da formação como promotores/desencadeadores do seu desenvolvimento profissional quando referem contextos específicos em que trabalham, o trabalho com determinados colegas, algumas modalidades de formação que enfatizam a partilha e a troca de experiências, o que parece ter suscitado alguma mudança, ou pelo menos questionamento sobre o papel do professor e da escola, por outro lado, manifestam algum cepticismo relativamente aos efeitos da formação no seu pensamento e na sua acção, que associam à natureza das acções, aos formadores e à sua organização no modo geral.

Assim, o contributo da formação contínua para o desenvolvimento profissional e para a (re)construção das identidades dos professores do 1.º CEB aparece associado a um conjunto de variáveis e de factores, nomeadamente percurso profissional, a fase da carreira, os contextos de trabalho, o itinerário formativo, a própria motivação para aprender e características associadas à profissão, por exemplo, a mobilidade e a instabilidade profissional e as mudanças constantes que ocorrem no ensino/educação.

Como conclusão deste trabalho, salientamos secundando Day (2004), que a manutenção de um bom ensino exige que os professores revisitem e revejam regularmente as suas formas de actuação. Por outro lado, exige também que os professores abordem as questões da auto-eficácia, da identidade, da realização profissional, do comprometimento e da inteligência emocional. Deste modo, podemos concluir, utilizando as palavras do mesmo autor, segundo o qual “o bom ensino envolve a cabeça e o coração. Ser um profissional significa manter um comprometimento com a investigação ao longo de toda a vida” (Day, 2004:103).

Para isso, os docentes necessitam tempo para investirem na sua profissão. As universidades podem constituir-se como os melhores parceiros das escolas e dos professores através do desenvolvimento de projectos de investigação de âmbito nacional e internacional. A experiência e a partilha/debate entre estes diversos intervenientes é que podem trazer mais valias para os professores e as respectivas escolas. Caso contrário as escolas ficam fechadas sobre si mesmas e a mudança não ocorre.

Bibliografia

- ALVES-PINTO, C. (2001). Socialização e Identidades. In: Manuela Teixeira (org.). *Ser professor no limiar do século XXI*. Porto: Edições ISET, pp. 19-80
- BARROSO, J. & CANÁRIO, R. (1999). *Centros de Formação das associações de Escolas. Das expectativas às realidades*. Lisboa: IIE
- CORDEIRO-ALVES, F. (2000). *O encontro com a realidade docente: ser professor principiante*. Lisboa: IIE
- DAY, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora
- DAY, C. (2003). O desenvolvimento profissional dos professores em tempos de mudanças e os desafios para as universidades. *Revista de Estudos Curriculares*, 2003,1 (2) 151-188
- DAY, C. (2004). *A Passion for Teaching*. Londres: RoutledgeFalmer

- DAY, C. (2005). A Reforma da Escola: profissionalismo e identidade dos professores em transição. *Comunicação apresentada no Fórum Discussão 2005 na Universidade do Minho*. Braga (doc. Policopiado)
- DUBAR, C. (2003). “Formação, trabalho e identidades profissionais”. In: R.Canário, (Org.). *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora. (2.ª Ed.), pp. 43-52
- ESTEVES, M. (2002). Gestão curricular e estratégias de formação de professores. In : *Gestão flexível do currículo – reflexões de formadores e investigadores*. Ministério da Educação, pp. 23-30
- FERREIRA, I (1996). Identidades dos Professores: perspectivas teóricas e metodológicas. In: *Actas do VI Colóquio Nacional da AFIRSE/AIPELF*. Lisboa: FPCEUL, pp.309-328
- FORTE, A. (2005). *Formação Contínua: contributos para o desenvolvimento profissional e para a (re)construção da(s) identidade(s) dos professores do 1.º CEB*. Dissertação de Mestrado apresentada na Universidade do Minho. Braga: Universidade do Minho
- KELCHTERMANS (1995). A utilização de biografias na formação de professores. *Aprender*, n.º 18, pp. 5-20
- LEITE, C. & FERNANDES, P. (2003). Olhar a formação contínua de professores à luz das actuais mudanças curriculares. In : A. Estrela & J. Ferreira, (Org.). *La Formation des Enseignants au Regard de la Recherche*. Actas do XII Colóquio, Secção Portuguesa da AFIRSE/AIPELF. Lisboa: FPCEUL, pp.361-368
- LIMA, J. (2000). Questões centrais no estudo das culturas profissionais dos professores: uma síntese crítica da bibliografia. *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 13, pp. 59-103
- NIAS, J. (2001). Reconhecimento e apoio do envolvimento emocional dos professores no seu trabalho. in : M. Teixeira (Org.) *Ser professor no limiar do sec. XXI*. Porto: ISET, pp.
- PATRÍCIO, M. (1989). Traços principais do perfil do professor do ano 2000. In: *Inovação*, Vol. 2, n.º 3, 229-245
- RODRIGUES, A. (2003). Necessidades de formação na formação contínua de professores. In : *Elo Especial*. Guimarães: CFFH, pp. 25-33
- SCHÖN, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In: A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, pp. 77-92
- SIMÕES, H. (1995). *Dimensões pessoal e profissional na formação de professores*. Aveiro: CIDnE
- WOODS, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza – el uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Paidós
- WOODS, P. (1999). Aspectos sociais da criatividade do professor. In: A. Nóvoa (org). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, pp. 125-153
- ZEICHNER, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa