

ANÁLISE DA PROCURA E DA OFERTA DE FORMAÇÃO CONTÍNUA

Ana Branco

Escola Secundária Alfredo dos Reis Silveira

Marcos Onofre

Faculdade de Motricidade Humana – Departamento das Ciências da Educação

RESUMO

Neste artigo apresenta-se um estudo que consistiu numa análise retrospectiva das percepções de professores de Educação Física dos 2.º, 3.º ciclos e secundário sobre a formação específica oferecida pelos CFAE da Península de Setúbal, na última década.

O estudo desenvolveu-se em três fases: documental, extensiva e intensiva.

Na primeira fase fizemos um levantamento exaustivo das acções de formação específica oferecidas pelos referidos Centros. Na segunda utilizámos um questionário original para caracterizar a percepção dos professores sobre a procura, a oferta e o grau de satisfação face à oferta. Pretendíamos igualmente, conhecer como estas percepções tinham variado com a experiência profissional. Na terceira etapa, entrevistámos os professores mais representativos das diferentes classes de resposta formadas com base nos resultados da fase anterior relativos à satisfação face à formação.

Os resultados revelaram que a oferta de formação específica foi reduzida e que esta parece ter influenciado a procura. Verificámos, ainda, que a procura e a satisfação face à oferta variaram ao longo da experiência profissional dos professores. Os entrevistados mais satisfeitos procuraram acções de formação específicas, enquanto os mais insatisfeitos preferiram outros temas como a Informática.

Palavras-chave: Formação contínua, educação física, satisfação profissional, oferta de formação, procura de formação.

INTRODUÇÃO

O presente artigo pretende apresentar de forma sumária a análise da oferta dos Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE) da Península de Setúbal, entre os anos de 1993 e

2002, a sua relação com a procura realizada pelos professores de Educação Física dos 2.º, 3.º ciclos e ensino secundário e o grau de satisfação percebido por estes em relação à oferta.

Na qualidade de formadores e de consumidores de formação, este estudo teve origem nas percepções subjectivas dos autores de uma forte insatisfação dos professores face ao actual processo de formação contínua, nomeadamente, quanto: à reduzida oferta de formação específica; a uma procura de formação em função das unidades de crédito necessárias para transitar de escalão; à pouca eficácia da formação nas práticas profissionais; e à falta de apoio profissional na implementação dos conhecimentos adquiridos em formação para o contexto real de trabalho.

Da formação contínua

Enquadramento legal da formação contínua

A anterior Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 (Decreto-Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro) preconizou um investimento na formação contínua dos docentes de modo a promover novas competências e novos conhecimentos que permitisse uma resposta adequada às dificuldades emergentes de uma escola que se desejava mais inclusiva, eclética e multicultural, de acordo com uma nova lógica de formação escolar. A formação centrada na escola, nas necessidades e nos problemas sentidos pelos seus diferentes actores, foi então entendida como um aspecto central da mudança dos docentes e, conseqüentemente da própria escola.

O Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (Lei n.º 207/96 de 2 de Novembro) pretendeu a este propósito, intervir em três eixos fundamentais: o diagnóstico das necessidades de formação, a formação em contexto de trabalho e a articulação entre formação, mudança e investigação (Ruela, 1997).

Com efeito, no artigo 3.º deste normativo são definidos como objectivos fundamentais da formação contínua de professores, os seguintes:

- “melhorar a qualidade do ensino e das aprendizagens, através da permanente actualização e aprofundamento de conhecimentos, nas vertentes teórica e prática;
- aperfeiçoar as competências profissionais dos docentes nos vários domínios da actividade educativa, quer a nível do estabelecimento de educação e ensino, quer a nível da sala de aula;
- incentivar a autoformação, a prática de investigação e a inovação educacional;
- adquirir capacidades, competências e saberes que favoreçam a construção de autonomia das escolas e dos respectivos projectos educativos;
- estimular processos de mudança ao nível das escolas e dos territórios educativos em que estas se integrem susceptíveis de gerar dinâmicas formativas;
- apoiar programas de reconversão profissional, de mobilidade profissional e de complemento de habilitações.”

Estes objectivos ajustam-se ao reconhecimento do alargamento do âmbito da actividade docente que foi consagrado -se no perfil de competências do professor. O Decreto-lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto, definiu o perfil geral de desempenho profissional dos professores dos ensinos básico e secundário em quatro dimensões, enunciando referenciais comuns à actividade dos docentes e evidenciando exigências para a organização dos projectos da respectiva formação e para o reconhecimento de habilitações profissionais docentes:

- dimensão profissional, social e ética (o professor promove aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das acções concretas da mesma prática, social e eticamente situada);
- dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem (o professor promove aprendizagens no âmbito do currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam);
- dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade (o professor exerce a sua actividade profissional, de uma forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere); e
- dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida (o professor incorpora a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais).

A cada vez maior diversidade da função docente reflecte-se naturalmente nas maiores necessidade de actualização dos conhecimentos dos professores, na necessidade de formação em novas áreas da sua intervenção, as quais, frequentemente não fizeram parte da sua formação inicial. A formação contínua deverá assim ser encarada como um meio de suprir necessidades/problemas, quer pessoais quer institucionais, que facilite a actuação dos diversos agentes do processo educativo com vista à aprendizagem e sucesso dos alunos e à satisfação profissional dos professores.

Orientações conceptuais sobre a formação contínua

As opções sobre a formação contínua de professores têm, ao longo do tempo, correspondido a diferentes orientações conceptuais. Eraut (1985) define quatro paradigmas da formação contínua de professores: o paradigma do deficit, o paradigma do crescimento, o paradigma da mudança e o paradigma da resolução de problemas. O paradigma do deficit ou deficiência radica nas convicções de que a formação do professor é obsoleta ou ineficiente. O carácter obsoleto de uma formação

assenta na premissa de que o professor apresenta lacunas devido a uma formação inicial limitada, quando não se actualizou relativamente às matérias de ensino ou porque desconhece as inovações educacionais. A formação é julgada ineficiente quando os *skills* (competências práticas específicas) do professor são considerados inadequados e responsáveis pela diminuição da motivação e da aprendizagem dos alunos. Nesta linha, a formação contínua é vista na primeira assunção como uma oportunidade para colmatar essas deficiências de formação através de cursos tradicionais, em escolas superiores e universidades. Quanto à ineficiência poderemos ter de recorrer, por exemplo, à supervisão ou à formação baseada nas competências. Os defensores da abordagem do deficit orientam-se para as teorias comportamentalistas e o seu propósito é apetrechar os professores com *skills* específicos.

O paradigma do crescimento, pelo contrário, assume que o ensino é uma actividade complexa e multi-facetada e que o motivo para aprender mais sobre o ensino não é o de reparar uma inadequação pessoal do professor, mas a procura de uma maior realização como profissional. O conhecimento proveniente da experiência de ensino do professor é mais valorizada que os conhecimentos exteriores (“external expertise”). Porém, a experiência não é considerada como condição suficiente para promover o desenvolvimento e a reflexão assume um papel fundamental. Preconiza-se que as escolas não encorajam o desenvolvimento profissional e atribuem-se ao sistema as insuficiências dos professores.

O paradigma da mudança encerra a necessidade do sistema educativo antecipar, enfrentar e superar as mudanças no contexto em que está inserida e da sociedade em geral, como por exemplo, a educação multicultural e a integração de crianças com necessidades educativas especiais. A formação é perspectivada como um processo de negociação e de colaboração na escola face à necessidade de reorientar os saberes e as competências do professor, funcionando como o motor da inovação e da mudança no sistema.

O paradigma da resolução de problemas visa encontrar as soluções mais adequadas aos problemas específicos diagnosticados pelos próprios professores no contexto escolar. As actividades de formação contínua devem ser conduzidas para o estudo e solução desses problemas.

Modos de organização da formação contínua

As ideias sobre a formação contínua reflectem-se necessariamente no modo como está organizada. Citando Sparks e Loucks-Horsley (1990), Marcelo (1999: 146) descreve cinco modelos distintos de organização do desenvolvimento profissional:

1. desenvolvimento profissional autónomo;
2. desenvolvimento profissional baseado na observação e supervisão (a reflexão como estratégia para o desenvolvimento profissional; reflexão sobre a acção: o apoio profissional mútuo (*coaching*) e o diálogo profissional, e a supervisão clínica como estratégia reflexiva);

3. desenvolvimento profissional através do desenvolvimento e inovação curricular e a formação no centro (desenvolvimento de projectos de inovação curricular e desenvolvimento profissional dos professores centrado na escola);
4. desenvolvimento profissional através de cursos de formação;
5. desenvolvimento profissional através da investigação.

O modelo de autoformação é a modalidade mais simples, na qual, os professores decidem aprender por si próprios os conhecimentos ou competências que identificam como necessidades para o seu desenvolvimento profissional ou pessoal, como por exemplo, a realização de cursos à distância, universitários, de doutoramento, de especialistas e de verão. Os professores planificam, dirigem e seleccionam as actividades de formação.

O segundo modelo de desenvolvimento profissional é baseado na reflexão, no apoio profissional e na supervisão. Enquanto estratégia, a reflexão pretende desenvolver nos professores a auto-consciência pessoal e profissional que lhes permitam conhecer, analisar, avaliar e questionar acerca da sua prática docente, bem como dos valores éticos e morais a ela subjacentes. As estratégias utilizadas são várias: a redacção e análise de casos; a análise de biografias profissionais, a análise de constructos pessoais e teorias implícitas, do pensamento através de metáforas e do conhecimento pedagógico do conteúdo através de árvores ordenadas. Por sua vez, a reflexão na acção visa a análise sobre o ensino que os próprios professores desenvolvem. O apoio profissional quer de natureza técnica, de colegas ou para a indagação e o diálogo profissional são frequentemente instigados nesta vertente. A observação por parte de um colega (directa ou diferida) é o método mais referenciado. Por último, a supervisão clínica representa uma estratégia reflexiva para a formação e o aperfeiçoamento dos professores que recorre a ciclos sistemáticos de planificação, observação e avaliação ou análise.

O desenvolvimento e inovação curricular e a formação centrada na escola constituem o terceiro modelo e inclui actividades como o desenvolvimento ou adaptação do currículo, elaboração de programas ou projectos, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação e aumentar a colaboração e a autonomia no seio da comunidade educativa. A escola é encarada como a unidade de mudança e as inovações educativas devem ter em conta as necessidades identificadas. Concomitantemente, o processo de desenvolvimento institucional está intimamente relacionado com o desenvolvimento profissional dos professores, daí o papel preponderante da formação dirigida para responder às necessidades identificadas pela escola de forma a elevar a qualidade do ensino. As estratégias passam por implicar as pessoas numa determinada actividade num compromisso no tempo onde a liderança pode fazer a diferença.

Com maior tradição e reconhecimento no desenvolvimento profissional dos professores existem os cursos de formação. Geralmente, o perito no âmbito de uma matéria determina o conteúdo e o plano de actividades do curso, bem como, os conhecimentos ou competências a

alcançar no final do mesmo. Começa por apresentar a teoria, recorre frequentemente a modelos ou demonstrações, promove a prática simulada, o trabalho em grupo, observa, fornece *feedbacks* e assessoria durante a aplicação.

Finalmente, o modelo de desenvolvimento profissional através da investigação que vê o professor como um investigador capaz de reflectir sobre a sua própria actividade docente, diagnosticando os problemas que nela ocorrem. A intervenção baseia-se na pesquisa sistemática e intencional da prática desenvolvida num contexto específico como fonte de conhecimento. Este processo requer a colaboração dos intervenientes na investigação de projectos, acção e o auxílio de diários, indagação oral, estudos de classe e ensaios do professor.

Perez (1988 *cit. in* Marcelo, 1999: 189) sugere que caminhemos no sentido de integrar as diferentes componentes da formação e aperfeiçoamento dos professores, propondo para esse efeito o modelo SIPPE – Sistema Integrado para o Aperfeiçoamento dos Professores em Exercício. É um modelo centrado na escola que defende a necessidade do aperfeiçoamento dos professores a partir do local real de trabalho, exigindo da parte destes que tomem consciência da importância da análise e reflexão sobre a sua própria prática como factor essencial ao seu desenvolvimento pessoal e profissional. Segundo Canário (1995), trata-se de construir dispositivos de formação que permitam otimizar as potencialidades formativas dos estabelecimentos de ensino. Reside aqui a razão fundamental para a pertinência e o sentido da adopção de uma estratégia formativa “centrada na escola”. A formação é então encarada como um processo individual e colectivo, em contexto, de transformação de representações, de valores e de comportamentos, por parte dos professores que colectivamente aprendem, produzindo novas formas de acção individual e colectiva.

Com efeito, a produção de mudanças, numa organização social como a escola, implica não apenas mudar a acção individual, mas também o modo de pensar essa acção e, sobretudo, o modo como essas acções individuais se articulam entre si, num quadro de interdependência dos actores. Trata-se, em suma, de mudar os processos de interacção social dentro da escola que, no caso específico dos professores, significa substituir uma cultura fortemente individualista e “insular” por uma cultura baseada na “colaboração” e no trabalho de equipa.

A construção da autonomia dos estabelecimentos de ensino supõe uma capacidade autónoma de mudança que não é compatível com processos de controlo remoto, das escolas e dos professores, a partir da administração central. A formação “centrada na escola” é uma das facetas de uma nova visão do estabelecimento de ensino em que ele é, simultaneamente, uma unidade estratégica de mudança e a unidade central da gestão do sistema.

A formação ao longo da vida e as necessidades de formação

O conceito de formação de professores deve ter subjacente que “a aprendizagem da profissão docente não principia com a frequência de um curso de formação inicial, nem termina com a

obtenção de um diploma em ensino; é algo que o professor realiza durante toda a vida” (Carreiro da Costa, 1996: 9).

A formação ao longo da vida emerge da criação sistemática de novos interesses e necessidades ao longo do percurso profissional. As investigações sobre o ciclo vital dos professores defendem a existência de diferentes etapas na vida pessoal e profissional onde se emergem diferentes factores de influência sobre o professor. Do ponto de vista pessoal, esses factores consistem, por exemplo, nas relações familiares e nas crises pessoais. Profissionalmente, o ambiente organizacional influencia a carreira profissional, nomeadamente, através das regulações da profissão, os estilos de gestão e as expectativas sociais.

A formação contínua visa essencialmente a melhoria da compreensão do fenómeno educativo, dos saberes do professor e da prática pedagógica pode desempenhar um papel fundamental neste percurso e, portanto, no desenvolvimento profissional dos professores minimizando as “amarguras” e enfatizando as “mais valias”. Rodrigues e Esteves (1993: 66) referem que o conceito de uma formação centrada na escola, definida como “conjunto das estratégias utilizadas pelos formadores e pelos professores, agindo como parceiros, para orientar os programas de formação para a satisfação de necessidades identificadas da escola e para a melhoria dos níveis de ensino e de aprendizagem nas aulas”, tem-se afirmado progressivamente a partir das primeiras experiências em países anglo-saxónicos (Reino Unido, América do Norte, Austrália). Segundo as autoras, pretende-se nesta concepção que hajam garantias de maior ligação com o real, de continuidade, de acompanhamento e de formação. Esta concepção pretende instigar um novo impulso aos mecanismos participativos na avaliação e na satisfação de necessidades de formação.

A pesquisa desenvolvida por Weidling e Reid (1983 cit. in Rodrigues e Esteves 1993: 61) referente ao diagnóstico de necessidades de formação contínua dos professores, revelou que as necessidades percebidas pelos professores variavam de acordo com o estágio da carreira em que se encontravam: os professores tendiam a aperceber-se de necessidades de formação contínua no 3.º ou 4.º anos de serviço e tal percepção agudizava-se novamente entre o 11.º e 15.º anos de trabalho, no caso de professores do ensino secundário. Os dados analisados também sugeriram que eram desejados diferentes tipos de actividades de formação em diferentes estádios da carreira.

O que têm feito as organizações pela formação contínua dos professores?

O arranque da actividade dos Centros de Formação da Área Educativa (CFAE) deu-se no ano de 1993 (após a aprovação do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores pelo DL n.º 249/92, de 9 de Novembro) como entidades centrais da política de formação contínua de professores. Os CFAE são um conjunto de Centros de Formação de Professores numa mesma região que têm como principal objectivo atender às necessidades das escolas que lhe estão asso-

ciadas, concretizando a estratégia de formação “centrada na escola”. Por sua vez, estes centros de formação são constituídos por estabelecimentos públicos, privados e cooperativos de todos os níveis de ensino, com excepção do ensino superior. Funcionam numa das escolas associadas (escola sede) que se encarrega da gestão das verbas atribuídas ao centro. É da responsabilidade dos CFAE a definição de prioridades locais de formação, a elaboração de planos de formação, o alargamento do âmbito das suas iniciativas de formação para além das relacionadas com a progressão na carreira docente e a criação e gestão de centros de recursos.

Ruela (1999) realizou um estudo acerca dos processos de construção e natureza da oferta formativa de quatro CFAE da Península de Setúbal, a partir dos modos de funcionamento destes Centros, no período entre 1993 e 1995. Por oferta formativa entendeu o autor o conjunto de acções e de outras iniciativas de formação acessíveis aos professores.

Quanto ao modo de funcionamento dos Centros de Formação das associações de escolas salientaram-se as seguintes conclusões que representaram as tendências comuns aos quatro Centros de Formação estudados:

- o funcionamento dos centros depende da liderança pessoal dos directores que parece ter condicionado a política de formação dos Centros;
- as relações externas concretizadas no âmbito dos protocolos firmados entre os Centros e as instituições do ensino superior têm carácter limitado a nível de uma política de formação centrada na escola;
- a falta de diálogo, apoio e incentivo às actividades dos Centros, da parte dos organismos centrais e regionais do Ministério da Educação, não favoreceu uma política descentralizada da formação.

Neste estudo, os resultados relativos à política de formação dos centros de formação das associações de escolas revelaram as seguintes tendências:

- definição de princípios orientadores da sua política de formação – a formação deve ser conceptualizada para dar resposta às necessidades de formação dos professores e das escolas em articulação com as particularidades da comunidade envolvente;
- criação de uma bolsa de formadores e de formação de formadores;
- construção da oferta formativa baseada em processos de análise de necessidades de formação dirigida individualmente aos professores (questionário) o que inviabilizou a construção de uma oferta formativa que articulasse as necessidades de desenvolvimento profissional dos professores e de desenvolvimento da escola como organização;
- a natureza tradicional da oferta formativa, centrada nos cursos de formação, e articulada, essencialmente, com as necessidades decorrentes da evolução do sistema educativo.

O mesmo trabalho assinalou ainda que foram sentidas algumas dificuldades pelos participantes quanto à implementação da política de formação dos centros de formação de associações de escolas. Como dificuldades externas foi apontada a inexistência de autonomia financeira que inviabilizou a autonomia pedagógica dos centros o que circunscreveu a oferta formativa à satisfação das necessidades de formação definidas pela Administração Central. A falta de condições de trabalho do Director e da Comissão Pedagógica foi outra dificuldade externa referenciada. Como dificuldade interna sentida em alguns centros verificou-se a ausência de espírito associativo entre as escolas o que impediu a concretização de um projecto autónomo de formação.

Este estudo conclui ainda que as atitudes e expectativas iniciais de interesse e motivação dos participantes acerca da oferta formativa dos centros de formação das associações de escolas evoluíram, no período entre 1993 e 1995, para atitudes de decepção e desmotivação. A formação começou a ser perspectivada como uma imposição decorrente da progressão dos professores na carreira docente e começou-se a questionar a utilidade da formação concretizada.

Barroso (1999) estudou seis Centros de Formação de Associações de Escolas da Região de Lisboa de Vale do Tejo entre 1993 e 1995 e os primeiros resultados obtidos relativos à actividade desses centros, no seu primeiro ano de funcionamento, mostraram a existência de uma distância muito considerável entre as expectativas iniciais e aquilo que se passou efectivamente no terreno. No entender do autor, este facto, ficou a dever-se, por um lado, ao controlo por parte do Estado no que respeita ao processo de financiamento das acções de formação, por outro, o facto de ter sido estabelecida uma articulação directa entre a formação e a progressão na carreira, sob a forma de créditos. A combinação destes dois factores convidou e estimulou a emergência de estratégias consumistas de formação.

Estes Centros começaram por tentar construir os seus planos de formação a partir do levantamento das “necessidades” dos professores e das escolas, mas rapidamente concluíram que, ou não tinham formadores adequados aos conteúdos propostos, ou estes não eram compatíveis com os critérios e normas de acreditação e financiamento. Assim sendo, passaram a organizar os seus planos em função das disponibilidades que tinham e dos constrangimentos impostos pelos organismos responsáveis pela formação contínua de professores.

Uma outra ilação verificou que a fase de “análise das necessidades” se revelou frustrante e pontual. Quando ocorreu foi substituída pela procura e identificação conjunta com as próprias escolas de situações problemáticas que constituíssem a base e o contexto da formação. Porém, a inexistência de uma real dinâmica associativa das escolas, a fragilidade das comissões pedagógicas, a ausência de planeamento estratégico e a transformação dos Centros em agências de “acções de formação”, exprimem a debilidade dos estabelecimentos de ensino e dificultam a intervenção e estratégia de formação “centrada na escola”.

Roldão (2000) realizou um estudo de avaliação do impacto das actividades de formação efectivamente realizadas pelos centros de formação da Lezíria e Médio Tejo, durante o período de 1993 a 1998, tendo concluído que:

- quanto à filosofia e objectivos de formação, os CFAE têm desenvolvido formação que em muitos casos é relevante, mas que não corresponde a uma definição clara e estrategicamente pensada da filosofia de uma formação, sustentada em diagnósticos de situação devidamente aprofundados. Neste período predominou uma lógica semi-burocrática que tornou os CFAE em instituições concebidas à maneira da administração pública, prestando serviços aos seus utentes, mas raramente se assumem como instituições autónomas, colegiais, com projectos próprios, e promotoras de políticas de formação por si definidas;
- quanto à resposta e necessidades de formação, a dificuldade da maior parte dos inquiridos em precisar o grau de correspondência da formação oferecida face às necessidades de formação, resulta largamente do carácter difuso com que estas necessidades são percebidas, quase sempre associadas a interesses e expectativas pessoais ou problemas no imediato, mas raramente ligadas a conceitos de desenvolvimento profissional (dos professores) ou de eficácia (dos centros). Tendo-se verificado também que as necessidades são muitas vezes percebidas num sentido muito limitativo de procura externa de soluções para problemas pontuais da prática profissional;
- quanto às respostas às motivações dos sujeitos da formação é visível que os professores manifestam uma motivação intrínseca pela valia da formação em articulação estreita com a premência da progressão profissional e a natural procura do esforço menor. A necessidade de trocar ideias e experiências com colegas é também evidenciada;
- quanto ao impacto da formação percebido, a grande maioria dos dados tratados ilustra, por um lado, com clareza o facto de não existir uma prática sistemática de recolha e análise de dados sobre a natureza e a dimensão do impacto da formação, elemento essencial à monitorização da acção dos CFAE. Por outro lado, a percepção dos intervenientes em acentuar o reconhecimento de impactos, mas na maioria dos casos confinados ao foro individual e não traduzíveis em melhorias reais da prática docente e da qualidade das escolas.

As indicações que vimos expondo permitem perceber uma disfunção dos CFAE relativamente à sua vocação original para atender à satisfação das necessidades concretas dos professores e das escolas. Neste sentido, é legítimo suspeitar de uma desarticulação entre a oferta de formação realizada e a procura sustentada pelos professores e, conseqüentemente, a fraca satisfação deste últimos para com a formação oferecida. Colocamos também a hipótese de que esta insatisfação possa ser sofrer o efeito já observado da experiência de ensino. Esta suspeição agudiza-se quando consideramos o caso dos professores da disciplina de Educação Física, pela sua frequente condição de marginalidade no sistema educativo. Neste sentido, o estudo que se apresenta se desenvolveu com o propósito de responder à seguinte questão: qual é a oferta de formação contínua específica da disciplina de Educação Física, nos últimos dez anos, realizada pelos centros de formação de

professores da Península de Setúbal?, os professores de Educação Física estão satisfeitos com a oferta de formação contínua?, em que medida a procura e a satisfação face à oferta é influenciada pela experiência de ensino dos professores?

Desta forma, foram objectivos do estudo:

- a) caracterizar a oferta de formação destinada aos professores de Educação Física dos 2.º, 3.º ciclos e secundário, prestada pelos CFAE da Península de Setúbal;
- b) caracterizar a procura de formação contínua realizada por estes professores;
- c) comparar ainda a oferta de formação com a procura manifesta;
- d) analisar o grau de satisfação dos professores face à oferta de formação;
- e) verificar em que medida é que a procura de formação contínua e a satisfação face à oferta variam em função da sua experiência profissional.

METODOLOGIA

Conceitos em estudo

O nosso trabalho compreendeu o estudo de quatro conceitos: oferta de formação, procura de formação, satisfação face à oferta e experiência profissional.

Por oferta de formação entendemos todas as acções de formação específicas creditadas e organizadas pelos CFAE da Península de Setúbal no período de tempo entre 1993 e 2002. Este conceito foi operacionalizado em várias dimensões: temas/conteúdos das acções de formação, formadores, ano de realização, CFAE responsável, importância e necessidade de apoio profissional e do trabalho em equipa.

A variável procura de formação foi operacionalizada através das acções de formação frequentadas pelos professores: temas/conteúdos, entidades formadoras, duração e modalidades de formação; modalidade de formação preferida; principal razão da escolha das acções de formação; principal objectivo ao frequentar as acções de formação; principal efeito alcançado com a formação realizada).

Quanto à variável satisfação face à oferta, transcreve-se pelo grau de satisfação dos professores relativamente aos benefícios e aspectos funcionais das acções de formação (e.g.: adequação dos temas e das modalidades de formação; contributos da formação realizada; interesse e variedade dos temas); aos aspectos organizacionais das acções de formação (e.g.: duração, horário e local de realização das acções de formação); e à quantidade das acções de formação.

A variável experiência profissional, traduzida pelos anos de serviço, foi operacionalizada na estrutura dos ciclos de vida profissional de Huberman (1989) compreendendo os seguintes intervalos de anos: [1;3]; [4;6]; [7;24]; [25;35] e mais de 35 anos.

Fases do Estudo

O estudo foi desenvolvido em três fases: análise documental, fase extensiva (análise quantitativa) e fase intensiva (análise qualitativa).

Na primeira fase realizámos um levantamento da formação específica oferecida pelos referidos Centros, entre 1993 e 2002. Recolhemos e analisámos a legislação, documentação e bibliografia existente e realizámos entrevistas exploratórias a testemunhas privilegiadas.

Na segunda fase, elaborámos e validámos um questionário para caracterizar a percepção dos professores sobre a procura, a oferta e o grau de satisfação face à oferta. O questionário, misto, foi validado a partir de um pré-teste com professores e peritos da formação de professores e do estudo da composição factorial da escala de satisfação (*Análise Factorial dos Componentes Principais* – SPSS versão 11.5) e da respectiva consistência (*Alpha de Cronbach* – SPSS versão 11.5). O questionário foi aplicado a professores de Educação Física de 53 escolas da Península de Setúbal. A nossa amostra constitui-se 198 professores, sendo 10% entre possuíam entre 4 e 6 anos de serviço; 66% entre 7 e 24, e 25% entre 25 e 35 anos de serviço. As respostas às questões abertas foram sujeitas a uma análise de conteúdo de tipo lógico-semântico, com classificação temática e registo de frequência. Os dados foram processados estatisticamente com recurso ao SPAD.n/ versão 3.5 (CISIA-CERESTA, 1998). Foram utilizados os procedimentos de descrição estatística, de cálculo de frequências para a caracterização da generalidade das respostas, a Descrição de Variáveis Nominais (DEMODO) para a caracterização dos grupos de experiência dos professores, e a Análise Factorial das Correspondências (AFC) seguida de Classificação Hierárquica para o estudo das classes de resposta à escala de satisfação face à oferta de formação, e selecção de casos a acompanhar na terceira fase do estudo. Este procedimento estatístico permitiu-nos encontrar cinco perfis de resposta.

Na terceira fase da pesquisa foi desenvolvido um estudo multicaso envolvendo cinco professores seleccionados como os mais representativos das classes obtidas na fase anterior. Foi utilizada uma entrevista focada para aprofundar as respostas obtidas no questionário. Os testemunhos dos inquiridos foram submetidos a uma análise de conteúdo de tipo lógico-semântico, com classificação temática e análise de frequências, com recurso ao *software* AQUAD6, versão 5.2 (Günter, 2004).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Fase extensiva

Inicialmente, na fase extensiva caracterizámos a percepção dos professores sobre a procura de formação e a oferta de formação.

Percepção sobre a procura

De acordo com os resultados expostos no Quadro 1, podemos constatar que apenas uma minoria dos professores recorreu à formação em temas de formação específicos da área disciplinar de Educação Física. Entre estes temas os mais procurados relacionaram-se com os conteúdos de ensino, destacando-se o Basquetebol, a Orientação, o Beisebol/Softbol e o Badminton. Esta evidência é tanto mais importante, quanto os resultados mostram que um conjunto de temas específicos da área disciplinar indicados pelos professores não foram atendidos pelos centros de formação.

De entre os temas não específicos, frequentados pela maioria dos professores, a Informática/Internet/Novas Tecnologias foi a alternativa mais procurada nos CFAE. Pôde também verificar-se que a modalidade de formação mais frequentada pelos professores foi claramente a dos cursos, registando uma fraca percentagem de formação frequentada sob a forma de oficina.

Quadro 1 – Percepção dos Professores sobre a Procura de Formação

| | |
|---|--|
| AF específicas | <ul style="list-style-type: none">• Nenhuma AF específica (46%)• Uma AF específica (25%) |
| Temas + procurados | <ul style="list-style-type: none">• Basquetebol, Orientação, Beisebol/Softbol e Badminton• Novas Tecnologias (generalistas) |
| Modalidade de formação preferida | <ul style="list-style-type: none">• Cursos (51%)• Oficinas (19%) |
| Propostas não atendidas | <ul style="list-style-type: none">• Andebol, Surf, Rugby, Danças, Act. de Exploração da Natureza (7%) |
| Razão da escolha | <ul style="list-style-type: none">• Temas adequados às necessidades/lacunas (25%)• Necessidade de créditos (24%) |
| Objectivo | <ul style="list-style-type: none">• Adquirir novas capacidades, saberes/competências (30%)• Obter unidades de crédito para subir de escalão (28%) |
| Efeito alcançado | <ul style="list-style-type: none">• Progressão na carreira (38%)• Melhoria das práticas profissionais (38%) |

Observando agora as razões e objectivos aduzidos pelos professores para frequentarem as acções de formação, constatamos que o que conduziu os professores à formação se distingue entre a satisfação dos requisitos formais para a progressão na carreira e a tentativa de melhorar a sua capacidade como profissionais. Com efeito, verificamos que a preocupação com a obtenção de unidades de crédito foi bastante expressiva, abrangendo mais um quarto dos inquiridos. Outro quarto dos professores avançou razões relacionadas com a superação de dificuldades no desempenho das tarefas profissionais, e quase um terço declarou que tinha por objectivo adquirir novas competências com a formação. Quanto à apreciação que os professores realizaram do impacto da formação recebida, os testemunhos dividem-se entre aqueles que referem terem beneficiado da progressão na carreira e os que referem a melhoria das suas práticas profissionais.

Percepção sobre a Oferta

Relativamente à percepção que os professores expressaram face à oferta de formação frequentada (Quadro 2), observámos que mais de 50% dos professores referiram a falta de apoio

no processo de transferência das competências adquiridas em formação para o contexto real. O apoio profissional, imprescindível para que esta tenha algum impacto, foi formalmente inexistente ou funcionou mal. Foram essencialmente os colegas mais experientes e os coordenadores de departamento que forneceram este sustentáculo. Quando questionados a pronunciarem-se sobre a oferta de formação desejada, uma elevada percentagem de inquiridos referiu atribuir muita importância ao apoio profissional mútuo enquanto modalidade de formação, destacando mesmo o elevado contributo que o trabalho em equipa tem para o seu desenvolvimento profissional.

Quadro 2 – Percepção dos Professores sobre a Oferta de Formação

| | | |
|------------------------|--|---|
| Oferta Recebida | Apoio profissional | <ul style="list-style-type: none"> • Não se sentiram apoiados (57%) • Não existe/previsto (44%) |
| | Tipo de apoio | <ul style="list-style-type: none"> • Colegas mais Experientes/Coordenador de departamento (14%) • Formador/Colegas especialistas (10%) |
| Oferta Desejada | Grau de importância do apoio profissional | <ul style="list-style-type: none"> • Importante (59%) • Muito importante (31%) |
| | Origem do apoio | <ul style="list-style-type: none"> • Formador Especialista (41%) • Colegas mais Experientes (16%) |
| | Situação formação/aplicação | <ul style="list-style-type: none"> • Formação com posterior aplicação e retornar à formação (43%) • Formação com apoio em contexto real (34%) |
| | Trabalho equipa diário | <ul style="list-style-type: none"> • Contribui para o seu desenvolvimento profissional (94%) |

Nos resultados obtidos sobre a oferta desejada verificamos também que os professores preferiam uma formação conduzida por um professor especialista na área de formação, mas em que o processo de formação adoptado considerasse a sua realização em contexto real, estrito senso, ou então a aplicação das aprendizagens realizadas em contexto real, com retorno ao contexto original para análise das dificuldades encontradas. Coerentemente, os professores sublinharam ainda as vantagens que o trabalho em parceria com os seus colegas, no quotidiano escolar, teria para o seu desenvolvimento profissional.

Percepção de Satisfação face à Oferta

Quando analisamos o grau de satisfação dos professores face à oferta de formação (Quadro 3), verificámos que, apesar da reduzida oferta de formação específica e dos professores terem de recorrer com frequência a outros temas para realizarem a sua formação contínua, estes se manifestaram maioritariamente satisfeitos face à oferta. No Quadro 3 apresenta-se o grau de satisfação expresso pelos inquiridos face aos elementos constituintes da formação mais expressivos.

A Qualidade dos formadores, a duração da formação, o número e sistema de selecção formação dos formandos foram o objecto da satisfação de cerca de três quartos dos professores. Estas características da formação reuniram um consenso que não encontrámos em relação às características geradoras de insatisfação. Neste caso, destacam-se factores como a adequação, a baixa variedade

e quantidade dos temas e os aspectos administrativos, como os horários e a reversão da formação para a progressão na carreira.

Quadro 3 – Percepção da Satisfação face à Oferta de Formação

| | |
|---------------------|--|
| Satisfação | <ul style="list-style-type: none"> • Qualidade dos formadores (82%); • Duração da formação (75%); • Número (75%) e sistema de selecção dos formandos (72%); • Modalidades da formação (68%); • Contributo para alterar as práticas (68%); • Adequação dos programas de formação (67%). |
| Insatisfação | <ul style="list-style-type: none"> • Adequação às suas necessidades de formação e da escola (38%); • Variedade dos temas (38%); • Quantidade de AF (37%); • Sistema de progressão na carreira (37%); • Horário das AF (37%). |

Variação da Procura e da Satisfação com a Experiência

Ainda fase extensiva procedemos à análise do modo como as percepções dos professores face à procura e o seu grau de satisfação face à oferta variavam em função do nível de experiência de ensino (Quadro 4). Os resultados sobre a procura mostraram que o que mais distingue significativamente os três níveis de experiência de ensino considerados foi o facto da procura de formação nos CFAE da Península de Setúbal ter sido maior para o caso dos professores com mais anos de serviço. Não obstante os professores com mais experiência terem eventualmente tido mais oportunidade de recorrer à formação, deve salientar-se que entre os professores mais recentes, se evidencia a característica de parte deles terem procurado realizar a formação noutras entidades que não os CFAE. No que diz respeito aos temas, os resultados apenas diferenciaram o grupo com mais experiência, indicando que, na sua maioria não realizaram, acções de formação específicas da área disciplinar, tendo frequentado sobretudo outros temas, sobretudo as novas tecnologias.



Quadro 4 – Variação da Procura e da Satisfação face à Oferta com a Experiência Profissional

| | Experiência Profissional | | |
|--------------------------|--|--|--|
| | [4;6] anos | [7;24] anos | [25;35] anos |
| Procura | <ul style="list-style-type: none"> • Não realizaram AF nos CFAE (47%); • Outras Entidades (21%). | <ul style="list-style-type: none"> • AF nos CFAE (90%) | <ul style="list-style-type: none"> • Não realizaram AF específicas (57%); • AF nos CFAE em Outros Temas (86%), dos quais 71% em Novas Tecnologias. |
| Satisfação face à oferta | — | Os professores no intervalo [7;24] anos de serviço encontravam-se mais satisfeitos do que os professores entre [25; 35] anos de serviço. | |

Partição da Amostra em Classes

Apesar de os resultados demonstrarem que os professores se encontravam genericamente satisfeitos face à oferta, quisemos saber um pouco mais acerca desta variável. Através da análise factorial de correspondências seguida de classificação hierárquica ($p \leq 0,05$) encontrámos cinco classes de perfis de resposta segundo o grau de satisfação dos professores (Quadro 5).

Como se pode observar, foi possível distinguir cinco classes de percepção de satisfação, sendo que a maioria dos professores se repartem uma opinião geral de satisfação e de insatisfação. Uma percentagem de relativamente importante dos professores optou por não se manifestar.

Quadro 5 – Partição da amostra em Classes segundo o Grau de Satisfação face à Oferta e Seleção dos Casos

| Classe 1 (n=68) 34% | Classe 2 (n=9) 5% | Classe 3 (n=88) 44% | Classe 4 (n=11) 6% | Classe 5 (n=22) 11% |
|---|--|---|--|---|
| “Professores insatisfeitos” | “Professores muito insatisfeitos” | “Professores satisfeitos” | “Professores muito satisfeitos” | “Professores não respondentes” |
| 22% CFAE 8 79% CF: Outros temas 29% FC: EF | 33% CFAE 3 89% CF: Novas Tecnologias | 14% CFAE 1 99% CF 10% 4 AF em EF | 18% 5 AF em EF | 77% não realizaram AF nos CF 27% CFAE 2 |
| Licenciatura QND [7; 24] anos de serviço CFAE 8 | Licenciatura QND [25; 35] anos de serviço CFAE 3 | Bacharelato QND [25; 35] anos de serviço CFAE 4 | Mestrado QND [7; 24] anos de serviço CFAE 11 | Licenciatura QZP [4; 6] anos de serviço CFAE 11 |

Estes professores caracterizam-se por ser os menos experientes na carreira e por não terem realizado formação nos CEF. Os mais satisfeitos caracterizam-se por possuir um grau académico mais elevado e uma experiência profissional intermédia, sendo aqueles que frequentaram acções de formação relacionadas com a Educação Física. Ao contrário, os grupos insatisfeitos revelaram ter frequentado acções não relacionadas com este tipo de conteúdo.

Fase intensiva

Na fase intensiva realizámos um estudo multicaso comparativo do aprofundamento das percepções dos cinco sujeitos mais representativos das classes de respostas encontradas sobre a satisfação para com a formação.

Para esta análise foi tido em conta a frequência com que cada uma das categorias foram mencionadas por cada entrevistado (Quadro 6).

Para facilidade de leitura e compreensão da mesma decidimos, com base nos resultados obtidos na fase quantitativa, designar o professor representativo da classe 1 de “*professor insatisfeito*”, o

Quadro 6 – Anatomia da Satisfação/Insatisfação dos professores face à formação

| | Professor muito insatisfeito | Professor insatisfeito | Professor satisfeito | Professor muito satisfeito | Professor representativo da classe 5 |
|--------------------------|------------------------------|------------------------|----------------------|----------------------------|--------------------------------------|
| Duração das AF | ☹☹ | ☹☹ | – | ☹☹ | – |
| Frequência das AF | ☹☹ | – | – | – | – |
| Horário das AF | ☹☹☹ | ☹ | ☹☹ | ☹ | ☹ |
| Local das AF | ☹ | ☹ | ☹☹ | ☹ | ☹ |
| Qualidade dos Formadores | ☹☹ | – | ☹☹ | ☹☹☹☹☹ | ☹ |
| Seleção dos Formandos | ☹☹☹ | – | – | – | – |

professor representativo da classe 2 de “*professor muito insatisfeito*”, o professor representativo da classe 3 de “*professor satisfeito*”, o professor representativo da classe 4 de “*professor muito satisfeito*” e o professor representativo da classe 5 de “*professor não respondente*” (que não realizou formação através dos CFAE da Península de Setúbal).

Como se pode observar, independentemente do seu grau de satisfação, os professores expressaram alguma concordância na apreciação que realizaram de aspectos importantes da formação. Assim, quando se expressaram, os professores manifestaram insatisfação em relação à duração das acções de formação, considerando-a insuficientes. Do mesmo modo, foi considerada maioritariamente insatisfatório o horário das acções de formação. A localização da formação foi um dos factores que distinguiu os professores satisfeitos dos insatisfeitos. A qualidade dos formadores foi único aspecto que reuniu a unanimidade da satisfação dos professores.

O Quadro 7 realça as principais identidades e divergências entre os testemunhos dos professores mais insatisfeitos e mais satisfeitos.

Quadro 7 – Principais Contrastes entre os professores mais e menos satisfeitos

| | |
|------------------------------------|---|
| Mais insatisfeitos (Classes 1 e 2) | <ul style="list-style-type: none"> • Realizaram AF em Informática • Benefícios planeamento e avaliação • Discordaram da associação formação-progressão • Procura em função da necessidade de créditos • CFAE 8 e 3 |
| Mais satisfeitos (Classes 3 e 4) | <ul style="list-style-type: none"> • Realizaram AF em EF • Benefícios pessoais e na prática pedagógica • Concordam com a associação formação-progressão • Procura em função das necessidades/lacunas • CFAE 4 e 11 |

Como se pode verificar, os professores representantes das classes dos satisfeitos, confirmaram ter realizado mais acções de formação na área específica da Educação Física, ao contrário dos professores menos satisfeitos que realizaram sobretudo acções de formação no âmbito da Informática. Relativamente aos benefícios decorrentes da formação, os grupos de inquiridos também se

distinguiram, no sentido em que os mais satisfeitos indicaram terem recolhido benefícios ao nível pessoal e da sua prática pedagógica, enquanto os menos satisfeitos observam esses efeitos ao nível do planeamento e avaliação do processo ensino aprendizagem. As razões da procura da formação também distinguiram estes grupos de professores. Os professores satisfeitos evidenciaram uma procura mais genuína relacionada com as suas necessidades e lacunas profissionais, enquanto os seus colegas frequentaram a formação sobretudo para obterem as unidades de crédito exigíveis para a progressão na carreira. Este pode ter sido um dos aspectos mais concorrentes para a sua insatisfação, já que essa intenção foi assumida num clima de discordância com a circunstância de terem que realizar formação para poderem progredir profissionalmente. Já os professores satisfeitos revelaram o seu acordo com o sistema existente. Não obstante esta divergência todos os professores entrevistados revelaram ter realizado acções de formação não creditadas.

Instados a sugerir alterações a realizar ao sistema de formação, todos os entrevistados se referiram ao aumento da quantidade e da divulgação das acções de formação. Referiram também que prefeririam realizar as acções de formação na própria escola, com os recursos materiais disponíveis assinalando as vantagens em torná-las mais práticas. Valorizaram por isso a reflexão e a troca de experiências entre colegas. No seu conjunto, os professores expressaram que gostariam de ter mais apoio na aplicação dos conhecimentos adquiridos em formação para o contexto real da sua prática pedagógica.



CONCLUSÕES GERAIS

Com a realização deste estudo pudemos confirmar parcialmente as nossas percepções subjectivas ainda que estas não possam ser generalizadas. Concluimos que a oferta de formação específica foi reduzida e que esta parece ter influenciado a procura. A formação realizada não esteve relacionada com o ensino das actividades físicas. Os professores preferiam realizar formação na escola, mais prática e com apoio profissional do formador. A satisfação face à oferta foi maior nos professores que frequentaram acções de formação específicas. Verificámos, ainda, que a frequência e a satisfação face à oferta foi menor nos professores com mais tempo de serviço. Na generalidade, propuseram alterações na quantidade, no diagnóstico, no local, no horário e nas modalidades de formação.

A reduzida oferta de formação no âmbito da disciplina de Educação Física através dos CFAE da Península de Setúbal parece ter condicionado a procura, sendo que, nalguns casos, a formação foi procurada apenas numa lógica de carreira. Consideramos por isso que é urgente aumentar a oferta de formação no âmbito da disciplina da Educação Física. Alguns professores sugerem ainda a delimitação das áreas de formação em função da disciplina que se lecciona.

Porém, não basta aumentar a quantidade de acções de formação específicas. Há que optimizar o processo de diagnóstico das necessidades nas escolas, a relação dos Centros com as escolas associadas e a divulgação dos Planos de Formação dos CFAE junto das mesmas.

Os professores entrevistados demonstraram vontade de realizar as acções de formação na escola onde leccionam para que a formação seja, cada vez mais, prática e adaptada aos recursos materiais e instalações existentes. A maioria dos professores inquiridos reconheceu a importância do apoio profissional no processo de transferência dos conhecimentos adquiridos em formação para o contexto real de trabalho. Quer pelo formador, durante a formação, quer entre colegas, na formação/aplicação, quer posteriormente num momento de retorno à formação, onde seja possível reflectir sobre a implementação dos conhecimentos adquiridos em formação para o contexto turma. Este deverá ser encarado como uma oportunidade para se esclarecerem dúvidas, trocar ideias, partilhar experiências e fazer um balanço da formação realizada. Neste sentido, deve ser aprofundada a experiência colaborativa na formação contínua, adequada às necessidades contextualizadas dos professores, com apoio profissional em contexto real.

BIBLIOGRAFIA

- Bardin L** (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso J, Canário R** (1995). Centros de Formação das Associações de Escolas: de uma lógica de tutela a uma lógica de autonomia. *Inovação*, 8, 263-294.
- Barroso J, Canário R** (1999). *Centros de Formação das Associações de Escolas: das expectativas às realidades*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Ministério da Educação.
- Ghiglione R, Matalon B** (2001). *O Inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Huberman M** (1989). O Ciclo de Vida Profissional dos Professores In Nóvoa, A. (2000). *Vidas de Professores* (31-61). Porto: Porto Editora.
- Roldão M do C** (2000). *Avaliação do Impacto da Formação: um estudo dos centros de formação da Lezíria e Médio Tejo*. Edições Colibri: Escola Superior de Educação de Santarém.
- Ruela C** (1999). *Centros de Formação das Associações de Escolas: processos de construção e natureza da oferta formativa*. Lisboa: IIE. ME.