

**UNIVERSIDADE DE ÉVORA**

**Mestrado em Sociologia**

*VARIANTE: RECURSOS HUMANOS E DESENVOLVIMENTO*

*SUSTENTÁVEL*

**A PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES**

**NA FORMAÇÃO CONTÍNUA.**

**O CASO DAS ESCOLAS BÁSICAS INTEGRADAS**

**DO ALENTEJO**

**Tese de Mestrado apresentada por:**

***Bárbara da Conceição Rala Esparteiro***

**Sob Orientação de:**

***Prof. Doutor Eduardo Figueira***

**Março de 1999**

# UNIVERSIDADE DE ÉVORA

Mestrado em Sociologia

VARIANTE: RECURSOS HUMANOS E DESENVOLVIMENTO

SUSTENTÁVEL

**A PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES  
NA FORMAÇÃO CONTÍNUA.  
O CASO DAS ESCOLAS BÁSICAS INTEGRADAS  
DO ALENTEJO**



95 967

Tese de Mestrado apresentada por:

*Bárbara C. R. Esparteiro*

Sob Orientação de:

*Prof. Doutor Eduardo Figueira*

Março de 1999

371.13  
ES? R

*À Cristina, ao Vasco*

*“As escolas e os professores estão a ser cada vez mais afectados pelas exigências e contingências de um mundo pós-moderno crescentemente complexo e acelerado.(...)”*

*À medida que o tempo passa, este hiato entre o mundo da escola e o que existe para além dela está a tornar-se cada vez mais óbvio. A natureza anacrónica da escola é cada vez mais evidente”.*

*(Hargreaves, 1998, p.27)*

## RESUMO

A mudança constitui um fenómeno incondicional que alterou papéis sociais, imprimiu celeridade nos saberes e estimula, diariamente, os indivíduos a participar em novos desafios e (re)encontrar novos valores em cada situação. Estes apanágios do fenómeno assumem-se hoje como dados inquestionáveis em qualquer sistema e, incondicionalmente, no Sistema Educativo em geral e no Sub-sistema do Ensino Básico, em particular, entram na ordem do dia de políticos e da sociedade em geral.

Inserido nesta problemática, encontra-se o tema do presente estudo, mais concretamente, a questão da participação dos professores na formação contínua. A motivação para esta temática nasceu do conhecimento empírico que se tem dos docentes do ensino básico, da vontade em aprofundar alguns desses conhecimentos e da pertinência actual que o estudo revela. A pesquisa aponta como objectivo geral o conhecimento dos factores que influenciam a participação dos professores, do Ensino Básico, em acções de formação contínua.

O estudo foi sustentado pelo quadro conceptual que estrutura o paradigma das Escolas Básicas Integradas (E.B.I.'s) e desenvolveu-se no âmbito do espaço geográfico do Alentejo (distritos de Beja, Évora e Portalegre). Abrangeu as dezoito escolas existentes, atendendo-se ao facto destas escolas integrarem no seu território educativo os três ciclos (1º, 2º e 3º) do Ensino Básico e a sua filosofia privilegiar, como uma das valências sustentáveis do modelo, a problemática da formação ao longo da vida (Pires, 1994). O quadro conceptual definiu-se em função dos conceitos *formação* e *participação*, marcos teóricos orientadores da filosofia e paradigma das Escolas Básicas Integradas.

O modelo de análise teve como referência teórica o *modelo de participação social* ISSTAL (*Interdisciplinary, Sequential, Specificity, Time-Allocation, Lifespan*) desenvolvido por Smith e Macaulay (1980) que serviu para explicar as diferentes formas de participação. O modelo foi adaptado por Cookson (1980) ao fenómeno da participação de adultos na formação contínua. No presente estudo, optou-se pelo *Cross Sectional Survey*, por se pretender conhecer um conjunto de indicadores das unidades em análise, num dado momento. O instrumento de recolha de informação, inquérito por questionário (anexo 1) foi elaborado com

base no modelo ISSTAL e em instrumentos análogos, utilizados em estudos similares (Figueira,1995), circunscrevendo-se a estratégia de estudo ao nível da abordagem quantitativa.

Atendendo às características do estudo, cujo interesse se situa num quadro analítico exploratório, o tratamento estatístico dos resultados centrou-se essencialmente numa abordagem quantitativa em que se elegeram a Análise Factorial por Componentes Principais e a Regressão Múltipla, como as estratégias de análise de dados mais adequadas. Em termos operacionais procurou-se ajustar as estratégias aos objectivos da investigação.

Os resultados obtidos, relativamente aos factores *Personalidade e Atitudes*, não se mostraram determinantes da participação ou não-participação dos professores, em acções de formação contínua. O factor *Aspectos Situacionais* revelou uma maior importância, constituindo-se como legítimo obstáculo à participação. Quanto aos *Aspectos Situacionais*, salienta-se ainda o facto de estes indicadores integrarem as variáveis consideradas determinantes para a participação do professorado, na formação. Por isso, se recomendaram um conjunto de medidas onde os aspectos englobados na variável *Aspectos Situacionais* deverão ser equacionados, pela sua forte influência na participação dos docentes.

Nesta perspectiva, o presente estudo pretendeu, genericamente, veicular um conjunto de premissas que facultassem a reflexão de aspectos fundamentais da participação dos professores e os resultados obtidos visaram irromper o debate, quer por parte dos sujeitos que directamente frequentassem as acções, quer por parte das entidades responsáveis pelo incremento de programas de formação de professores.

## ABSTRACT

Change is a phenomenon that has definitely altered social roles, speeded up knowledge's and it daily, urges individuals to participate in new challenges and to (re) discover new values in every situation. Nowadays, these attributes of the phenomenon present themselves as indisputable data in any system and, unconditionally, in the Educational System in general and in the sub-system of Compulsory Schools in particular. They play an important role in the life of politicians and in that of the whole society.

*Involved in this problem is the subject of this essay, namely the question of the participation of teachers in the continual training. The motivation for this subject derived from the empirical knowledge one has of compulsory school teachers, from the will to improve such knowledge as well as from nowadays' relevance of this essay. Investigation points out to the knowledge of the factors that influence the participation of Compulsory Schoolteachers in continual training programs as its general goal.*

This essay was supported by the conceptual framework which structures the pattern of Integrated Compulsory Schools (E.B.I.'s<sup>1</sup>) and it developed itself in the area of Alentejo (in the districts of Beja, Évora and Portalegre). It includes the eighteen existing schools, paying attention to the fact that these schools include, in its educational area, the three stages of the Compulsory School (1<sup>st</sup> stage – 1<sup>st</sup> to 4<sup>th</sup> grades; 2<sup>nd</sup> stage – 5<sup>th</sup> and 6<sup>th</sup> grades; and 3<sup>rd</sup> stage – 7<sup>th</sup> to 9<sup>th</sup> grades). Besides, its philosophy favours the issue of training throughout one's life as one of the sustainable values of the model (Pires, 1994). The conceptual framework has defined itself as a function of the concepts of *training* and *involvement*, theoretical references which guide the philosophy and the paradigm of the Integrated Compulsory Schools.

The model of analysis had, as its theoretical reference, the *model of social involvement* ISSTAL (*Interdisciplinary, Sequential, Specificity, Time-Allocation, Lifespan*) developed by Smith and Macauly (1980), which was used to explain the

---

<sup>1</sup> E.B.I. – Escolas Básicas Integradas (Integrated Preparatory Schools).

different forms of involvement. The model was adapted by Cookson (1980) to the phenomenon of the involvement of adults in continual training. In this essay, the *Cross Sectional Survey* was chosen, since our aim was to become familiar with a set of indicators of the studied units, at a certain time. The tool for collecting information, inquiry through questionnaire (annex 1), was based in the ISSTAL model and in similar essays (Figueira, 1995), limiting the study strategy to the quantitative approach.

*Bearing in mind the characteristics of the essay, whose importance lies in an exploratory analytical framework, the statistical handling of the results was mostly centred in a quantitative approach. The Factor Analysis of the Main Components and the Multiple Regression were chosen as the most suitable strategies for the data analysis. In operational terms, one has tried to adjust the strategies to the aims of the investigation.*

The results obtained showed that the factors of *Personality* and *Attitudes* weren't relevant for the involvement or to the non-involvement of teachers in continual training programs. The *Situational Aspects* factor appeared to be more important, being a legitimate obstacle to the involvement. As to the *Situational Aspects*, it should also be pointed out that these indicators are part of the variables that were seen as fundamental for the involvement of teachers in training. Thus, a set of measures were suggested where the aspects involved in the variable *Situational Aspects* should be equated, due to the strong importance they play in the teachers' involvement.

From this point of view, this essay aimed, in general terms, at putting forward a number of premises that would allow for a reflection over the fundamental aspects of the involvement of teachers. The results arrived at aimed at starting the debate, both on the part of those who were directly involved in the training programs and on the part of the people in charge of increasing the number of training programs for teachers.



## AGRADECIMENTOS

Um estudo, por mais efémero que seja, é sempre o corolário de longas horas de pesquisa, de escrita, de diálogo, de partilha, de prazer, de angústia..., sinónimos evidentes de um percurso complexo que não se desenvolve isoladamente. Ao invés, revela-se fruto de uma acção participada e gratificante, que se reconhece. Mencionar todos aqueles que proporcionaram o seu incremento, traduzir-se-ia numa tarefa algo constrangedora mas, mais constrangedor se torna, quando é preciso enunciar, sem menosprezar nenhuma daquelas *importantes dicas* que de tónico serviram, nas horas mais amargas. Portanto, neste momento de agradecer é fácil admitir que ocorrerá um esquecimento, um - e *aquela?*

Que me perdoem os *esquecidos* mas, acontece que, vai para eles o meu primeiro muito obrigado.

Dirijo um agradecimento muito especial, ao meu orientador Professor Doutor Eduardo Figueira, Universidade de Évora, pelo apoio que sempre dispensou e também pela excelência dos seus doutos saberes e ensinamentos prestados.

Pela determinação, pela sua disponibilidade desinteressada e pelo seu saber no âmbito do tratamento estatístico, à Mestre Dr.<sup>a</sup> Sandra Saúde, fico reconhecida pelos valiosos conhecimentos que me concedeu.

Ao Professor Doutor Vito Carioca, pela força anímica que sempre me dispensou, mas também pelos eloquentes saberes que soube transmitir.

Ao João, pelo precioso e incondicional contributo concedido no âmbito da logística informática e pela sua disponibilidade total.

À Direcção Regional de Educação do Alentejo, Sr. Director Regional que se dignou autorizar o estudo e também ao Dr. Jorge Mata que gentilmente cedeu a documentação necessária ao desenvolvimento do estudo, relativamente às E.B.I.'s.

Às Escolas Básicas Integradas (Barrancos, Serpa, Vila Nova de S. Bento, Mourão, Arronches, Avis, Castelo de Vide, Portagem e Sousel) que participaram no estudo, nomeadamente, aos Conselhos Directivos e aos docentes que colaboraram na

divulgação, recolha e preenchimento dos questionários, assim como aos docentes das escolas que colaboraram no pré-teste do questionário.

Ao Conselho Directivo da Escola Superior de Educação de Beja, deixo o meu reconhecimento pelo apoio logístico concedido.

Aos colegas que, estoicamente, souberam suportar a *minha ausência* na E.S.E B.

Ao Manuel Barroso, quero agradecer o apoio logístico e os momentos de diálogo crítico.

Finalmente, mas não menos importante, quero agradecer a compreensão e o ânimo dispensado, nos bons e nos maus momentos, pelos meus filhos, pais e irmãs.

## ÍNDICE

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	17
<b>CAPÍTULO I</b> .....	22
<b>CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO</b> .....	22
1 - PROBLEMÁTICA DO ESTUDO: ESCOLAS BÁSICAS INTEGRADAS .....	22
1.1– <i>O porquê da sua emergência</i> .....	22
1.2 – <i>A génese da Escola Básica Integrada</i> .....	25
1.3– <i>Finalidades das EBI. 's</i> .....	31
1.4 – <i>A formação contínua como dimensão essencial no paradigma das E.B.I. 's</i> .....	33
2 - DA CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO À DEFINIÇÃO DE OBJECTIVOS .....	35
<b>CAPÍTULO II</b> .....	43
<b>ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL DO ESTUDO</b> .....	43
1 - O ENSINO BÁSICO – DA REPÚBLICA AOS NOSSOS DIAS.....	43
1.1 – <i>O período pós-república (1910)</i> .....	43
1.2 - <i>A Educação no Estado Novo (1926-1974)</i> .....	48
1.3 - <i>A Educação e os Ideais de Abril</i> .....	57
2 – FORMAÇÃO CONTÍNUA E PARTICIPAÇÃO – DO IDEAL À PRAXIS .....	61
2.1 - <i>Formação contínua</i> .....	61
2.2.- <i>Participação</i> .....	73
<b>CAPÍTULO III</b> .....	88
<b>DESENHO METODOLÓGICO</b> .....	88
1 - ABORDAGEM GERAL E PROCEDIMENTOS DO ESTUDO .....	88
2 – POPULAÇÃO E AMOSTRA.....	90
2.1 – <i>População</i> .....	90
2.2 - <i>Amostra</i> .....	92
3– CONCEPTUALIZAÇÃO DAS VARIÁVEIS.....	95
4 – INSTRUMENTAÇÃO .....	104
5 – ANÁLISE DE DADOS .....	107

<b>CAPÍTULO IV</b> .....	<b>110</b>
<b>ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS</b> .....	<b>110</b>
1 – CARACTERIZAÇÃO DA POPULAÇÃO EM ESTUDO.....	110
2 - Os PROFESSORES: ASPECTOS DA SUA PERSONALIDADE E FLEXIBILIDADE INTELLECTUAL, DISPOSIÇÕES ATTUDINAIS E ASPECTOS SITUACIONAIS .....	124
2.1 - Os PROFESSORES: ASPECTOS DA SUA PERSONALIDADE E FLEXIBILIDADE INTELLECTUAL.....	125
2.2 - DISPOSIÇÕES ATTUDINAIS FACE À APRENDIZAGEM E EDUCAÇÃO, À PROFISSÃO E ÀS ENTIDADES FORMADORAS.....	131
2.3 - ASPECTOS SITUACIONAIS .....	138
<b>CAPÍTULO V</b> .....	<b>142</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>142</b>
1 – NOTAS CONCLUSIVAS .....	142
2 – RECOMENDAÇÕES .....	145
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	<b>151</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>167</b>

## **ÍNDICE DE ANEXOS**

<b>ANEXO 1 - INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO .....</b>	<b>168</b>
<b>ANEXO 2 - (PERSONALIDADE) ROTATED COMPONENT MATRIX .....</b>	<b>178</b>
<b>ANEXO 3 - (ATTITUDES) ROTATED COMPONENT MATRIX.....</b>	<b>179</b>
<b>ANEXO 4 - (ASPECTOS SITUACIONAIS) ROTATED COMPONENT MATRIX .....</b>	<b>180</b>

## **ÍNDICE DE FIGURAS**

<b>MAPA I.1 – PORTUGAL - DISTRITOS ALENTEJANOS .....</b>	<b>40</b>
<b>FIGURA I.2 - MODELO DA PARTICIPAÇÃO DE ADULTOS NA FORMAÇÃO CONTÍNUA .....</b>	<b>41</b>
<b>MAPA III.1 - REDE DE ESCOLAS BÁSICAS INTEGRADAS DO ALENTEJO .....</b>	<b>93</b>

## ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO I.1 - UMA SOCIEDADE NOVA, UMA ESCOLA NOVA E COM NOVAS FUNÇÕES .....	32
QUADRO III.1 - PROFESSORES POR ESCOLA.....	92
QUADRO III.2 - DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA POR ESCOLAS.....	95
QUADRO III.3 - MODELO ISSTAL: VARIÁVEIS DE REFERÊNCIA .....	96
QUADRO IV.1 - LOCAL ONDE VIVEU ATÉ AOS DEZOITO ANOS .....	111
QUADRO IV.2 – ESTADO CIVIL.....	112
QUADRO IV.3 – FILHOS CONVIVENTES .....	112
QUADRO IV. 4 – HABILITAÇÕES LITERÁRIAS .....	113
QUADRO IV.5 – ANOS NA ACTUAL RESIDÊNCIA.....	115
QUADRO IV.6 – OUTRAS PROFISSÕES EXERCIDAS.....	115
QUADRO IV.8 – ORGANIZAÇÕES A QUE PERTENCE .....	117
QUADRO IV.9 – TIPO DE HABITAÇÃO .....	119
QUADRO IV.11 – FONTES DE INFORMAÇÃO A QUE RECORREM .....	120
QUADRO IV.12 - MUSEUS .....	121
QUADRO IV.13 - EXPOSIÇÕES.....	121
QUADRO IV.14 – CINEMA/TEATRO .....	121
QUADRO IV.15 – BIBLIOTECA/LIVRARIA .....	121
QUADRO IV.16 – FESTIVIDADES.....	122
QUADRO IV.17 – CENTROS DE FORMAÇÃO .....	122
QUADRO IV.18 – MANEIRA MAIS ADEQUADA DE CONHECER AS ACÇÕES DE FORMAÇÃO.....	122

<b>QUADRO IV.19 - ACCÇÕES DE FORMAÇÃO QUE FREQUENTOU NOS ÚLTIMOS 2 ANOS</b>	<b>123</b>
<b>QUADRO IV.20 - FORMAÇÃO CREDITADA</b>	<b>123</b>
<b>QUADRO IV.21 FORMAÇÃO NÃO CREDITADA</b>	<b>123</b>
<b>QUADRO IV.22 - KMO E TESTE DE BARTLETT</b>	<b>125</b>
<b>QUADRO IV.23 - SÍNTESE DA ANÁLISE FACTORIAL</b>	<b>126</b>
<b>QUADRO IV.24- ANÁLISE FACTORIAL POR COMPONENTES PRINCIPAIS</b>	<b>127</b>
<b>QUADRO IV.25 - REGRESSÃO</b>	<b>128</b>
<b>QUADRO IV.26 - CORRELAÇÃO PARCIAL E SUA SIGNIFICÂNCIA</b>	<b>130</b>
<b>QUADRO IV.27 - KMO E TESTE BARTLETT</b>	<b>131</b>
<b>QUADRO IV.28 - SÍNTESE DA FACTORIAL</b>	<b>132</b>
<b>QUADRO IV.29 – ANÁLISE FACTORIAL POR COMPONENTES PRINCIPAIS</b>	<b>133</b>
<b>QUADRO IV.30 - REGRESSÃO - ATITUDES</b>	<b>134</b>
<b>QUADRO IV.31 - CORRELAÇÃO PARCIAL E SUA SIGNIFICÂNCIA</b>	<b>135</b>
<b>QUADRO IV.32 - KMO AND BARTLETT'S TEST</b>	<b>138</b>
<b>QUADRO IV.33 - SÍNTESE DA FACTORIAL</b>	<b>138</b>
<b>QUADRO IV.34 – ANÁLISE FACTORIAL POR COMPONENTES PRINCIPAIS</b>	<b>139</b>
<b>QUADRO IV.35 - REGRESSÃO MÚLTIPLA</b>	<b>139</b>
<b>QUADRO IV.36 - CORRELAÇÃO PARCIAL E SUA SIGNIFICÂNCIA</b>	<b>140</b>



## **ÍNDICE DE GRÁFICOS**

<b>GRÁFICO IV.1 – SEXO .....</b>	<b>110</b>
<b>GRÁFICO IV.2 – IDADE .....</b>	<b>111</b>
<b>GRÁFICO IV.3 - ANOS DE EXERCÍCIO .....</b>	<b>113</b>
<b>GRÁFICO IV.4 - SITUAÇÃO PROFISSIONAL.....</b>	<b>114</b>
<b>GRÁFICO VI.5 – POSIÇÃO NA CARREIRA .....</b>	<b>114</b>
<b>GRÁFICO IV.6 – NÚMERO DE ORGANIZAÇÕES A QUE PERTENCE.....</b>	<b>116</b>
<b>GRÁFICO IV.7 – RENDIMENTO ANUAL DO AGREGADO FAMILIAR.....</b>	<b>118</b>
<b>GRÁFICO IV.8 – NÚMERO DE FONTES DE INFORMAÇÃO A QUE RECORRE .....</b>	<b>120</b>

## INTRODUÇÃO

Os sistemas de Educação e de Formação sustentam ou condicionam o historial da vida humana, possibilitando-lhe o acesso, a construção de projectos pessoais e sociais que veiculam a mudança e a satisfação pessoal e, ou grupal. Em conformidade com o contexto da mudança, as políticas educativas perspectivam aqueles sistemas como estímulos de desenvolvimento, no mundo contemporâneo, onde a dimensão das relações globais e a interdependência planetária não cessam de aumentar, tornando-os cada vez mais difíceis de gerir (Delors, 1996). A complexidade do processo de desenvolvimento social coloca a relação indivíduo/sociedade como objecto de análise sociológica, por excelência, perspectivando uma melhor compreensão da realidade.

A mudança que entrou no quotidiano, os papéis sociais que se alteraram, a celeridade do saber que convida, diariamente, a participar em novos desafios e a (re)encontrar respostas a cada situação, são indicadores dum fenómeno incontestável a que hoje se assiste (Benavente, 1990).

*“A mudança organizacional está na ordem do dia: mudança nos procedimentos e na organização de trabalho, mudança das estruturas, mudança na relação com o cliente e com o mercado, mudança nas atitudes e nos valores... A mudança acompanha o ciclo de vida das organizações. As organizações nunca foram estáticas, mas, nos últimos anos, o seu ritmo e grau de mudança ganhou proporções desconhecidas na primeira metade do século.” (Ferreira et al., 1996, p.323).*

Esta realidade tem evidentes implicações na escola, instituição ancestral, que ao longo dos tempos tem tido uma função reprodutora da sociedade, reservando-lhe um lugar de destaque. Porém, esta posição não tem sido assumida pela escola que, muitas vezes, tem passado incólume neste processo evolutivo de mentalidades e introdução de novos paradigmas.

No entanto, a mudança que se pretende, não é mais do que um permanente apelo à criatividade de cada um, veiculada pela capacidade que se apresenta em saber participar nas diferentes situações em contextos variados e, despertar nos

indivíduos activos, sinergias capazes de acompanhar o ritmo da sociedade. Concretamente, no que concerne à educação/formação, problemática do quotidiano dos professores, deveria ser equacionada com algumas palavras do discurso político, que conferem a responsabilidade social da mudança aos factores de planeamento, de desenvolvimento e aos momentos de educação e formação que colmatem ambiguidades e permitam uma perfeita (re)integração na sociedade.

*“A mudança social constitui hoje um problema, pela sua rapidez e pelos obstáculos e dificuldades de toda a ordem que levanta. O 25 de Abril foi, na sociedade portuguesa, o início de um período de democratização em ruptura com o passado.” (Benavente, 1990, p.299).*

As macro soluções encontradas para regular os problemas endógenos inerentes aos diferentes contextos das sociedades são, inequivocamente, contributos válidos, mas o essencial é tomar cada realidade de *per si*. Encontrar os constrangimentos peculiares de cada grupo (social, profissional,...) e delinear, de acordo com as necessidades reais de cada grupo, projectos catalisadores de oportunidades (Delors, 1996).

O envolvimento das pessoas assume-se, cada vez mais, como um valor anímico, mas importa lembrar que, só participa quem está informado. Estimular a capacidade para participar significa dotar os cidadãos de instrumentos facilitadores dessa prática, o que é quase inexistente (Arstein, 1969). Por estranho que pareça, é pouco comum o hábito de participar, existe uma ancestral tradição de aceitar passivamente aquilo que nos propõem, numa atitude submissa, de reprodução de valores dos nossos antepassados.

Em Portugal, esta tradição prolongou-se até ao 25 de Abril de 1974, altura em que se iniciou uma vivência democrática. Desde então, a jovem democracia possibilitou o envolvimento em processos que implicavam questões sobre a *participação*, enquanto que, nos países mais desenvolvidos, se afirmava, desde a década de sessenta, que a participação era um termo categórico de poder de decisão dos cidadãos (Arstein, 1969).

Em 1975, também as Nações Unidas definiam a participação como o envolvimento activo e significativo das populações, no processo de tomada de decisões, para a determinação de objectivos sociais e redistribuição de recursos, assim como se

acrescentava que os benefícios dos programas de desenvolvimento passavam pela cooperação das populações, na organização das actividades e implementação de programas e decisões (Cohen e Uphoff, 1977).

Esta linha de pensamento expressa a prática da participação como uma abordagem recente, sem tradição na sociedade portuguesa, mas, a que a mudança que se experimenta, obriga. Sendo hoje consensual, a emergência da mudança do papel social da escola, face ao disposto na própria Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), em que se assume que esta deve ter um papel activo dos seus intervenientes, tentando a adaptação às realidades, num processo de formação escolar mais eficaz e condigna, a participação anuncia-se um contributo importante.

A escola de hoje não se compadece, assim, com a passividade de outros tempos e, por isso, é exigida a participação dos professores neste dealbar de século, para o equilíbrio entre uma cultura protagonista de um harmonioso bem estar e o progresso, como pedras de toque vitais à sobrevivência humana (Delors, 1996).

O fenómeno da participação no caso dos professores do Ensino Básico (1º, 2º e 3º ciclos) em programas de formação contínua, tema que se pretendeu tratar nesta dissertação, implicou uma vasta revisão da literatura, nomeadamente no que concerne ao desenvolvimento da problemática. Esta revisão permitiu estruturar o quadro conceptual da *participação* de indivíduos adultos em programas de formação contínua, e situar o público alvo no espaço geográfico do Alentejo (distritos de Beja, Évora e Portalegre), abrangendo as dezoito Escolas Básicas Integradas existentes. Tomou-se em consideração o facto destas escolas integrarem, no seu território educativo, os três ciclos (1º, 2º e 3º) do Ensino Básico e a sua tipologia privilegiar, como uma das valências sustentáveis do modelo, a questão da formação ao longo da vida (Pires, 1994).

De salientar a importância e o interesse em compreender o papel dos professores neste desafio que, quer queiramos ou não, se joga num cenário à escala mundial, decorrente do facto dos docentes do Ensino Básico enfrentarem diariamente a “ambiguidade” da formação contínua de professores (Nóvoa, 1992 b) ) e (Delors, 1996).

A motivação para, num contexto sociológico, estudar este grupo social, nasce do facto de, neste momento, o Ensino Básico constituir um dos principais motivos de intervenção governativa e se considerar que é neste grau de ensino, que se iniciam e experimentam os caminhos do sucesso, não só na dimensão curricular, mas também na dimensão social e humana. Dada a emergência da temática, considerou-se pertinente a investigação, tendo em conta que este é um campo relativamente novo. Nesta linha, estruturou-se o desenho investigativo da seguinte forma:

- No Capítulo I (Contextualização do Estudo) problematiza-se a Escola Básica Integrada (E.B.I.), paradigma recentemente introduzido no Sistema Educativo Português, fundamentando-se as razões da sua emergência, génese, assim como das suas finalidades. Compreende também o porquê da adopção da formação contínua como uma das valências essenciais do modelo E.B.I. e, no final, inclui-se o quadro de objectivos do estudo;

- O Capítulo II (Enquadramento conceptual do estudo) consta de duas partes distintas: a primeira (O Ensino Básico, da República aos nossos dias) fundamenta e explicita os constrangimentos por que tem passado o Ensino Básico e realça a importância da formação participada, na carreira dos professores. Por outro lado, encontram-se conceptualmente definidos, na segunda parte, os principais conceitos operativos do estudo sobre: *formação e participação*;

- No Capítulo III (Desenho Metodológico), tendo presente o enquadramento teórico da temática, procedeu-se ao delineamento metodológico do estudo, com a descrição da população e a selecção da amostra. Abordou-se a operacionalização das variáveis, a descrição estrutural do instrumento utilizado na pesquisa, os testes estatísticos utilizados, os procedimentos relativos à sua aplicação e, no final, definiram-se as técnicas estatísticas a utilizar no tratamento da informação recolhida, baseada nas lógicas definidas no objectivo do estudo;

- No Capítulo IV (Análise e Interpretação dos Dados) apresentam-se os resultados obtidos com a aplicação dos questionários, mencionando-se no ponto 1 a análise descritiva que permitiu caracterizar a população. Nos pontos seguintes, explicita-se o tratamento estatístico que possibilitou perceber a influência que os diferentes factores utilizados no instrumento de pesquisa têm na participação dos

professores, em acções de formação contínua;

- Por último, o Capítulo V (Considerações Finais) postula um conjunto de considerações veiculadas pelo objectivo geral do estudo, em analogia com os resultados obtidos, sem todavia parametrizar qualquer tipo geral de conclusões. Por se acreditar numa perspectiva de desenvolvimento ecológico dos sistemas, assumiram-se, nas considerações finais, duas partes distintas, *Notas Conclusivas* e *Recomendações*. Pretendeu-se, ao utilizar esta estratégia, poder contribuir com uma maior valia crítica e questionante, em futuras análises e reflexões geradas em torno das problemáticas que nortearam o estudo deste tema.

## Capítulo I

### Contextualização do estudo

*«O ensino básico é universal, obrigatório e gratuito e tem a duração de nove anos.»*

(Lei de Bases do Sistema Educativo)

#### 1 - Problemática do estudo: Escolas Básicas Integradas

##### 1.1– O porquê da sua emergência

No pós-25 de Abril, depois de conturbadas tentativas de reformas e de algumas pseudo-reformas, surge, em 1986, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº46/86). Esta lei enquadra um conjunto de intenções que, a partir desta data, são postas em prática, em regime de experimentação. A sua implementação generaliza-se ao Sistema Educativo Português, em 1991/92. A referida lei traça, claramente, as finalidades que pretende ver desenvolvidas na escola de hoje e, define, com rigor, o perfil desejado para o aluno, ao concluir o Ensino Básico.

Durante o tempo de experimentação dos diferentes modelos curriculares, constatou-se a emergência de adequar a escola às necessidades reais das populações e, por este motivo, esta preocupação constituiu matéria para todos os governos, no sentido de conceber uma reforma que garantisse a transição dos jovens do sistema de ensino para o ingresso na vida activa (Ribeiro, 1992). De facto, com a Lei de Bases, verificou-se o cumprimento dessas medidas, ao preceituar para todos os cidadãos uma escolaridade básica universal onde se valorizam estes propósitos. Por outras palavras,

*“...é através da elevação educativa da população, num permanente alargar e aprofundar da educação fundamental, pelo recurso às formas participadas de educação comunitária... que se contribui decisivamente para o desenvolvimento de todos os indivíduos e para o progresso social...” (Campos, 1986, p.13).*

A vida profissional, compreendida entre a fase de opção pela profissão e a reforma, passa por um tempo concreto de formação inicial, por diferentes espaços onde essa profissão se efectua, realiza-se com base em saberes científicos, pedagógicos e referências de ordem ética e deontológica (L.B.S.E.,1986). Por outro lado, as opções tomadas deverão ter como suporte o desenvolver de práticas, tanto ao nível das representações como do trabalho concreto, dado que o processo de construção de uma identidade profissional não pode estar alheio à função social dessa profissão, à cultura do grupo, nem ao contexto sociocultural em que se desenrola,

*“Assegurar que nesta formação sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano;”* (L.B.S.E., Secção II, artigo 7ºb).

Face a este cenário, novos horizontes se abrem à educação e, em consequência, o acto educativo não poderá mais ser entendido na sua clássica acepção, mas sim como um processo indissociável da evolução social. A socialização da geração jovem, a igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso educativo, a realização integral dos educandos, são algumas das finalidades que evidenciam esta nova vocação mais específica da escola, a par de uma outra que naturalmente se tem vindo a impor, que é a dinamização da comunidade, a propósito da mudança de expectativas em relação à escola (Pires, 1994). Mas, face a este conjunto de estratégias protagonizadoras de uma escola diferente, haveria que encontrar meios de as operacionalizar, assumindo-se a interrogativa como opção:

Como viabilizar meios para uma escola diferente?

A consecução de tais intenções impunha o redimensionamento da rede escolar, de forma a serem gerados mecanismos capazes de eliminar factores institucionais como o abandono e o insucesso, de diminuir assimetrias e discriminações, de facilitar e possibilitar o cumprimento de uma verdadeira formação básica a todos os cidadãos (Pires,1993). Neste contexto, a escolaridade básica de nove anos legislada, surge como resposta ideal aos pressupostos atrás mencionados, perspectivando uma tipologia diferente, que se anunciava como adequada ao alargamento da escolaridade obrigatória, porque oferecia ao aluno uma frequência



escolar permanente e continuada durante os nove anos, na mesma escola (Oliveira, 1993).

A permanência numa escola que integrasse os três ciclos (1º, 2º e 3º) do ensino básico possibilitaria uma maior facilidade em detectar problemas de insucesso e abandono escolar que, atempadamente, se poderiam diagnosticar e regular. O carácter integrador duma escola que englobasse os três ciclos possibilitaria a continuidade, o aprofundamento das relações pedagógicas e uma articulação sequencial e progressiva entre os diferentes níveis de ensino (Oliveira, 1993).

Desta possível integração, adviria também uma melhor optimização dos recursos materiais e humanos, uma conseqüente diminuição de clivagens, quer para alunos, quer para professores, resultante das mudanças de escola e dos diferentes modelos organizacionais de cada uma (Azevedo, 1994).

A reestruturação sequencial da Lei de Bases, além de sugerir um conjunto de relações inexistentes entre os docentes, pretendia fomentar o início duma convivência profissional. No entanto, esta relação só sairia facilitada se a inserção dos três ciclos do Ensino Básico fosse, efectivamente, legitimada numa só escola, sob a coordenação de um mesmo órgão de gestão e de um trabalho orientado para um projecto comum que consistisse nas finalidades do Ensino Básico (Torrão, 1993).

Persistia a ausência de uma tradição de convivência entre os três ciclos do Ensino Básico, facto do conhecimento empírico da cultura dos professores que constitui de *per si* um fenómeno a ser considerado. Ao nível oficial, tinha-se favorecido o isolamento do 1º ciclo e até dificultado as relações entre os professores dos vários graus de ensino, decorrentes da desigual formação inicial e legitimada também pelo diferente estatuto social e remuneratório (Azevedo, 1994).

A hierarquização dos professores, consoante o ciclo que ministra, é outro dos factores que tem dificultado a interacção entre eles e que, implicitamente, tem influenciado a má gestão que se verifica ao nível dos currículos e se manifesta na dificuldade que os professores apresentam em articular e dar continuidade a esses mesmos currículos.

O novo quadro conceptual da Lei de Bases parecia contemplar toda esta

problemática, na medida em que promovia a existência de parcerias entre os diferentes ciclos. Como resultante, aprovou-se um conjunto de diplomas legais que conferiram às escolas do 2º, 3º ciclos e Secundárias, entre outros benefícios, autonomia administrativa, mas permanecia por resolver o problema relativo ao 1º ciclo (Azevedo, 1994). Estas condicionantes foram, indubitavelmente, assumidas como interrogativas sensíveis, no admirável desenvolvimento dos processos de consecução/viabilização da Lei, no que respeita às E.B.I.'s.

## **1.2 – A génese da Escola Básica Integrada**

Para encontrar resposta ao prescrito na L.B.S.E. e conjugando todas as linhas enunciadas para o Ensino Básico constituiu-se, no âmbito do Programa Educação Para Todos (PEPT), no seio da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação, um grupo formado por especialistas de diferentes áreas que abordam a temática e encontram um novo paradigma passível de experimentação. As conclusões do grupo atrás referenciado foram enviadas e, posteriormente, analisadas pelo Conselho Nacional de Educação que, considerando a sua pertinência, criou as primeiras Escolas Básicas Integradas (E.B.I.'s)<sup>1</sup> de nove anos, em regime de experiência.

Decretada a lei, foi permitida a cada Direcção Regional promover, em regime de experiência pedagógica, a criação, para o ano lectivo de 1990/1991, de uma *Escola Básica Integrada*. Emanava, assim, a oportunidade de experimentar os pressupostos organizacionais da L.B.S.E. através deste novo paradigma de ensino, denominado “ESCOLA BÁSICA INTEGRADA”, cuja finalidade essencial é a constante procura duma articulação entre os vários níveis e tipos de ensino e onde a palavra *integração* atinge o seu sentido mais amplo.

Nesta perspectiva, *integração* significa o conjunto de interações que se estabelecem entre os vários actores, quer ao nível das inter-relações que potenciam a diluição de barreiras existentes na transição entre ciclos e proporcionam a continuidade da acção educativa, quer ao nível da unificação do

---

<sup>1</sup> Despacho Conjunto 19/SERE/SEAM/90, de 6 de Março

território educativo, perspectivando uma única unidade escolar (Azevedo 1994). Pretende-se reencontrar e reunir sinergias, novas dinâmicas que se ajustem aos tempos de mudança, que facilitem a interacção escola/comunidade, que promovam a integração e, de algum modo, valorizem a pequena comunidade local, tão declinante (Azevedo, 1994).

Estas são algumas das dimensões contemplados no presente paradigma e que se desejam ver concretizados por esta filosofia de escola. A linha de acção que a define suporta toda um dinâmica inovadora que, além da função instrutiva, garante desenvolver a função socializadora, igualizadora e personalizadora dos alunos (Pires, 1989). Procura, ainda, oferecer aos alunos que não tiveram sucesso na sua escolaridade, dita normal, conceder-lhes uma segunda oportunidade, através do acesso a valências como o ensino recorrente para além de outras formas de valorização/sociabilização já referidas.

A integração que ora se procura, a nível institucional e da consecução dos objectivos nos três ciclos de ensino, pretende veicular valores que proporcionem o aumento do nível educativo básico, de toda a população portuguesa. As potencialidades oferecidas são muitas, mas torna-se necessário conjugar esforços de todos os intervenientes no processo, pais, encarregados de educação, alunos, professores, comunidade, para o êxito deste paradigma (Azevedo, 1994).

Reafirmar que a integração é determinante para o sucesso deste projecto e que ela pressupõe a operacionalização em diferentes aspectos organizacionais da escola e constitui factor assente, quando se afirma que a:

*“Integração é o conceito-chave da E.B.I. e que esta vertente integradora pode fazer-se em vários planos:*

*integração organizacional e curricular do 1º, 2º e 3º ciclos*

*integração dos três tipos de professores*

*integração de diferentes modalidades de educação e de ensino*

*integração dos recursos locais, físicos, humanos e pedagógicos*

*integração da organização social da educação no território que serve...”*  
(Azevedo, 1994, p.72)

Esta integração identifica o objectivo fundamental na consecução do projecto E.B.I. que, se professado em todas as dimensões, confere a unidade desejada no funcionamento desta tipologia de escola. Tal como a Lei de Bases do Sistema Educativo determina, todo o Ensino Básico deve perspectivar-se numa unidade global, que deverá ser alcançada através do princípio da sequencialidade progressiva, em que cada ciclo tem a incumbência de retomar os conceitos apreendidos anteriormente, completá-los e aprofundá-los. Nesta lógica, impõe-se uma necessidade efectiva da aproximação dos currículos, numa articulação curricular horizontal e vertical que permita a unidade sequencial ao nível dos três ciclos (Pires,1993).

Assim, ao assumir-se como desejável o incremento de práticas que facilitem o desenvolvimento destes pressupostos que, para além de possibilitarem hábitos de cooperação, de organização e de gestão entre os docentes, promovem e favorecem o aprofundamento da relação pedagógica entre professores e alunos, verifica-se a sua inexistência.

E se, por um lado, os docentes do 1º ciclo em regime de monodocência que funcionaram tradicionalmente num espaço físico isolado - o das ex-escolas primárias, quase sempre separado das outras escolas, sem tradição de trabalho em equipa, sem hábitos de diálogo aberto entre pares, nem de partilha de saberes, têm dificultado a aproximação, por outro, os docentes do 2º e 3º ciclos, em regime de pluridocência, têm funcionado indiferentes ao ciclo anterior, e também não fomentaram quaisquer tentativas de implementação da integração curricular (Oliveira, 1993).

À partida, a prática pedagógica do primeiro ciclo parece revelar-se mais facilitadora da integração curricular, pois o professor, *de per si*, tenta encontrar o meio de relacionar as matérias em estudo, ao contrário do 2º e do 3º ciclos onde essa relação apenas será feita pelo próprio aluno, enquanto estudante das diferentes matérias (Oliveira, 1993). No entanto, integração curricular contempla a integração dos diferentes elementos do currículo que constituem os programas e, por isso, implica a escolha, organização, sequencialização e desenvolvimento dos referidos currículos, tendo sempre em linha de conta os contextos em que se inserem e a comunidade educativa a que se destinam (Pires,1993).

O Ensino Básico, ao intentar como grande finalidade a formação integral do cidadão, isto é, proporcionar um conjunto de conhecimentos que permitam comunicar, e simultaneamente suscitar uma formação capaz de criar atitudes que promovam a pesquisa e o gosto pela auto-aprendizagem, parece-nos remeter, novamente, para a integração curricular a responsabilidade de articular entre si as diferentes dimensões existentes nas E.B.I.'s (Pires,1993). Assim, esta perspectiva globalizadora pretendia ver-se desenvolvida através da elaboração de projectos coordenados entre os ciclos, no desenrolar de práticas que permitissem o envolvimento de alunos, professores, escola e comunidade (Torrão, 1993). Sustentava-se, nesta linha de pensamento, que a nova concepção do Ensino Básico assentava em quatro conceitos chave: “*unidade*,” “*essencialidade*,” “*sequencialidade*” e “*terminalidade*” (Lemos Pires, 1993, p.48).

Através da *unidade*, o Ensino Básico constitui uma unidade própria que se distingue de outras componentes do sistema. É uma unidade básica que não poderá mais entender-se se não for articulada internamente e convergir para um mesmo fim.

A *essencialidade* relaciona-se com o que é realmente importante e essencial aprender, para que sejam realizados os fins do Ensino Básico. Considera importante definir o que é essencial, não significando que o mesmo se deva entender como mínimo, mas sim, entendendo-se por aquilo que qualitativamente é significativo, exequível, fundamental, marcante e verdadeiramente se adapta à progressão da formação dos alunos.

A *sequencialidade* surge como meta imediata, assumindo a dificuldade do seu alcance, perspectivando alguns anos de trabalho e a conjugação do esforço de diversos profissionais de educação nesse processo, com a obrigatoriedade de organizar saberes e comportamentos, dando-lhe a ordem pela qual devem ser aprendidos e interiorizados, “*sempre numa sequência progressiva, consistente e ordenada*.” (Pires, 1994, p.32).

Esta sequencialidade será sempre entendida como progressiva, pois não terá sentido fazer aprendizagens novas sobre outras que ainda não tenham sido adquiridas, tornando-se importante realçar que se trata de aprendizagens, não de ensino. Enquanto o ensino pode ser antecipadamente programado, “*taylorizado*”,

como uma cadeia de montagem, a aprendizagem é mais contingente pois depende de muitos factores: individuais, sociais, institucionais e organizacionais (Pires, 1993). Este pressuposto implica que o centro de aprendizagem será sempre o aluno e nunca o serão os programas, meros indicadores daquilo que se pretende atingir.

A operacionalização deste princípio numa escola poderá equacionar-se com a existência e eficácia de um Projecto de Escola comum aos três ciclos do Ensino Básico que permitirá, de forma progressiva e sistemática, o tratamento dos mesmos temas, de forma sequenciada e num *continuum* crescimento em espiral.

Por último, com a terminalidade, pretende-se que o ensino básico tenha um carácter terminal, esperando-se que ao terminar uma formação, que se diz básica, o indivíduo fique habilitado a prosseguir a sua vida de adulto, quer no desempenho de qualquer tarefa de utilidade pública, quer no prosseguimento de estudos.

Relacionando estas vertentes, assume-se o pressuposto de que este tipo de ensino terá de ser mais pragmático e não tão especializado como se tem pretendido. A visão global das coisas não poderá ser perdida como tem acontecido até aqui, devendo ser reforçada e geradora de novas aprendizagens significativas. Não pode mais ser um debitar de saberes instituídos que levam à confusão, por parte do aluno, que o não ajudam a crescer e o não levam à construção do seu próprio conhecimento (Azevedo, 1994).

Dado que a experiência das Escolas Básicas Integradas é recente, a fase actual é ainda de tacteamento e de (re)equacionamento, em que o que foi feito, como em qualquer inovação, merece ser devidamente testado, avaliado, reformulado, a fim de colmatar os processos de descontinuidade educativa existentes que conduzam à abordagem do problema da integração curricular com mais seriedade (Oliveira, 1993). Só através destes avanços e recuos, a articulação horizontal e vertical dos currículos se considerou como essencial e assegurou a continuidade sequencial da acção educativa entre os três ciclos. Contudo, na prática, não se tornou tão simples, se não esquecermos que, em primeiro lugar, é importante que se faça a integração dos professores dos vários ciclos de ensino.

Este conceito direccionado para um projecto curricular aglutinador, com uma visão globalizante não compartimentada no tempo, desenvolvida num processo progressivo, permite ao aluno tomar contacto com a comunidade em que vive, com o meio regional, nacional e internacional. Este Projecto Educativo de Escola poderá ser a pedra de toque que possibilite a consecução de uma política educativa norteada para a resolução dos problemas reais da escola e de um encontro de identidades locais perdidas (Azevedo, 1994).

O tema aglutinador, flexibilizado em subtemas, constituirá o todo, que é o Projecto Educativo (P.E.). De âmbito alargado, visa não só a componente curricular, mas também actividades de complemento educativo, orientação de alunos, formação de pessoal docente e não docente e ainda a animação comunitária que inclui a componente local/regional. Esse conjunto de valores inerentes a essa comunidade, que traduzem as suas expectativas, os seus anseios, os seus problemas, contribuem para que a E.B.I. não seja apenas a mera integração dos três ciclos de ensino, mas sim a integração de todas as estruturas escolares que sinergicamente comporta.

O Projecto Educativo revela-se assim o instrumento unificador que perspectiva a participação da educação e do ensino no tecido social em que se integram, através de uma acção em prol do desenvolvimento que se deseja para todo o território da E.B.I.. Organizações como a UNESCO têm recomendado que se as escolas querem participar no desenvolvimento devem, claramente, assumir o papel para que estão vocacionadas:

*“... devem escolher serem indutores do desenvolvimento, estabelecer redes de acção do tecido social de que fazem parte, procurando aí fazer valer as potencialidades específicas, socialmente muito relevantes, de desenvolvimento humano, de transmissão de saberes, de aquisição de competências gerais e profissionais, de informação e de formação, de construção de plataformas de debate e de aprofundamento de problemas, de educação e formação de professores.” (Azevedo, 1994, p.203).*

A emergência de um P. E. faz cada vez mais sentido, no seio duma escola, porque é através dele que a escola tem possibilidade de desocultar a sua identidade e conquistar a sua autonomia. Toda esta dinâmica, vivenciada durante o processo,

possibilita a transferência de poderes do sistema educativo central para o subsistema regional e até mesmo local. A autonomia tão desejada pelas escolas implica, pois, o empenhamento de todos os seus actores no desenvolvimento de projectos inovadores que conferiram à escola a sua afirmação através do percurso terminado (Pires, 1993) e (Azevedo, 1994).

A unidade e partilha, sustentáculos dos objectivos do paradigma E.B.I.'s, encontram nestas linhas o seu inequívoco valor ao possibilitar a interacção viva e intensa num real que não ignora a constante procura do quimérico ideal comum para onde, sinergicamente, convergem as grandes finalidades das Escolas Básicas Integradas.

### **1.3– Finalidades das EBI.'s**

Perspectiva-se que o entrar na escola não se traduza mais no simples ingresso na Escola Primária de quatro anos, mas sim no percorrer de uma caminhada de nove anos, onde se viva intensamente um forte relação humana caracterizada pela interiorização de aprendizagens significativas, vivenciadas numa unidade pedagógica, que se deseja que a Escola Básica venha a transformar-se. Com alguma pertinência e para a consecução das finalidades do Ensino Básico e objectivos das Escolas Básicas Integradas, haveria a necessidade de:

*«...não perder de vista a necessidade imperiosa de fazer desaparecer esse “monstro sagrado” chamado ensino primário.*

*Faça-se um enterro condigno com pompa e circunstância e ouse-se fomentar um novo Ensino Básico de nove anos, com mais qualidade, universal e amado pela população.» (Azevedo, 1994, p.73).*

Neste contexto, a criação da tipologia da E.B.I., inserida num processo de reordenamento da rede escolar, constitui uma oportunidade política ímpar de implementar pequenas e grandes mudanças qualitativas que podem e devem gerar a unidade e sequencialidade desejadas. Estas mudanças (quadro I.1) verificar-se-ão não só ao nível dos currículos, mas também no âmbito dos recursos humanos e materiais, na gestão dos espaços e organização de um conselho de gestão conjunto, que assuma todas estas reformulações como necessárias e



converta a E.B.I. num verdadeiro “*centro local de educação básica*”, do território por ela abrangido (Pires, 1993).

**Quadro I.1 - UMA SOCIEDADE NOVA, UMA ESCOLA NOVA E COM NOVAS FUNÇÕES**

	<b>ESCOLA BÁSICA TRADICIONAL</b>	<b>A NOVA ESCOLA BÁSICA</b>
<b>Função Social</b>	Socialmente discriminatória, selectiva, reprodutora das condições sociais e condicionadora do insucesso escolar. Virada para a continuação de estudos.	Atenuadora das diferenças sociais, promotora de condições de igualdade de acesso e sucesso escolar. Orienta para a vida activa e para a continuação de estudos.
<b>Ensino</b>	Massificado.	De massas.
<b>Organização</b>	Burocrática, rígida, uniforme e com estruturas desarticuladas.	Flexível, adaptada, diversificada e com estruturas coerentes e congruentes.
<b>Curriculo</b>	Uniforme, centralmente definido, desadaptado ao contexto. Centrado nos conteúdos cognitivos, no professor e no ensino.	Com alguma diversificação, com componentes locais e adaptado ao contexto.  Centrado no aluno e nos processos de ensino-aprendizagem.
<b>Tipo de Professor</b>	Transmissor de saber. Conformado, dependente, autoritário e fechado. Social e profissionalmente estratificado.	Coordenador e criador de situações e actividades diversificadas de ensino-aprendizagem.  Criativo, crítico, dinâmico e aberto.
<b>Tipo de Aluno</b>	Conformado, dependente, apático, passivo e obediente.	Responsável, autónomo, criativo, participante, activo e aberto.
<b>Função da Escola</b>	Instrutiva, selectiva e conformadora. Transmissora do saber académico e historicamente sedimentado.	Socializadora, personalizadora e de tutela. Construtora e valorizadora de vários tipos de saber.
<b>Autonomia</b>	Dependente, não responsável, passiva, fechada e socialmente isolada.	Autónoma, responsável, criativa, empreendedora, participada e certa.

Fonte: (Torrão, 1993, p.28).

Retoma-se assim o conceituado na L.B.S.E. em que o Ensino Básico apresenta como grande finalidade, a formação do cidadão, isto é, desenvolver valores no

cidadão, atitudes de respeito e preservação pelo mundo em que vive, prevendo uma aproximação dos currículos, ou melhor, uma articulação curricular, nos dois sentidos, que permita a unidade sequencial ao nível dos três ciclos (Torrão, 1993). Implicitamente, existem um acréscimo de actividades que, facilitadoras do desenvolvimento, fomentam hábitos de cooperação, de organização e de gestão, promovem e garantem o aprofundamento da relação pedagógica entre professores e alunos, na perspectiva unificadora de uma só escola, de uma só cultura (Oliveira 1993).

Assim, o paradigma considerado assenta numa simbiose perfeita de valores individuais, sociais, institucionais e organizacionais que perspectivam um novo sistema de ensino capaz de desafiar as aspirações da sociedade em mudança e garantir a escolaridade básica de massas.

#### **1.4 – A formação contínua como dimensão essencial no paradigma das E.B.I.'s**

As dimensões equacionadas, nos pontos anteriores, demonstram a existência da problemática gerada em torno da adaptação dos docentes a esta nova realidade escolar, alertando para outra das finalidades das Escolas Básicas, concomitantemente consagrada na L.B.S.E. - a formação contínua de professores (Pires et al, 1989). O direito à formação contínua encontra-se previsto na L.B.S.E. e o texto da reforma educativa aconselha que se centre na própria escola e se desenvolva consoante as suas necessidades reais, porque:

*“Tem-se consciência de que o papel dos professores é essencial no desenvolvimento do processo de reforma , pois lhes cabe a construção dos alicerces em que se suporta a actividade concreta de cada uma das instituições de educação e ensino, que são, afinal as imagens vivas do edifício educativo que se deseja.*

*Assim sendo, uma das bases fundamentais da reforma situa-se na formação educadores e professores.” (C.R.S.E., Proposta Global de Reforma, cit. por Oliveira, 1993, p.45)*

Assim, se entendermos a formação contínua como um princípio integrador que

implique um projecto promotor de uma visão globalizante, não compartimentada da realidade do nosso tempo, e se desenvolva num processo evolutivo, contínuo e organizativo das estruturas, estamos perante vectores que promovem a operacionalização de dimensões da escola básica integrada, como a *dinamização da comunidade escolar e a rentabilização dos recursos pedagógicos*, (Oliveira,. 1993). No paradigma organizacional das escolas básicas integradas preconiza-se uma estrutura em que surjam, entre outros:

*“...um órgão que pedagogicamente sirva de suporte educativo e se constitua com base num gabinete de apoio sociopsicológico que integrará um centro de recursos educativos, incluindo este o gabinete de formação. (Pires, 1994, p. 70).*

O estipulado na organização pedagógica das E.B.I.'s encontra a sua base legal nos normativos que enquadram a formação contínua de professores – Lei de Bases do Sistema Educativo (L.B.S.E.), Diploma do Ordenamento Jurídico da Formação de Professores e Estatuto da Carreira Docente (E.C.D.), através dos quais se prevê a formação, não só como condição necessária à progressão na carreira, mas também como facilitadora do cumprimento das:

*“...necessidades do sistema educativo e do aperfeiçoamento pessoal e profissional de cada um, numa perspectiva de educação permanente, surgindo, assim, como um dever e um direito de cada professor.” (Oliveira,. 1993, p.46).*

A própria L.B.S.E. define a formação contínua nos seus pontos 2 e 3 como:

*“A formação contínua deve ser suficientemente diversificada, de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e actualização de conhecimentos e de competências profissionais, bem como a possibilitar a mobilidade e a progressão na carreira.*

*A formação contínua é assegurada predominantemente pelas respectivas instituições de formação inicial, em estreita cooperação com os estabelecimentos onde os educadores e professores trabalham.”<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup> Lei n.º46/86 de 14 de Outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo, Secção III, Capítulo IV, Artigo 35º, ponto 2 e 3.

Os obstáculos existentes em educação face ao sucesso, quer sejam de natureza social/política, institucional/organizativa, pedagógica/didáctica ou de ordem estrutural/pessoal não podem ver-se alterados e verificarem-se mudanças significativas sem que se envolvam directamente as pessoas. Mais importante, ainda, torna-se imperioso não esquecer em todo o processo os intervenientes, porque muitas vezes a ineficácia das medidas políticas e estruturais faz-se notar pela ausência de apoios e estímulos às mudanças sociais, à valorização das práticas profissionais e revalorização do papel dos protagonistas. (Benavente, 1990 b).

A Escola e a Sociedade mantêm entre si relações dialécticas, de consistência e de contradição, porque a Escola não é mero reflexo da sociedade, nem tão pouco, só por si, o motor da mudança social. Não tem sentido equacionar a democratização da Escola sem o desenvolvimento económico e social, isto é, sem a democratização da própria sociedade; neste processo de mudança institucional/organizacional do paradigma E.B.I., uma nova cultura será introduzida através de programas de formação contínua.(Pinto, 1995)

## **2 - Da contextualização do estudo à definição de objectivos**

A evolução do sistema educativo português assume particular relevância se analisarmos o percurso organizacional, político e social que se tem experimentado, durante as constantes alterações determinadas pelas políticas vigentes. A educação em Portugal, tal como em outros países, não foge à regra e tem por finalidade servir a ideologia dominante. Desde a antiguidade que a educação tem vindo a ser manipulada pelas políticas regentes, para encontrar a resposta cabal e imediata para as necessidades económicas sentidas em cada época. Têm sido preteridos os aspectos qualitativos do desenvolvimento e o potencial desenvolvimento de um país continua, ainda hoje, a medir-se pelo nível de produto por habitante.

Todavia, assiste-se hoje a uma mudança de atitude perspectivando uma nova atitude social pós-moderna e um novo paradigma de desenvolvimento, não só

sustentado no quantitativo, mas também permitindo a qualidade e o bem estar da sociedade. Este novo conceito de desenvolvimento encontra-se associado a ideais de progresso, felicidade e justiça dos povos, cujo processo veicula, necessariamente, a objectivação da justiça na caminhada da Humanidade (Amaro, 1991).

O desenvolvimento, assim entendido como “*plena realização das potencialidades humanas em todo o mundo*”, assume-se como o objectivo último da educação e cultura, e a educação, a par da cultura, será encarada como “força vital do desenvolvimento”, enquanto que a cultura desempenhará duplo papel, como seu garante e, simultaneamente, como um dos seus elementos fundamentais (Nanzhao, 1996). No contexto português do Sistema Educativo, emerge uma inquietação crescente, ao percepcionarmos a Escola de hoje, onde a máxima de Kant continua a fazer sentido e se evidencia duma actualidade soberana:

*“ há duas invenções que podem ser consideradas mais difíceis do que quaisquer outras – a arte da governação e a arte da educação; e as pessoas ainda se digladiam acerca do seu verdadeiro significado.” (Kant, cit. por Azevedo, 1994, p.281).*

Porém, continuamos, e por certo, continuaremos a digladiar-nos pela verdade do conceito de educação como factor de bem estar, aliado à prosperidade do sector económico e técnico, mas, contribuindo para que os objectivos do desenvolvimento adquiram uma dimensão humanista e cultural, porque

*“No século XXI, quando as indústrias se apoiarem mais na tecnologia e a actividade social fizer ainda mais apelo ao saber, os recursos humanos desenvolvidos pela educação e formação desempenharão ainda um papel mais crucial” . (Nanzhao, 1996, p.229 ).*

Para o conseguir, é necessário sensibilizar e formar os professores para os tempos de mudança, para os diferentes ritmos e desafios do quotidiano assim como para os múltiplos papéis a desempenhar pela escola de hoje na sociedade:

*“Os sistemas educativos estão hoje, em todo o mundo desenvolvido, sob intenso fogo cruzado. Construídos sob paradigmas socioculturais que já não são os que nos envolvem nos dias de hoje, estes sistemas*

*procuram, por vezes, desesperadamente, adaptar-se, dar golpes nos rins, reformar-se, mudar de rosto e reaparecer joviais e eficientes”*  
(Azevedo, 1994, p.281)

A problemática da formação, face a esta mudança intemporal e vertiginosa da sociedade científica, ganha uma nova dimensão e perspectiva-se ao longo da vida, mas, no quotidiano dos professores, esta questão revela-se ainda muito incipiente. Promovem-se debates pontuais, mas, infelizmente, continua-se a assistir a um modelo de formação desvirtuada e não adequada aos problemas reais (Campos, 1995). Os professores frequentam cursos porque lhes é exigido para a progressão na carreira um número de horas de acções de formação, estipulado no Estatuto da Carreira Docente, o que lhes permite ascender a índices salariais mais elevados.

Actualmente, a formação ministrada pelos Centros de Formação de Associações de Escolas acreditados pelo Estado é oferecida por cardápio, onde cada professor escolhe, individualmente, a sua formação, com o objectivo social de atingir apenas o certificado de frequência com aproveitamento, o qual lhe garante a ascensão na carreira (Campos, 1995). No entanto, nada promete que a formação efectuada se adeque às exigências do desempenho pedagógico enquanto professor e que tenha efeitos imediatos na sua prática.

A motivação e a seriedade que, eventualmente, estiveram presentes na selecção do curso a frequentar, rapidamente se desvanecem porque elas são condicionadas pelo critério de selecção. Isto é, a selecção é feita segundo critérios que elegem, prioritariamente, os professores que estão à beira da passagem de escalão e não aqueles que revelaram interesse por esta ou aquela área de formação. Este factor é remetido para segundo plano, e apenas, se houver vagas haverá a hipótese dos interessados frequentarem a acção escolhida. Só se compreenderá a atitude pacífica dos professores, face a esta situação, devido à falta de informação e debate, não reflectindo ainda a formação como um processo imprescindível, que se deve desenrolar ao longo da vida (Campos, 1995).

A progressão na carreira deveria depender da qualidade do desempenho dos professores e não da frequência de um sem número de acções de formação aleatórias, que se desenvolvem com a finalidade imediata de uma pseudo

melhoria do processo/ensino/aprendizagem, quer na perspectiva do professor, quer na perspectiva do aluno. (Campos, 1995) Sustentando ainda a linha de pensamento do autor recorda-se a exigência da formação como um meio efectivo de resolver os problemas encontrados na prática pedagógica. Todavia, recomenda que essa formação deverá implementar-se num ambiente onde seja propício o envolvimento individual e/ou grupal dos formandos, que intervenha directamente na prática para a melhorar, mas adverte que essa prática só acontecerá se houver um comprometimento com a entidade formadora, no sentido de efectuar a supervisão (Campos, 1995).

Neste âmbito, estas entidades poderão introduzir uma nova dimensão da formação, ao facultar momentos de debate, onde se questione e compreenda a formação como num espaço aberto e interactivo, propiciador da melhoria do desempenho da actividade pedagógica e da adequação real às necessidades formativas manifestadas pelos professores (Azevedo, 1994).

*“Ao novo paradigma correspondem novos desafios e uma reflexão cuidada e profunda dos docentes acerca das novas realidades, implicando o gerar de dinâmicas inovadoras que possam viabilizar a mudança de atitudes, com consequências lógicas nos processos de auto e hetero-formação e nas situações concretas de ensino-aprendizagem.” (Carioca, 1998, p.36).*

A Lei de Bases do Sistema Educativo (L.B.S.E., Artº35 e Artº36), ao reconhecer a Formação Contínua como um direito de todos os educadores e professores, estabelece o princípio de que a actividade profissional dos docentes se desenvolve ao longo da vida, de acordo com uma carreira e explica que se destina a assegurar o aprofundamento e actualização de conhecimentos, competências profissionais que possibilitam a mobilidade e a progressão nessa carreira.

A mesma Lei confere ainda que, para além de um direito, a formação é também um dever, por se destinar a melhorar as competências nos vários domínios da actividade profissional, por impulsionar a investigação aplicada, assim como incentivar a participação activa na inovação educacional e consequente melhoria da qualidade de ensino. Em síntese, todo o quadro legislativo, referente à formação contínua de professores, apela à participação activa dos professores

nos processos conducentes à mudança, nos diferentes contextos educativos. O paradigma escolar contemplado neste estudo acentua ainda mais a vertente da formação contínua de professores e privilegia-a de tal forma, que a elege como uma das condições fundamentais à sua implementação.

Esta eventualidade, aliada à motivação de se ter desenvolvido actividade profissional junto de uma dessas escolas, onde se vivenciou o paradigma de formação vigente, antagónico à formação de professores que se impunha face à peculiaridade prescrita na filosofia das E.B.I.'s e o facto do Ensino Básico protagonizar, actualmente, um dos domínios prioritários de investimento governamental, facilitaram a escolha da temática. Nesta lógica, tornou-se um desafio e propósito desta pesquisa conhecer os factores que, posteriormente, influenciariam a reflexão conjunta de grupos profissionais com hábitos de trabalho individualizados (professores do Ensino Básico-1º, 2º, 3º ciclos) e que, por motivos óbvios, se tinham visto alterados e, simultaneamente, congregados.

Na mesma linha de pensamento, e para suportar logisticamente o estudo, a pesquisa abrangeu todas as Escolas Básicas Integradas (E.B.I.'s) do Alentejo (Fig.I.1 - distritos de Portalegre, Évora e Beja), porque, como já se referiu, estavam enquadradas na tipologia que tendia promover as parcerias de profissionais, dos diferentes ciclos, até aqui inexistentes. A importância de perceber quais os factores que influenciavam a participação dos professores, nos processos de formação contínua previstos para a implementação do paradigma E.B.I.'s., é óbvia, porque a formação contínua permanece e permanecerá na ordem do dia assim como persistirão as incertezas quanto à sua adequação, a cada contexto profissional. Assim, delineou-se o estudo, com base nas seguintes questões:

- Que tipo de factores influencia a participação dos professores?
- O professorado constituirá um grupo peculiar, quanto aos motivos que os levam a participar em acções de formação contínua?

A problemática gerada em torno destas questões e a relevância do tema a desenvolver, numa zona desfavorecida do interior do país como o Alentejo (mapa I.1), cuja tradição, de índices culturais pouco elevados, se perde na memória do tempo, sustentaram o presente estudo, que teve como objectivo:



- Identificar, analisar e compreender os factores associados à participação, dos professores do Ensino Básico (1º, 2º e 3º ciclos) na formação contínua.

**Mapa I.1 – Portugal - Distritos Alentejanos**



Categoricamente, e assumindo-se os propósitos da investigação conceptualizados no parágrafo anterior, considera-se que a mesma poderá contribuir para futuros estudos no âmbito, orientados pelas lógicas e vertentes a seguir identificadas:

- Definição de políticas e estratégias de actuação para estruturação e organização do sistema de formação contínua, no sentido de uma melhor adequação aos contextos escolares;
- Sensibilização dos professores para a problemática da formação, antevendo a sua influência nos percursos profissionais, na qualidade e inovação educacionais;
- Elaboração de desenhos de formação contínua, tendo em conta as necessidades reais das organizações escolares e problemáticas

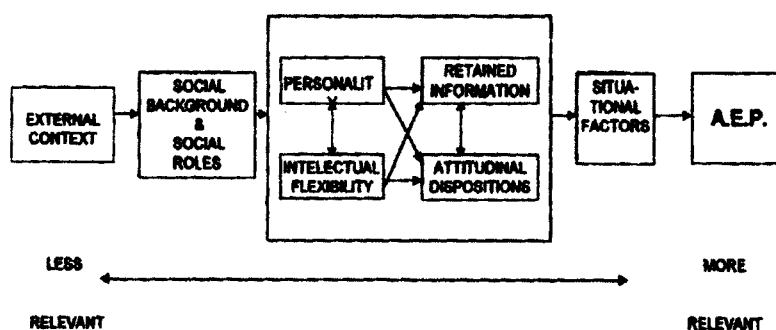
decorrentes da diversificação da formação e lógicas constituintes da mesma.

Ao considerar os pressupostos definidos nos objectivos da presente investigação assumiu-se que, para analisar a participação dos professores do Ensino Básico em programas de formação contínua, o modelo teórico de participação social (fig.2) ISSTAL (*Interdisciplinary, Sequential-Specificity, Time-Allocation, Life-span*) desenvolvido por D.H. Smith seria o mais adequado para a problemática em questão (Smith & Macaulay, 1980).

O modelo já foi testado nos EUA por Cookson (1986), num estudo da participação de adultos em actividades de aprendizagem e, em Portugal, por Figueira (1995), para o estudo da Participação dos Empregados da SMEs' (Small and Medium Enterprises) na Formação Contínua, na Região Alentejo (Figueira, 1995).

Este modelo revelou-se um adequado constructo teórico para o estudo da participação em actividades de aprendizagem, identificação e compreensão das principais componentes das necessidades dos profissionais, bem como na análise da influência de experiências escolares passadas e na perspectiva de necessidades futuras (Cookson, 1986, cit. por Figueira, 1995).

**Figura 1.2 - Modelo da participação de adultos na formação contínua**



Nota: Adaptado por Cookson (1986) do Smith's ISSTAL model (1980)

De facto, o modelo ISSTAL perspectiva três características de particular importância que permitem a teorização e pesquisa da participação de adultos activos na formação contínua:

- O conceito de pesquisa estruturada e interdisciplinar;
- A relação sequencial e específica entre as variáveis independentes e a participação;
- A perspectiva de distribuição individual do tempo, ao longo da vida.

O modelo ISSTAL possibilita, assim, alcançar um resultado descritivo de comportamentos individuais, consequentes da complexa interacção entre as variáveis (independentes) preditivas e a variável (dependente - *participação*) de critério.

As variáveis independentes encontram-se organizadas, no modelo, em seis classes: (1) *External context (contexto externo)*, (2) *Social background (antecedentes sociais)*, (3) *Personality (personalidade)*, (4) *Attitudinal dispositions (disposições atitudinais)*, (5) *Retained information (informação retida)*; (6) *Situational aspects (aspectos situacionais)* e a variável dependente *A.E.P - Adult Education Participation (participação de adultos na educação)* (Cookson,1985, cit. por Figueira,1995).

A variável dependente ou de critério (participação) assume simultaneamente uma covariância diacrónica e sincrónica assim como o modelo obriga à ordenação causal dos factores (Smith,1985, cit. por Figueira, 1995).

## Capítulo II

### Enquadramento conceptual do estudo

#### 1 - O Ensino Básico – da República aos nossos dias

##### 1.1 – O período pós-república (1910)

Nos últimos duzentos anos, as discussões em torno da educação (Gomes, 1995) repetiram-se num acumular de antinomias no cenário político. Desde os tempos remotos da monarquia, das Reformas do Marquês de Pombal (1772) aos nossos dias, esta questão tem constituído uma invariante pedra de toque de todos os sistemas políticos.

Não se pretendendo elaborar um exaustivo estudo diacrónico sobre educação, não se poderá, no entanto, deixar de mencionar o nome do Marquês de Pombal como marco representativo na história da oficialização do ensino em Portugal. Ao desenvolver os seus estudos superiores na Europa ficou fortemente marcado pela educação iluminista da época e pelas tendências racionalistas, experimentalistas da nova cultura (Carreira, 1996). Como déspota iluminado e mercantilista, num contexto político absolutista e regalista configurou um conjunto de reformas com o propósito de laicizar o ensino, fazendo publicar, em 1772, a lei sobre “*estudos menores - que constituem uma das primeiras tentativas no mundo de organização de um ensino primário oficial*” (Gomes, 1995, p.39).

Esta lei definia uma política educativa de conjunto (Grácio, 1981) que, embora matizada de antagonismos fundamentalistas entre a tradição e inovação, a tirania e liberdade (Gomes, 1995), permitiu que as célebres reformas de Pombal primassem pela gratuidade do ensino oficial.

Vigorava a convicção que o ensino, principalmente o das primeiras letras, era da incumbência da família e da Igreja e, pela primeira vez, supletivamente o Estado assume esta responsabilidade, motivada pela difusão da ideia iluminista, de que as competências do ensino cabiam ao pelouro estatal (Carreira, 1996).

Volvidas as reformas pombalinas e após a morte de D. José, os governos de D. Maria e de D. João legitimaram a obra (Carreira, 1996), deram-lhe continuidade e até a fortaleceram, ao tornar obrigatória a instrução primária que passa a ser administrada a todos os cidadãos, em escolas públicas. Retomando o princípio da gratuidade que fora consagrado pelo marquês de Pombal:

*“...foi adoptado pela Carta Constitucional de 1826, depois de proposto por Mouzinho de Albuquerque em 1823. É reafirmado na reforma de Passos Manuel, de 1836, e mantido em todas as demais reformas do ensino primário durante o século XIX....O grau de preparação dos professores do ensino primário constituía um problema permanente, porque se revelava sempre insuficiente. Por isso abre em Lisboa, em 1824, uma escola normal para preparação de mestres de ensino mútuo, a primeira entre nós fora do âmbito militar que prepara os professores para o exercício da sua função” (Carreira, 1996, p.157).*

As sucessivas reformas levadas a cabo e o zelo nos meios disponibilizados para a sua efectivação denotam o conhecimento que a monarquia tinha do atraso, neste caso cultural, em que o país se encontrava em analogia aos seus parceiros europeus, nomeadamente da Europa central. Só assim, assumindo a problemática gerada em torno da questão, se compreende que, embora os resultados alcançados não fossem os esperados, os governos monárquicos do período liberal dedicassem tanta atenção ao ensino (Carreira, 1996) e (Gomes et al., 1988).

A rotura do regime monárquico e a implantação da República em 1910, cujos ideais pressupunham “...a instituição de uma outra educação geradora de um homem novo, formado sem influências jesuíticas e monárquicas –e no quadro de uma sociedade nova.” (Carreira, 1996, p.171), mobilizaram os republicanos liberalistas a praticar uma política de desenvolvimento educativo que lhes permitisse alcançar a tão famigerada democracia.

Incentivados pelos seus próprios ideais e pelos ventos da **educação nova** – “aquilo a que se chama livremente de movimento da Educação Nova tem a sua origem mítica, e sublinhamos a palavra mítica, na apropriação que nos finais do século XIX é feita de O Emílio ou a Educação, numa obra escrita por Rousseau e publicada em Amsterdão em 1762.” (Candeias et al., 1995, p.14), que sopravam da Europa, os republicanos mostraram sensibilidade e abertura para abordar o

fenómeno do analfabetismo. A população portuguesa, que se aproximava dos seis milhões de habitantes, usufruía de uma taxa de analfabetismo que rondava cerca de 75% desta população (Pires, 1994). A ideologia política que sustentava a democracia, a igualdade de oportunidades e o *homem novo*, permite aos republicanos uma postura mais audaciosa que a defendida e desenvolvida pela monarquia. Mandaram publicar, para combater o fenómeno do analfabetismo, um conjunto de medidas políticas que modificavam não só os cânones do sistema de ensino mas criavam, simultaneamente, as estruturas de apoio à educação e cultura. Os valores defendidos ditavam que os princípios da cultura deveriam estar ao serviço do homem pelo que:

«...o homem vale sobretudo pela educação que possui, porque só ela é capaz de desenvolver harmoniosamente as faculdades de maneira a elevarem-se ao máximo em proveito dele e dos outros...» (Rocha, 1984, p.67).

A perspectiva pedagógica divulgada no discurso teórico dos republicanos integra um conjunto de crenças políticas que os move a investir, essencialmente, na infância, porque se havia o dever inalienável de instruir o povo, por outro lado, acreditava-se, que era a escola primária que constituía o:

“ laboratório da educação infantil e aí se forma a alma da pátria republicana.” (Carreira, 1996, p.171).

Esta doutrina assinalou o investir em educação como um marco decisivo na construção da democracia, a ponto de se transformar para os governantes da época, símbolo de desenvolvimento e progresso na cultura portuguesa tão fragilizada e tão pouco dignificada. Na sequência deste ideário, em 1911, aparece, como medida prioritária, o ensino infantil, determinação inovadora que abrangia as crianças de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os quatro e os sete anos (Carreira, 1996).

A política educativa republicana não tem tréguas e o *ensino primário* torna-se motivo de orgulho e surpresa pública, ao desdobrar-se em três ciclos de ensino. O *ciclo elementar obrigatório* com a duração de 3 anos que abrange o nível etário dos sete aos catorze anos; o *ciclo complementar* com a duração de dois anos e finalmente o *ciclo superior* ministrado em três anos, que permitia saídas para a vida activa profissional e o prosseguimento de estudos.

A lógica dos democratas para o desenvolvimento defendia que não era suficiente proporcionar meios aos alunos para a frequência escolar, analogamente, defendiam uma formação adequada dos professores, para que houvesse bons mestres, capazes de assegurar a nova cultura, por isso, a tónica dos republicanos recaiu sobre uma nova dimensão pedagógica, a formação de professores.

*“...a verdadeira República pressupõe a instituição de uma outra educação, geradora de um homem novo – formado sem influências jesuíticas e monárquicas – e no quadro de uma sociedade nova. Tudo inviável sem um novo formador, melhor preparado técnica e cientificamente, titular de um alargado estatuto profissional e de outra imagem social.” (Carreira, 1996, p.171)*

Para o efeito criaram-se as *Escolas Normais Primárias*, através da *Lei de 29 de Março de 1911* e reafirmada por nova Lei, em *7 de Junho de 1914* (Sampaio, 1976). Este conjunto de medidas tomadas para ir de encontro às necessidades da populações e levá-las à participação, não tiveram os efeitos esperados, o analfabetismo prevaleceu e dificultou a adesão ao projecto de escolarização.

Uma onda de interesses imediatos orientados para o crescimento rápido da indústria e das actividades produtivas que permitissem ao país sair da grave crise em que se encontrava, propalou entre as gentes e, conseqüentemente, fizeram com que a educação e a escola fossem descuradas e *“...no princípio da década de 30, Portugal se situasse na cauda da Europa.”* (Carreira, 1996, p.172).

Face a todos estes desaires, a classe política republicana não se deixou fragilizar e insiste em sustentar a tese que é necessário diminuir o analfabetismo e combater a indiferença provocada pela ignorância do povo.

Nesta lógica, imprimem-se novas dinâmicas no sistema educativo e instituí-se a escola única para ambos os sexos, sendo nela permitida a frequência de todas as classes sociais, independentemente da origem sócio-económica e religião, assim como se respeitavam as normas de educação moral e cívica desenvolvidas no seio familiar.

Muitas outras medidas facilitadoras foram tomadas, destacando-se a promoção de escolas móveis oficiais, a funcionar nas freguesias onde não houvesse escolas

fixas<sup>1</sup> assim como a instalação de cantinas escolares destinadas a fornecer refeições gratuitas aos alunos mais carenciados.<sup>2</sup>

A postura governamental, radicada na constante actualização e adaptação da legislação em vigor às situações reais, facilitava o reconhecimento, apesar de todas as condicionantes, das medidas determinadas, introduzidas pelos republicanos para a promoção do ensino. Se considerarmos que em 1911/12 leccionavam 6110 professores nas 5305 escolas existentes, com uma frequência de 291.800 alunos, em 1926/1927 o número de professores ascendia aos 8384, a leccionar em 6648 escolas e a população escolar tinha aumentado para 318.400 alunos, verificam-se os indicadores positivos dessa acção (Sampaio, 1976).

Este conjunto de pressupostos foi nitidamente importante na acção dos republicanos, dado que implementaram leis que contribuíram para o progresso e bem estar das populações, não só ao nível do ensino em sentido restrito, mas também no sentido lato, quando contemplaram a formação de professores:

*“Multiplique-se o ensino popular, fortaleça-se a instrução das classes médias, ... simplificando a dispersa e confusa legislação do ensino,... revendo os serviços do inspectorado das escolas, melhorando a organização e funcionamento das escolas primárias superiores, regulamentando o ensino secundário e aperfeiçoando o regime do estagiado dos candidatos ao seu magistério, tendo o máximo respeito pela autonomia administrativa e pedagógica que ás Universidades consignam a Constituição da República e o estatuto universitário, procurará fazer as reformas necessárias ao ensino sempre de colaboração com os seus corpos docentes.” (Bernardino Machado, 1921, cit. por Fernandes, 1985, p. 207).*

Estas mudanças introduzidas no sistema educativo poder-se-iam considerar efémeras porque, se perspectivando um acréscimo fundamental na cultura, não foram capazes de desencadear o entusiasmo e o impacto que se esperava na população e, por outro lado, viram-se extemporaneamente, despojadas e amesquinhasadas pelo Estado Novo (Carreira, 1996).

---

<sup>1</sup> 1911 – Dec. de 29 de Março

<sup>2</sup> 1918 – Dec. n.º 4847, de 23 de Setembro



## 1.2 - A Educação no Estado Novo (1926-1974)

A alteração da ideologia do regime político, em 1926, trouxe muitas surpresas e, para este estudo, interessa salientar as impiedosas repercussões sentidas ao nível do desenvolvimento da escolaridade obrigatória. Esta época, marcada pelo grave declínio da sociedade em geral, acentua-se particularmente no que concerne à educação onde a influência do ditador se fez notada, podendo afirmar-se que Salazar “ *«inculcador ideológico» de uma doutrina fortemente nacionalista, não preparava os alunos, nem em número, nem em qualidade, para as necessidades dos novos tempos.*” (Carreira, 1996.195).

O Estado Novo, ao repudiar os ideais democráticos, reduziu as competências e modalidades do ensino, remetendo-o para um nível inferior e privando-o de todo o mérito que lhe havia sido conferido durante a 1ª República. Enquanto a concepção política anterior valorizava a educação e a cultura, o Estado Novo causava-lhe dias amargos. Assistiu-se ao aniquilamento da educação e viram-se acalentar valores como a ignorância, ainda hoje expressos em aforismos como: “ *quanto mais ignorante fosse o povo, mais feliz seria.*” (Pires, 1984). Para melhor ilustrar esta concepção que parecerá metafórica, transcrevem-se algumas citações de memoráveis políticos da época:

*“Manuel Múria - «E cedo ou tarde, os programas de instrução primária hão-de ficar reduzidos às matérias que lhe são essenciais: ler, escrever e contar correctamente.»*

*João Ameal - «Portugal não necessita de escolas (...).Ensinar a ler é corromper o atavismo da raça (...). Na nossa terra há alguns espíritos sem preparação mental que se interessam pela obrigatoriedade do ensino primário, como se ele fosse uma das primeiras necessidades fisiológicas do povo.»*

*Dinis da Fonseca - «(...) para ensinar a ler ,escrever e contar, basta saber ler escrever e contar e saber transmitir o que se sabe.»*  
*“(Sampaio, 1976, p. 47)*

Esta filosofia norteadora da política defendida pelo Estado Novo encontrava-se legitimada pela própria Constituição de 1933, que regulamentava este conjunto de intenções ao torná-las públicas e até isentava o próprio Estado da responsabilidade de garantir o acesso à escolaridade básica e obrigatória, através do seu artigo 42º:

*«...a educação e a instrução são obrigatórias e pertencem à família e aos estabelecimentos de ensino oficial ou particulares em colaboração com ela.»*

No artigo 43º, da mesma Constituição, para que ficasse ainda mais explícito, reafirma-se que *«O ensino primário elementar é obrigatório, podendo fazer-se no lar doméstico, em escolas particulares e oficiais.»*

Ao (co)responsabilizar a família pela educação, o Estado não ilibou as escolas de difundir a sua política endoutrinadora, não se coibindo de transferir a ideologia da formação de cidadãos “*ordeiros, cristãos e conformados*” que havia de ser perpetuada pelos professores (Sampaio, 1976, p. 48). Com a responsabilidade quinhoadada com a família, reduz-se o período de obrigatoriedade de frequência escolar, assim como são alterados e diminuídos os currículos, a idade limite de frequência é abreviada, em função da passagem da escolaridade obrigatória de quatro anos para três anos e institui-se o “livro único”. Delibera-se que das bibliotecas escolares apenas possam constar livros que, previamente, tenham passado pela censura e aprovados pelo governo.

Estas medidas do salazarismo transformam o professor em “sacerdote” do nacionalismo, reduzindo a sua missão à condição de apóstolo, que perpetua os novos rumos do Estado Novo e a eternidade da Pátria (Carreira, 1996). Para tanto, bastava-lhe manter a ordem, ensinar boa moral e, quando solicitada, a boa colaboração com o Estado, porque a aprendizagem, essa reduzia-se a saber ler, escrever e contar (Mónica, 1978).

Como se não satisfizessem todos estes impropérios, extinguiram-se as Escolas Normais Superiores, criadas pela 1ª República, em consequência deste ditame os professores rareavam (Mónica, 1978) e (Medina, 1996). Porém, as populações não cediam ao abandono a que eram votadas e solicitavam, constantemente, o seu

direito à educação. Para pôr cobro a este tipo de situação, criaram-se nas «*Terras pequenas*» os chamados «postos escolares», que eram ministrados por regentes escolares (Pires, 1989).

Estes pseudo-professores, em geral, eram do sexo feminino e para o cabal desempenho da missão que lhes era confiada necessitavam somente da 4ª classe, não lhes sendo exigida a frequência de qualquer curso ou especialização, mas mostrou-se *notável* a eficiência desta mão-de-obra:

*“Dóceis, baratas e politicamente conservadoras, as mulheres tinham as qualificações ideais para educar os filhos dos pobres.” (Mónica, 1978, p.208, 209)*

Estas profissionais (Lemos Pires, 1989) obedeciam aos critérios preconizados por Dinis da Fonseca, “*saber ler, escrever e contar era mais que suficiente, para formar “cidadãos ordeiros e bons cristãos”* (p.47) e, por isso, se em 1934/35 exerciam funções 740 regentes, como recompensa do prestimoso desempenho, na árdua missão que lhes havia sido confiada, aumenta-se, gradualmente, o número destas profissionais que chegou mesmo a atingir um total de 7000.

Estes factos reveladores das atrocidades cometidas na educação demonstram, em simultâneo, o antagonismo existente entre os campos educacional e económico (Mónica, 1978; e Stoer, 1986) de que a perspectiva salazarista dotou as estruturas do Estado corporativo português:

*“A visão salazarista da sociedade como uma estrutura hierárquica imutável conduziu a uma concepção diferente do papel da escola: esta não se destinava a servir de agência de distribuição profissional ou de detecção do mérito intelectual, mas, sobretudo, de aparelho de doutrinação. Para o salazarismo não havia, aliás, qualquer razão para justificar as desigualdades económicas, que eram inevitáveis e instituídas por Deus (...).” (Mónica, 1978, p. 133).*

Ainda na mesma linha de pensamento, Stoer (1986) acrescenta que a inexistência de qualquer relação entre os dois domínios, deve-se ao fomento de uma política nacional sustentada, apenas, na identidade e preservação da independência olhando a :

*“...organização sócio-política autoritária, burocrática, católica, e patrimonialista. Deus, Pátria e Família em termos educacionais significava...[para além do retrato do chefe de Estado em todas as salas de aula (DL25305 de Maio de 1935) um crucifixo atrás da secretária de todos os professores (Lei 1941 de 1936) ]. (Mónica, 1978, p. 47).*

Subsidiária desta lógica, poucos anos depois a educação viu-se de novo espoliada através da Lei n.º 1969 de 20 de Maio de 1939, que a matizou com novos princípios básicos. Na Lei, destaca-se a divisão do ensino primário em dois graus, dos quais, apenas o 1º é obrigatório. Ao retirar ao 1º grau um ano, os quatro existentes passam a três e, de uma forma velada, diminui-se a obrigatoriedade do ensino que, desdobrando-se em dois graus, vê-se, paradoxalmente, alargado e diminuído (Pires, 1989):

*a) – O elementar, com três classes, obrigatório para todos os portugueses mentalmente sãos e que poderia desenrolar-se entre os sete e os doze anos.*

*b) – O complementar de duas classes, apenas para prosseguimento de estudos e destinava-se a jovens entre os dez e os dezasseis anos de idade.*

Estas alterações, na legislação, mostravam a lógica eloquente de perpetuar o atavismo da raça porque, como era óbvio, poucos ascendiam aos estudos do 2º grau. Porém, tudo isto parecia exíguo, face à perversidade das mentes políticas do Estado Novo que, mesmo debaixo de fogo cruzado manobrado por intelectuais da época como António Sérgio, Irene Lisboa, Joel Serrão, Rui Grácio, Agostinho da Silva, Bento de Jesus Caraça e tantos outros (Patrício, 1988), não deixaram de alguns anos mais tarde, concretamente em 31 de Dezembro de 1956, através do Decreto-Lei n.º 40964, proceder a mais um penoso retrocesso que (re)abalou as débeis estruturas do então denominado Ministério da Instrução.

O Estado determina nesta lei que, a obrigação da escolaridade de 4 anos se reserva unicamente aos indivíduos do sexo masculino. O papel da mulher, já de si fragilizado e pouco valorizado na sociedade, com esta medida, torna-se cada vez mais insignificante e deprimente (Stoer, 1986). Os deveres femininos são

subestimados e restringem-se ao culto a Deus, ao amor e dedicação à família. Nesta conjuntura, ser instruída era um bem desnecessário à mulher, porque a mediocridade do seu papel, na sociedade, era por demais evidente e uma educação baseada nos princípios rígidos da moral e religião católicas tornava-se na mais conducente ao cândido desempenho dos papéis de esposa e mãe (Pires, 1989).

As políticas desenvolvidas pelo estado português, apesar de todos os secretismos do regime, ultrapassaram fronteiras e pressões ao governo fascista, vindas do exterior não se fizeram esperar. Coagidos pelas políticas externas, em 1960, o governo revê, altera as normas adoptadas anteriormente e são adquiridas algumas das regalias perdidas, como por exemplo, a escolaridade obrigatória que volta a contemplar os indivíduos do sexo feminino (Stoer, 1986).

Nesta conjuntura, o governo salazarista sofreu agitadas manifestações estudantis (Patrício, 1988) que correspondiam à necessidade premente que se fazia sentir entre os estudantes, de estabelecerem contactos com outros países europeus. Escudados em organizações como a O.C.D.E. (*Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico*) os estudantes fomentavam, com alguma frequência, os confrontos que, provocando sérios ataques ao regime (Pires, 1989), denunciavam a situação política, social e económica delicada em que o país se encontrava.

A década de sessenta representa também um momento degradante para o ensino que se torna, sem dúvida, num subemprego precário para mulheres. As escolas de formação foram reabertas, mas não existia qualquer intenção de dignificar a carreira. Os currículos eram pouco exigentes e pedia-se como habilitação mínima, o curso geral do ensino secundário para o ingresso nas Escolas do Magistério Primário, onde frequentavam um curso de apenas dois anos, integrando disciplinas como a Pedagogia, a Didáctica, História da Educação, Psicologia, Organização e Administração Escolar e Higiene Escolar (Pires, 1989).

O curso, de cariz tradicionalista, fortemente marcado pela hierarquia autoritária, permitia às professoras recém-formadas continuar a servir os ideais de estado, porque o horário de funcionamento das escolas e os programas curriculares lhes possibilitavam espalhar a fé cristã e acompanhar, condignamente, a família. O

estatuto dos professores, em especial do ensino primário, é paradoxalmente enaltecido pelos políticos pela sua dedicação e defesa dos mais altos valores da Pátria e, socialmente, desacreditada por ser considerada uma classe de pouco prestígio (Azevedo, 1994).

Ainda dentro desta lógica de remediação, surgiu, dentro do Estado Novo, em 1964, com o propósito de minimizar alguns dos problemas políticos levantados por pressões vindas do exterior, o alargamento da escolaridade obrigatória de quatro, para seis anos, como meio capaz de solucionar o estado de atraso em que se encontrava o país, e de possibilitar uma adaptação às exigências concorrenciais provocadas pelo desenvolvimento de outros países da Europa (Fernandes, 1981) e (Pires, 1989). Ao encetar este processo de alteração da lei, a vontade política não pareceu convincente, fez publicar a lei, mas não empreendeu quaisquer medidas facilitadoras da sua implementação (Pires, 1989).

Alguns anos se passaram sobre este esforço, quando em 1970, uma lufada de ar fresco trouxe uma proposta de reforma global do ensino, através do Ministro da Educação Nacional – Veiga Simão, a ainda hoje conhecida “*Reforma Veiga Simão*” (Fernandes, 1981). Foi, de particular interesse, a matriz utilizada pela O.C.D.E. noutros países, no delinear da proposta educativa portuguesa, porque encaminhada para encontrar respostas aos contextos locais, vinha de encontro às necessidades portuguesas:

*“Foi particularmente influente a iniciativa levada a cabo por esta organização em seis países do Mediterrâneo (P. R. M. – Plano Regional do Mediterrâneo) com o objectivo de implementar práticas de planeamento na educação adequada aos respectivos contextos e necessidades.” (Pires, 1989, p.49)*

Veiga Simão aparece, portanto, com uma expressão nova e uma diferente concepção de Escola (Stoer, 1986), defendendo um regime escolar mais aberto, apostando na modernização do sistema e implementando um conjunto de estratégias que tenderam a minimizar o isolamento de Portugal relativamente à Europa:

*“Veiga Simão concebeu a sua reforma em termos de um desafio nacional, desafio que consistia em educar todos os portugueses apesar*

*da escassez dos recursos materiais e humanos e, muito especialmente «da existência dolorosa de um certo conservadorismo obstrutivo e paralisante». Defendeu ainda que a Nação devia começar a valorizar a inteligência.» (Stoer, 1986, p. 87).*

Integrado no período político, conhecido por « *primavera marcelista* », Veiga Simão encetou uma nova era no sistema educativo português, que ficou gravada na memória de todos aqueles que, por ela, directa ou indirectamente foram influenciados, e se para o Ministro progresso significava – “*uma sociedade mais justa e perfeita, assente em princípios profundamente humanos e espirituais que, em última instância, permitiriam ao homem controlar o processo de desenvolvimento...*” (Stoer, 1989, p. 87) a reforma, por si, concebida legitimava a educação como chave modelar de desenvolvimento. Dentro deste espírito, ainda em projecto, a «Reforma Veiga Simão» foi enviada às escolas para que fosse discutida pelos professores, pretendendo-se uma remodelação real no sistema educativo, (Stoer, 1986) e que significasse o corolário da participação, em debate público, dos intervenientes, no processo:

*“ Receberam-nos as escolas de todos os graus e ramos de ensino, tanto oficiais como particulares; professores, pedagogos e alunos; associações de pais e de estudantes, instituições ligadas aos problemas educativos, etc.(...). Bastará dizer que se tomou necessário imprimir 50000 exemplares de cada um daqueles projectos, sem contar com alarga difusão que a imprensa deu ao seu texto integral. Pode afirmar-se que aqueles textos programáticos foram entregues à Nação inteira.” (Pinto Leite, 1973, cit. por Stoer, 1989, pp. 88- 89).*

Finalmente, o projecto de reforma debatido a todos os níveis e até “*...entre os sectores de oposição ao regime.*” (Stoer, 1989, p. 89) foi apresentado e debatido na Assembleia Nacional, durante os primeiros quatro meses de 1973 e tornou-se lei em 25 de Junho desse mesmo ano. As críticas à reforma não se fizeram esperar e as mais frequentemente apontadas, radicavam nos factos da lei:

*“...não apresentar um preâmbulo nem qualquer espécie de justificação para as principais modificações do sistema de ensino nela propostas. “ (Sottomayor Cardia, cit. por Stoer, 1989, p. 89),*

*“...Braga da Cruz ao criticar aquilo que denominava de «diálogo de*

*surdos» do Ministério da Educação Nacional (...) queria defender acima de tudo a «pureza» e a «excelência » da universalidade tradicional.” (Stoer, 1989, p.89).*

Na mesma lógica, comenta-se que era lícito pensar que os objectivos explícitos na consulta à opinião pública granjeassem de algum mérito,

*“...fazer plebiscitar os projectos de reforma, ao menos a estabelecer sobre eles uma espécie de consenso nacional, tentando-se, aqui, substituir a integração social e política autoritária por uma integração«participada» (Grácio,1995, p.371).*

No entanto, denuncia-se também como o poder impôs limitações “...por seu alvedrio e a seu jeito...” (Grácio,1995, p.372), condicionando a liberdade e a participação que tinha outorgada, pelo mesmo poder, mas, só assim se compreende as críticas da oposição quando se refere à reforma :

*“...a Reforma tal como foi votada na Assembleia Nacional diferia fundamentalmente da que fora apresentada pela primeira vez ao público, tanto no que se refere à sua concepção de progresso, como `concepção de projecto societal.” (Stoer,1989, p.91).*

As intenções preceituadas na reforma vislumbravam um espectro demasiado amplo para o ideário nacionalista e defraudavam o conceito salazarista de educação, em que se deveria ensinar a cada um o seu lugar na sociedade (Mónica, 1978). A filosofia da reforma viu-se gorada, ao pretender abrir horizontes distintos daqueles preconizados pela doutrina do sistema vigente, mas admitiu valores como:

- direito à diferença e à aceitação dessas diferenças na escola;
- ênfase dado ao papel da família;
- valorização do meio local e à necessidade da sua interacção com a escola;
- situação socio-profissional dos professores, tentou-se mesmo elevar o seu estatuto social;
- a pertinência da formação contínua de professores



A política educativa de Veiga Simão reivindicava a necessidade de competir com os parceiros europeus e realçava o interesse em incrementar a educação de massas, vendo-se, por isso, contestada publicamente, pela própria Assembleia Nacional (Stoer, 1989). As componentes humanista, universalista e internacionalista que tinham por finalidade o desenvolvimento progressivo do país, interferiram, também, com a ideologia dominante:

*“Assim, e nesta perspectiva, a Reforma veiga Simão não fora elaborada para «democratizar Portugal», sendo até enganadora a expressão «democratização do ensino», pois o seu real valor, como base para ampliar a elite dirigente do país, não só não tinha como principal objectivo tornar a população portuguesa politicamente activa e participativa, mas, pelo contrário, almejava manter e consolidar o controle político, sob a capa de maiores benefícios no sector da educação.” (Stoer, 1989, p.97)*

Mais uma vez, como foi habitual no Estado Novo, o sistema vigente facultou a concepção, mas não possibilitou a concretização dos objectivos prometidos pela «Reforma Veiga Simão». A dificuldade de recursos, quer materiais quer humanos e a insuficiência de apoios sociais, são alguns dos obstáculos atribuídos à malograda reforma, mas, outras correntes há, que mencionam a reforma educativa como o hiato necessário para calar as pressões externas de modernizar e aproximar o país da Europa:

*“(...) uma cautelosa adaptação da máquina política à satisfação das necessidades do desenvolvimento do modo de produção capitalista do nosso país, de acordo com o interesse dos grupos industriais tecnologicamente mais evoluídos e mais aptos a enfrentar a concorrência europeia(...). (Reis, 1971, p.6).*

A «Reforma Veiga Simão», polémica deste a sua concepção, suportou críticas quer do governo, quer da oposição, porém, todos os discursos políticos, em prol ou contra, contribuíram para a mudança de atitudes, ao desafiar o debate público. Mesmo sendo alvo de tanta contestação de estudantes e de professores, para Wiarda (1977), não foi este o motivo do seu fracasso, mas atribui o seu “falhanço”, directamente a Marcelo Caetano que:

*“Ao procurar misturar e equilibrar (...) diversas tendências (...), Caetano permaneceu cauteloso ao ponto da indecisão, recusando ou não conseguindo agarrar mais firmemente as rédeas do poder ou tomar as acções decisivas necessárias nos momentos oportunos. (...), Caetano começou eventualmente a perder o controle do seu próprio malabarismo, as bolas começaram a cair, e uma delas, em Abril de 1974, bateu-lhe na cabeça.” (Wiarda, 1977, p.258).*

### **1.3 - A Educação e os Ideais de Abril**

No virar de página da história de Portugal, no contexto buliçoso da malograda implementação «Reforma Veiga Simão», a revolução de «25 de Abril» foi o presságio do dinamismo que faltava para a conquista da verdadeira democratização do ensino. O feitiço do pós-revolução pulverizou o país de uma avalanche inesperada de acontecimentos insólitos, diversificados e sucessivos, que prospectivavam enérgicas mudanças a todos os níveis, quer político, económico, social e educacional:

*“Esta libertação de forças políticas e sociais criou uma situação de mudanças rápidas, por vezes radicais, muitas vezes polémicas e contraditórias.” (Benavente, 1990 a, p.30)*

Nesta conjuntura, passa-se de um período em que inexistiam as liberdades fundamentais (Benavente, 1990 a), e o obscurantismo cultural e pedagógico era evidente, para um período onde as roturas se sucediam a um ritmo vertiginoso, e a educação constituía um dos alvos preferidos, para efectivar as profundas alterações/inoações. O apanágio prometido pelo sistema e a vontade enorme de agarrar e vivenciar todos os factos era incontrolável, porque tudo acontecia num ritmo imprevisível e difícil de acompanhar, o ritmo intemporal dos acontecimentos não permitia controlar o saber e, muito menos, geri-lo em função de alguma coisa.

Estes momentos imemoráveis revestiram-se de vincados antagonismos, liberdade/repressão, alegria/tristeza, certeza/indecisão,...que se percebiam com base na dialéctica do destinatário e do protagonista de todos os actos, em que o cidadão comum se via envolvido, no “(...) período de «abater muros», de

*criatividade, de múltiplas iniciativas, de desorganização institucional, de equilíbrios de força precários, período «quente» e agitado” (Benavente, 1990a), p.30).*

Outro fenómeno a que se assistiu foi a participação que, sem tradição, entrou insolente no quotidiano e se fez compreender através dos diversos testemunhos, das recém-formadas associações de Professores, de Alunos, de Pais que, até então tinham sido proibidas. Este *boom* ocasionou o despertar de uma população adormecida num letargo de quarenta anos, e embriaga-a com a palavra de ordem emergente do «25 de Abril de 1974»: *democratização*.

Mas, se este movimento libertou mentes e gentes, criou roturas nos mais variados contextos, edificou utopias, gerou em todos os espaços o inolvidável e, foi difícil de entender. Nesta breve análise, convém, para uma melhor temporização dos factos, distinguir dois períodos, nestes anos do pós 25 de Abril:

*“(...) de 74 a 76, do 1º Governo Provisório ao 1º governo constitucional (...).Foi um período em que o futuro sociopolítico do País não era claro.(...) um momento-ruptura, de processo radical, agitado e voltado para a transformação institucional.(...) A partir de 1976 há uma «normalização», no sentido de uma democracia representativa, e o País dota-se de estruturas próximas das democracias ocidentais.” (Benavente, 1990a, p.31)*

Este 1º período, do pós revolução, “...*agitado e voltado para a transformação social ...*” foi um tempo “extemporâneo” da *democracia*, porque, esperado há muito na sociedade portuguesa, marcou uma séria crise de legitimação das instituições, num antagonismo entre instituições democráticas e instituições fascistas e:

*“A escola estava evidentemente em jogo neste processo; o seu papel de mediação ideológica no Estado Novo fazia dela um alvo prioritário para o novo poder democrático.” (Benavente, 1990a, p.32)*

Na mesma linha de pensamento, lembra que o Governo Provisório (1975), no seu Programa de Política Económica e Social, atribui à política educativa um peso fundamental tanto para a dinamização do desenvolvimento económico, como para a transição para a nova sociedade e construção dum humanismo novo

(Fernandes, 1981 a). Esta lógica justifica, inequivocamente, a necessidade que havia em legitimar a escola e, tacitamente, implicá-la no processo democrático (Benavente, 1990 a).

Estava-se perante uma nova concepção de escola que, enquanto instituição pedagógica e administrativa, continuava a receber sucessivas remodelações (Pires, 1994), radicadas nas diferentes dimensões :

- Alteração dos currículos e aprovação de novos programas;
- Flexibilidade de horários e possibilidade de gerir e adaptar os conteúdos programáticos ao meio;
- Desaparecimento do “Livro Único” e remodelação dos manuais escolares;
- Programa definindo metas terminais de ciclo, não para um ano único, como acontecia, mas com objectivos para atingir no final de ciclo, tomando em consideração os diferentes ritmos de aprendizagem;
- Renovação do modelo de avaliação de acordo com os objectivos vigentes;
- Integração no ensino regular, de crianças deficientes e com dificuldades de aprendizagem para as quais se cria o Ensino Especial;
- Os professores têm possibilidade de criar centros de apoio pedagógico, a nível concelhio, para facultar a formação contínua e dignificar a carreira docente;
- Apoios sociais são alargados a todos alunos, numa perspectiva de efectivação da escolaridade básica universal e gratuita
- Jardins de Infância - pertinência da educação pré-escolar, no âmbito da educação permanente;
- A educação permanente, para a promoção do progresso social e cultural - a educação de adultos.

Estas medidas foram legitimadas através da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86) publicada em 14 de Outubro, que ainda hoje vigora e regulamenta o Sistema Escolar. Esta lei nascida no seio de um regime democrático aponta novos

caminhos para a educação e propõe-se construir uma Escola Nova, antevendo um perfil diferente para o aluno. Um novo percurso escolar se inicia, com princípios orientadores vocacionados para a construção de uma «Sociedade Democrática», à luz dos ideais de Abril, *da igualdade de oportunidades, da universalidade e da gratuidade do Ensino Básico*, como se lê na referida lei:

*“O ensino básico é universal, obrigatório e gratuito e tem a duração de nove anos.” (L.B.S.E., Secção II, Subsecção II, artigo 6º, ponto 1)*

Todas estas normas contempladas na Lei de Bases determinam um conjunto de pressupostos facilitadores da implementação do sistema educativo, na perspectiva do aluno, porém, há que acrescentar o que de essencial se incrementou, na perspectiva do docente e:

*“A todos os educadores, professores e outros profissionais de educação é reconhecido o direito à formação contínua.” (L.B.S.E., Secção III, Capítulo IV, artigo 35º, ponto1).*

Nesta lógica, como em todas as outras dimensões educacionais, a partir de 1974/75, a formação de professores constituiu domínio prioritário nas transformações sociais (Pires, 1989). Verifica-se que a reforma nas Escolas do Magistério Primário, onde existia uma formação inicial obsoleta, depreciada pelo fascismo, era urgentíssima e possibilitou-se, em regime de experiência pedagógica, a abertura para o ensaio de métodos e modelos pedagógicos, com o objectivo de elevar o nível de conhecimentos científicos e pedagógicos dos futuros professores (Benavente, 1990-a).

Passou a exigir-se desde 1976, o 11º ano do ensino secundário, como habilitação mínima para o ingresso nestas escolas. A formação contínua de professores foi instituída e orientada pelas Escolas do Magistério que, em simultâneo, criaram cursos especiais para docentes que não possuíam habilitação profissional como era o caso das regentes escolares, resquícios do Estado Novo (Pires, 1989).

## 2 – Formação contínua e participação – do ideal à praxis

### 2.1 - Formação contínua

*“Num passado longínquo não havia escolas. As sociedades educavam-se por outras formas e processos, em tempos e lugares da vida do dia-a-dia. Mais tarde foram inventados espaços consagrados à educação dos homens. E assim nasceu a preocupação de educar o homem.”*

*(Nóvoa, 1995, p.7).*

Se a noção de escolaridade é obviamente relativa e modelada pela evolução da sociedade, todavia, uma pesquisa diacrónica em história de educação (Benavente,1990) revela a existência de uma educação inicial das crianças e dos jovens, cuja temporalidade se perde na memória e de uma educação do homem adulto, cujo historial se mostra muito recente. Falar na perspectiva de educação do homem-adulto reporta-nos ao tempo do pós-guerra em que, para colmatar lacunas como o analfabetismo, surgiu a educação de adultos. Talvez devido a esta conotação, persista a falácia de que educação de adultos se destina(va) a indivíduos adultos iletrados ou de muito baixo nível cultural, mesmo quando já se considerou que:

*“As rápidas mudanças nas estruturas económicas e sociais tomaram premente o processo de valorização dos recursos humanos. Por outro lado, a recente memória da guerra e a necessidade de consolidar as sociedades democráticas conduziram ao desenvolvimento de processos de formação para a cidadania.” (Nunes,1995, p.233).*

O processo natural de evolução da sociedade, a necessidade premente de valorização dos recursos humanos, a educação para a cidadania num regime democrático e todo um conjunto de valores integrados nos factores políticos e sociais alteraram e consolidaram a partir dos anos 50, do nosso século, a compreensão e reconhecimento da formação do homem adulto, assegurando que:

*“A Educação de Adultos estará sempre ao serviço de uma Sociedade Aberta: à mudança e à melhoria, à inovação benéfica para as pessoas e para o Planeta.” (Melo, 1996, p.20)*

Anos depois, as indefinições e os caminhos sinuosos até então percorridos obrigaram, na década de 70, à definição de normas, por parte de organizações mundiais como a UNESCO e a OCDE, na tentativa de objectivar a problemática da educação de adultos (Belchior,1990) e (Nunes, 1995). Tais organizações, em 1976, homologaram a “Recomendação sobre o Desenvolvimento da Educação de Adultos” parametrizada sob três componentes essenciais:

*“...a autonomia, uma vez que o homem deve ser agente da sua própria educação;  
a totalidade, uma vez que, num sentido horizontal, abrange a duração inteira da vida humana, e num sentido vertical, os vários domínios do saber;  
a dialéctica, dado exigir a integração dos processos educativos das crianças, jovens e adultos, e constante interacção entre a reflexão e a praxis.” (Belchior, 1990, pp.25-26).*

O conceito de educação de adultos encontrou neste documento formalidade e legitimidade passando a possibilitar um melhor delineamento das actividades a desenvolver. Abrangendo no seu subsistema áreas como a formação profissional contínua, no conceito lato de formação profissional em que engloba o leque generalizado de profissões e, como é óbvio, inclui-se também o processo de formação de professores, na lógica de que o “...*desenvolvimento pessoal e profissional do homem-docente deverá ser entendido enquanto subsistema de um processo de educação permanente.*” (Carioca,1997, p.139). Como acontece noutros sectores profissionais, a formação contínua de professores constitui um dos subsistema, isto é, assume-se como uma valência de “...*um sistema mais global e complexo – a educação permanente.*” (Nunes, 1995 p.236).

Em 1979, a UNESCO redefiniria e reajustaria de novo as linhas orientadoras da formação permanente como resposta mais adequada aos problemas levantados pelas rápidas mudanças tecnológicas, económicas e sociais da sociedade, motivados pela”...*complexidade de papéis pessoais e sociais que cada pessoa é chamada a desempenhar, e oferecer maior igualdade de oportunidades*

*educativas.*” (Nunes, p.236).

Esta perspectiva sistémica, em que os factos parecem repetir-se, embora em escalas diferentes, leva a que, na mesma lógica, neste dealbar do século XXI, as alterações conjunturais da política mundial, a globalização, a imprevisibilidade da vida, a mudança frenética, entre outros factores, provoquem alterações no quadro conjuntural da formação, alarguem o espectro antes divulgado pela UNESCO e actuem como neo-denominadores do novo paradigma ao considerarem a dimensão ética e cultural, valores carismáticos do sistema. Estas novas dimensões permitem uma maior especulação sobre o conceito da formação, proporcionam de uma forma abrangente a interacção do indivíduo com o seu semelhante nas especificidades, nas diferenças e alertam para a percepção global do “...*mundo na sua marcha caótica para uma certa unidade.*” (Delors, 1996, p.16).

— A celeridade da mudança e a marcha caótica do tempo transformaram o conceito de formação contínua num projecto global, de futuro comum, dimensionado à escala mundial, prospectivando para o Homem a *educação para a vida*. Ao tomar consciência de si mesmo, do meio ambiente e do desempenho dos novos papéis sociais que a sociedade lhe reserva, o cidadão assume um conjunto de valores para os quais não estão criados *habitus* e, nesta linha de pensamento, a *Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI* recomenda a importância duma educação/formação ao longo da vida que faculte a valorização dos recursos humanos e configure o grande desafio da sociedade global (Delors, 1996).

*“O conceito de educação durante toda a vida aparece, pois, como uma das chaves de acesso ao século XXI. (...) o século XXI exigirá de todos nós grande capacidade de autonomia e de discernimento (...). Memória, raciocínio, imaginação, capacidades físicas, sentido estético, facilidade de comunicação com os outros, carisma natural para animador (...) e outra utopia: a sociedade educativa baseada na aquisição, actualização e utilização dos conhecimentos.” (Delors, 1996, p. 19).*

Esta nova visão/concepção da formação subverte valores instituídos e mostra que, quando se fala em prosperidade em países desenvolvidos qualquer que seja a sua dimensão, se utilize o potencial intelectual e os recursos como suportes da



componente do trabalho qualificado e continuamente formado (Simões, 1996).

*“...numa sociedade cujas tendências da realidade contemporânea aconselham a repensar os sistemas de formação. Não podemos esquecer de que caminhamos para uma sociedade de informação, também designada sociedade do conhecimento, com peculiar aceleração da inovação científica e tecnológica, e com novas relações entre os saberes e o exercício das actividades profissionais, obrigando a organizar a formação ao longo da vida.” (“A aposta da formação contínua avançada”, in Jornal Expresso - Emprego, 29/8/98).*

Por outro lado, a “abertura” da sociedade ao conhecimento, à inovação, à mudança evitou que a educação de adultos se convertesse num projecto intemporal, descontextualizado das situações reais mas, pelo contrário se traduzisse no corolário de sinergias locais capazes de evidenciar as carências reais, de cada situação (Delors, 1996). Pressupostos como estes, configuram o quadro evolutivo nos princípios filosóficos da educação permanente e encontram-se intrinsecamente relacionados com o desenvolvimento local e a promoção da auto-aprendizagem, quando integrados em projectos de investigação-acção (na dimensão vertical - “*life-long*” education que visa o projecto profissional, e na dimensão horizontal “*society-wide*” education - a carreira escolar) objectivam o conceito de:

*“...aprender fazendo, através da integração de todas as formas de aprendizagem disponíveis localmente e da participação pessoal activa na reorganização permanente do próprio quadro de vida, se transforma desta forma numa verdadeira **Sociedade Cultural** (Learning Society)”. (Melo, 1996, p.26).*

Ao introduzir a tónica investigativa na formação, pretende-se transformá-la num processo contínuo de aprendizagem e desenvolvimento pessoal, veiculada pelas múltiplas oportunidades de aprender, em que se ultrapassaram as quatro paredes da escola e se traçaram caminhos bem diferentes dos tradicionais “... a noção de qualificação, no sentido tradicional, é substituída em muitos sectores modernos de actividade, pelas noções de competência evolutiva e capacidade de adaptação.” (Delors, 1996, p.89)

Por tudo isto, se compreende que a socialização profissional que terminava quando se concluíam os primeiros anos de vida profissional se considera, actualmente, uma concepção anacrónica num tempo em que todos os profissionais enfrentam constantes e variadas situações de evolução/mudança ao longo da sua vida (Nóvoa, 1992).

As mudanças na sociedade e, designadamente, no sistema de ensino, sucedem-se e impõem um ritmo cada vez mais rápido, quer na complementaridade do processo inicial de socialização profissional, quer em termos de formação contínua e introdução de novas dimensões no sistema educativo:

*“A educação ocupa cada vez mais espaço na vida das pessoas à medida que aumenta o papel que desempenha na dinâmica das sociedades modernas. ...A divisão tradicional da existência em períodos distintos – o tempo da infância e da juventude consagrado à educação escolar, o tempo da actividade profissional enquanto adulto, o tempo de reforma – já não corresponde às realidades da vida contemporânea e, ainda menos, às exigências do futuro. Hoje em dia ninguém pode pensar adquirir, na juventude, uma bagagem inicial de conhecimentos que lhe baste para toda a vida, porque a evolução rápida do mundo exige uma actualização contínua dos saberes, apesar da educação dos jovens tender a prolongar-se.” (Delors, 1996, p. 89).*

No entanto, é de salientar o facto de que se a educação tende a ocupar cada vez mais espaço na vida das pessoas, equacionando a questão da formação, no sentido lato, e tomando no sentido restrito a formação contínua de professores, esta não escapa à efemeridade da sociedade global, nem à lógica da formação para a vida, afigurando-se como um acto obrigatório no percurso profissional dos professores que (Nóvoa, 1995)

*“Actualmente, o mundo no seu conjunto evolui tão rapidamente que os professores, como aliás os membros das outras profissões, devem começar a admitir que a sua formação inicial não lhes basta para o resto da vida: precisam de actualizar e aperfeiçoar os seus conhecimentos e técnicas, durante toda a vida.” (Delors, 1996, p.139).*

Se as dúvidas não persistiam quanto ao facto da formação contínua constituir um bem peculiar na história de vida dos professores, na lógica evolutiva do

desempenho da profissão docente, as certezas, no que se refere aos conteúdos a tratar são exíguas. A inexistência de consensos é uma realidade, as dúvidas subsistem, proliferam diferentes concepções sobre esta abordagem mesmo quando, já nos anos 60, no Brasil, Paulo Freire propunha uma:

*“...educação crítica e libertadora que permitisse ao Homem desempenhar um papel activo na sociedade em que vivia; ...porque o Homem é um ser com raízes temporais e espaciais: vive numa época precisa, num lugar preciso, num contexto social e cultural preciso. À Educação cabe o estabelecimento de uma relação dialéctica com esta realidade(...). Assim, o Homem só se torna sujeito, protagonista da História e criador de cultura, quando, ao reflectir sobre a realidade concreta, sobre o seu quotidiano, encontra respostas aos desafios que lhe são propostos...as raízes de uma educação de adultos concebida como uma educação crítica e criadora, uma educação para a participação activa na sociedade e, conseqüentemente, nas transformações sociais.( Gouveia, 1996, p.280, in Educação de Adultos em Portugal - Situação e Perspectivas - Actas )*

Contudo, as políticas desenvolvidas levam a que, em educação, ainda não se encontrem consensos, admitindo-se sim uma polissemia do termo e por isso a existência de autores que, referindo aspectos da formação, se debruçam uns mais sobre aspectos meramente administrativos – o como se leva a cabo uma formação, enquanto outros incidem as suas teorias sobre os sistemas que interagem na formação e outros, ainda, tecem considerações sobre os próprios conteúdos da formação (Imbernón, 1997).

Estas concepções virtuais, que a seguir se apresentam, patenteiam a influência das escolas que lhes deram origem, nos seus discursos epistemológicos (García, 1995, p. 178-183), e explicam de algum modo o referenciado anteriormente, quanto à percepção polissémica do termo formação. E se para todos se afigura como um processo necessário na vida profissional dos docentes, uns referem mais o conjunto de sujeitos que interagem na formação:

*“...representa outra dimensão do ensino como actividade intencional, que se desenvolve para contribuir para a profissionalização dos sujeitos encarregados de educar as novas gerações.” (Rodríguez Diéguez, 1980).*

*“...a formação do professorado representa um encontro entre pessoas adultas, uma interação entre formador e formando, com uma intenção de mudança, desenvolvida num contexto organizado e institucional mais ou menos delimitado.” (Berbaum, 1982).*

*“A formação, como actividade humana inteligente, caracteriza-se como uma actividade de intercâmbio, com uma dimensão evolutiva e dirigida para alcançar metas conhecidas.” (Honoré, 1980).*

*“... um processo de desenvolvimento individual que permite adquirir ou aperfeiçoar capacidades.” (Ferry, 1991).*

*“...um conjunto de experiências debilmente coordenadas, orientadas para manter um professorado preparado...” . (Doyle ,1990).*

Outras correntes da comunidade científica atribuem uma maior importância aos domínios inerentes às matérias a desenvolver:

*“A formação do professorado consideramo-la como a preparação e a emancipação profissional do docente para elaborar crítica, reflexiva e eficazmente um estilo de ensino que promova uma aprendizagem significativa dos alunos e promova um pensamento-acção inovador, trabalhando em equipa com os colegas, para o desenvolvimento de um projecto comum.” (Medina y Domínguez, 1989).*

*“Formação de professores constitui um campo de conhecimentos, investigação e propostas teóricas e práticas, que dentro da Didáctica e Organização Escolar, estuda os processos mediante os quais os professores, em formação ou em exercício, se implicam, individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos e habilidades que lhes permitem intervir profissionalmente no desenvolvimento do ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem”, (García, 1995).*

A configuração destes testemunhos projecta a formação contínua como algo de mais valioso do que a simples transmissão de saberes e deixa-a antever como um espaço aberto, impulsionador de debates, de partilha de saberes, empreendedor de mudança de atitudes, susceptível de conceder aos participantes a possibilidade

de exprimir opiniões, de reflectir novas teorias, de encontrar respostas adequadas a cada contexto e tudo baseado na hipotética interacção gerada pelos elementos do grupo (Nóvoa, 1992).

A dimensão deste paradigma viu-se alterada ao assumir conceitos como a produção de conhecimentos, a aquisição e desenvolvimento de saberes científicos / tecnológicos, de capacidades cognitivas disciplinares e metacognitivas que integram, em simultâneo, o desenvolvimento de competências psico/afectivas e de relacionamento social.

Estes propósitos introduziram, no domínio da formação novas áreas de investigação, além das disciplinas tradicionais que constituíam o património das ciências pedagógicas escolares e de organização de ensino (Imbernón, 1997) e, supostamente, reclamam a necessidade de experimentar esta nova cultura educacional que proporcione um trabalho sistemático e reflexivo, onde os professores definam espaços de poder social, como autênticos profissionais liberais.

Preconizar esta cultura profissional aliada à via académica, ao trabalho em grupo, ao desenvolvimento pessoal vinculado à instituição onde trabalha, poderá significar o nascer do vínculo profissional de que carece a classe docente (Imbernón, 1997). O processo de análise e procura desta nova cultura profissional para Imbernón, (1997) pressupõe a rotura de tradicionalismos educativos que não se enquadram mais na lógica coerente do actual conhecimento pedagógico, como:

- A rotura do isolamento na classe
- A formação em termos individuais
- A falta de comunicação que provoca esse isolamento
- Desenvolvimento de rotinas não justificáveis no processo educativo
- O pouco rigor nos processos de ensino-aprendizagem
- A ausência de um questionamento constante nas acções realizadas, assim como um pensamento metacognitivo.

*“La figura del profesor/a se analiza desde una perspectiva pretendidamente objetiva, empírica y cuantitativa. Esta orientación, aunque aún vigente en parte del conocimiento tácito del profesorado, entró en crisis al... cabo de un largo período de tiempo.” (Imberón, 1997, p.39).*

Estas premissas inovam o conceito de Educação/Formação e remetem para um perfil de professor carismático, reflexivo, atento, questionador, regulador, que encontre na pesquisa elementos para uma (meta)reflexão mais aprofundada e para uma consequente melhoria das suas práticas:

*“Professor reflexivo é, no estado actual da formação de professores, uma dessas ideias ...Autores actuais como Schön e Zeichner...tentam explorar modelos de cariz reflexivo. (Alarcão, 1996, cit. por Cró, 1998, p.15).*

A política educativa preconizada nesta perspectiva, determina novas competências para o professor reflexivo e reconhece que investigar, em educação, passa pelo olhar consciencioso de uma reflexão distanciada, sobre acontecimentos vividos, reconstruídos no seu contexto, concomitantemente, com a análise da acção e os sentimentos dos participantes, conjugando os factores cognitivo e afectivo que interagem nas relações humanas, sinónimo das situações educativas:

*“O professor não aprende unicamente através das suas experiências. Para se passar do pensamento concreto do professor ao pensamento abstracto há que conceptualizar. A conceptualização pode ser feita a partir da prática e a ela deve regressar. Tal como no desenvolvimento das crianças, também no desenvolvimento do conhecimento profissional do professor se manifestam fenómenos de assimilação e acomodação. Neste processo, a reflexão é fundamental.” (Alarcão, 1996, p.157).*

Porém, todas estas modalidades e processos de formação, individuais ou colectivos, não ignoram a complexidade do comportamento dos indivíduos e dos grupos sociais em que se inserem, das relações formativas/pedagógicas ou de trabalho e da interacção com inúmeros factores dinâmicos do contexto, mas, a este propósito a *“...literatura mais recente sobre a formação de professores está repleta de descrições de projectos que procuram associar os professores uns aos outros nas suas meditações sobre finalidade e as consequências do trabalho.”*

(Zeichner, 1993, p.33). Esta evolução do paradigma epistemológico, do conhecimento científico, do enquadramento interdisciplinar da problemática e a abordagem heurística contribuíram para que a investigação, em formação, se considerasse prioritária e:

*“De um modo geral, expressões como prática reflexiva, formação de professores orientada para a pesquisa reflexiva, reflexão na acção, professor como investigador, decisor ou profissional, subentendam sempre uma certa noção de reflexão no processo de desenvolvimento profissional (...).” (Calderhead, 1989, cit. por Zeichner, 1993, p.30).*

Assim, compreende-se que as metodologias de investigação coincidam com as metodologias de formação e apenas a postura científica do investigador, enquadrada num referencial mais interrogativo/compreensivo ou mais praxiológico/interventivo, as permita distinguir. A libertação dos investigadores sociais, perante a insegurança do questionamento sobre o “rigor científico”, não teme prosseguir os caminhos abertos pelas correntes epistemológicas que permitem outras hipóteses explicativas da realidade, isto é, permitem não reduzir, por comodidade científica, a realidade social à sua realidade de investigação,

A adopção desta atitude investigativa na formação, introduz uma nova abordagem no âmbito da formação, seja ela qualificante, profissional, contínua, de competências, de reciclagem, de reconversão, de inserção profissional, de desenvolvimento local, que se situa ao nível da prática configurando-a na contextualidade social e na lógica interdisciplinar:

*“Só é possível pensar a formação dos professores pensando e repensando constantemente, à luz das ciências humanas – de todas as ciências humanas – as práticas pedagógicas e o funcionamento dos estabelecimentos de ensino e dos sistemas educativos.” (Perrenoud, 1993, p.15).*

Em períodos de rápida mudança como os que se vivem actualmente, definir a formação como um processo de socialização que trespassa a realidade escolar, nas suas diferentes componentes, leva a que os adultos vivam sucessivos processos de socialização ao longo das suas vidas e convertam o conceito de formação contínua em pedra de toque do sistema educativo (Pinto 1995, p.113).

Deste modo, a *profissão docente*, concretamente no que refere ao caso português, vê desenvolvidas as primeiras práticas de aperfeiçoamento dos professores ao longo dos séculos XIX e XX, com a intenção de desencadear reformas educativas e implementar novos modelos. No entanto, só faz sentido falar em formação, na acepção actual, a partir dos anos 60, em que o Estado, ao tentar implementar algumas mudanças e reformas, investe nos profissionais de educação, no sentido de reciclar e aperfeiçoar, como se de um produto se tratasse (Nóvoa, 1992).

As medidas políticas apresentadas depois dos anos 70/80 alteraram as práticas de formação, nomeadamente após o reconhecimento, por parte da Lei de Bases do Sistema Educativo, de 1986, de que a formação contínua é um direito de todos os educadores *“se destina não só a assegurar o complemento, aprofundamento e actualização de conhecimentos e de competências profissionais como ainda a possibilitar a mobilidade e a progressão na carreira.”* (Campos, 1995, p.14). Dentro da mesma filosofia, - a Lei Quadro que definia a política geral do governo, no que concerne à formação de professores - a formação contínua aparece não só como um direito mas também como um dever dos professores porque:

*“Além de se destinar a melhorar a competência profissional dos docentes, nos vários domínios da sua actividade, visa promover a investigação aplicada, incentivar a participação activa na inovação educacional e na melhoria da qualidade de ensino e proporcionar a aquisição de novas competências relativas à especialização exigida pela diferenciação e modernização do sistema educativo.”* (Campos, 1995, p.14).

Podem oferecer formação as instituições do ensino superior, universitário e politécnico público e privado, centros de formação de conjuntos de escolas, e associações de professores que autonomamente, escolhem os objectivos e metodologias de formação, bem como os respectivos formadores. Os grandes domínios da formação continuam, basicamente, os mesmos da formação inicial, centrados nas áreas disciplinares que decorrem em modalidades diferenciadas, desde cursos breves semelhantes aos praticados pelo ensino superior tradicional *“...a situações mais activas, interactivas e reflexivas envolvendo trabalho independente, pesquisa e investigação-acção.”* (Campos, 1995, p.16).



Contudo, estudos realizados revelam que apesar da abertura da Lei Quadro de 1989, que rege a formação contínua, verifica-se que os cursos ministrados pelas entidades formadoras perpetuam “... os domínios disciplinares de ensino que têm uma tradição mais antiga em Portugal do que a investigação que fundamenta a formação pedagógica.” (Campos, 1995, p.21) e, apesar do esforço despendido, as acções sucedem num ritmo descontínuo, descontextualizadas e sem um sólido plano de acção.

A formação contínua não reclama a participação dos professores e insiste num cariz individualista de desenvolvimento, de reciclagem em que “...a metodologia dominante de formação de professores segue o paradigma transmissivo e não o paradigma investigativo.” (Campos, 1995, p.21).

A perspectiva actual da formação de professores, ao apresentar-se como parte integrante de um processo de mudança emergente das necessidades sentidas, e não um produto que apenas tem em vista a operacionalização de meras intenções técnicas e organizacionais, assume a tendência de investigações recentes que postulam a formação contínua sob quatro dimensões (Nóvoa, 1991):

- A necessidade de repensar a formação de professores como uma autêntica formação profissional de professores;
- A formação centrada nas necessidades reais das escolas e na emergência da autonomia, nos vários níveis;
- A programação e avaliação contextualizadas, fundamentadas na análise das necessidades de formação dos professores, de modo a interferir, directamente, na prática;
- A evolução dos actores educativos, aquando da sua participação em acções de formação.

É ponto assente e está cada vez mais difundida a ideia de continuidade na formação, ao longo da carreira do professor, integrada no contexto da actividade docente, permitindo formas variadas de desenvolvimento, adoptando como objectivos estratégias de mudança e do imprevisto num constante desafio que perspective:

*“Assegurar os valores que o Homem hoje procura será um desses objectivos: jamais o desejo de liberdade e vontade de libertar os sujeitos foram afirmados como hoje – com tanto vigor como nos nossos dias. Até aqui o homem sentia-se subjugado pela Natureza, pela sociedade e suas pressões. O Homem aspira ser ele próprio num mundo que ele crê ser convidado a construir a mudança incessante do meio é aceite como condição indispensável para que ele possa afirmar a sua pessoa, os seus poderes de exploração, de observação e de construção.” (Cró, 1998,p.319).*

## **2.2.-Participação**

*“Creio porém que não é demasiado tarde para construir uma utopia que nos permita compartilhar uma terra onde ninguém possa decidir pelos outros.”*

*Gabriel García Marques*

O conceito de participação diz-se tão velho, quanto a própria história humana. As ideias e as práticas da participação constituem o suporte de toda a sociedade e estão estritamente ligadas às práticas de “solidariedade”, “cooperação”, “comunidade”. No entanto, ao longo dos anos, nomeadamente nas últimas décadas, a participação tem assumido vital importância na história social e na evolução da democracia (Cao Trí, s/d.).

*“Há, pois, que preparar cada pessoa para esta participação, mostrando-lhe os seus direitos e deveres, mas também desenvolvendo as suas competências sociais e estimulando o trabalho em equipa na escola. (Delors, 1996, p:53).*

A década de sessenta, marcada pela descolonização e independência política de alguns países do Terceiro Mundo que experimentaram posteriormente planos de desenvolvimento, levou a que os especialistas que conceberam esses projectos citem as dinâmicas activas que os propiciaram, referindo como agentes impulsionadores a implicação humana e a participação nos diferentes movimentos (Cao Trí, s/d.). Em África, salienta-se a “animação” levada a cabo para a

alfabetização das populações, na América Latina a “consciencialização” e na Ásia o “desenvolvimento comunitário” e o movimento das “comunas populares” como exemplos pragmáticos de participação.

Apesar de não haver memória dos primeiros actos participativos, na história da humanidade, a geopolítica participativa nas instituições tem-se configurado (Cao Trí, s/d.). sob a aparência de doutrina participativa, utopia mobilizadora e inovadora existente por todo o mundo, tende a romper com a sociedade hegemónica, detentora do poder de decisão, a “tecnoestrutura”. Esta estrutura, antes representada por conjuntos de trabalhadores que, pelas suas capacidades intelectuais e aptidões técnicas (altos funcionários, patrões da indústria, comércio, quadros, técnicos, especialistas, intelectuais e universitários ligados ao sistema) governavam os desprovidos, tende a desaparecer.

Nesta lógica, acreditava-se que a tomada de decisões resultava de uma “visão iluminada” de um poder tecnológico eficaz, quase deusificado, que apenas a classe política e tecnocrata detinha. As constantes situações de ruptura, onde as opiniões e as percepções dos governantes não foram suficientemente eficazes, tem-se invocado o renovar das estruturas democráticas, através de um sistema de experimentação e introdução de novos mecanismos. Ao pedir para utilizar (Cao Trí, s/d.) na comunicação, agentes que estabeleçam a ligação entre bases e cúpulas, obtiveram-se resultados vantajosos que transformaram a *participação* numa dinâmica que promove e integra, na sociedade, os cidadãos que anteriormente foram postos à margem, das decisões do sistema político institucional.

Nesta lógica de participação, acresce também a responsabilidade do indivíduo, na medida que se tornou incipiente e obsoleta a compartimentação tradicional da sociedade em períodos de educação, períodos de trabalho e períodos de reforma (Delors, 1996). Assim, o homem de hoje tem necessidade de descobrir novos talentos e saberes, como complemento dos conhecimentos adquiridos na escola ou no local de trabalho.

Na perspectiva de uma constante actualização de competências, de assegurar o desenvolvimento pessoal e criar condições para a adaptação necessária à evolução da sociedade, o cidadão de hoje tem de ser mais informado, mais capaz

de tomar iniciativas e de exercer o poder de decisão no domínio da aquisição de saberes (Delors, 1996). Por outras palavras, significa que o cidadão dos nossos dias tem que estar preparado para adoptar uma postura mais activa, mais participante, tanto na construção da sociedade, como do seu próprio projecto de vida, ainda e tantas vezes, ausente das aspirações pessoais.

Apesar de tudo, é bom lembrar que ao falar em participação e em processos de mudança, é frequente verificar que a participação efectuada se posicionou muito mais ao nível do protesto e da contestação do que, propriamente, numa participação activa nas acções desencadeadas (Akornhauser, 1996).

A pouca informação e a célere pressão temporal a que estamos sujeitos são reveladoras do hiato existente entre o conhecimento e a sua validade, o tempo torna o conhecimento cada vez mais perecível e menos duradouro. Investir no ensino e na estratégia da adaptação à mudança, não pode ser mais uma falácia, a sociedade vindoura não se compadecerá duma aprendizagem subjugada pelos saberes repetitivos, quando o desenvolvimento sustentável assenta, essencialmente, em saberes reflexivos e criativos:

*“...as escolas de amanhã não se devem limitar a ensinar factos; devem ensinar também a manejá-los. Os estudantes precisam de aprender a desfazer-se de ideias velhas, devem saber como e quando convém substituí-las. Precisam, em suma, de aprender a aprender.” (Toffler, 1970:406).*

A participação das populações aparece, nesta perspectiva, como peça fundamental do desenvolvimento, tomada quer na fase de concepção inicial, quer na operacionalização e avaliação final dos projectos. Com efeito, um desenvolvimento endógeno centrado no homem, que vise satisfazer as verdadeiras aspirações das populações, em especial, das camadas mais desfavorecidas e negligenciadas, querer preservar a identidade cultural e assegurar a autenticidade no desenvolvimento dos povos, parece constituir motivo de orgulho (Cao Trí s/d.).

Mas, outra das regras de ouro para o sucesso destes programas é a importância dada à participação em todas as fases de planeamento do projecto, desde a identificação das necessidades, à fixação de objectivos, à concepção, passando

pela implementação e não esquecendo a avaliação. Considera-se, no entanto, fundamental, a participação dos cidadãos na regulação e reorganização do plano, na partilha dos benefícios alcançados pelo desenvolvimento, assim como na execução, na gestão e controle de todo o projecto (Cao Trí s/d.).

O mesmo autor relata um conjunto de experiências realizadas por sociólogos e psicossociólogos onde se infere que os resultados da adesão das pessoas num projecto aumenta, quando são chamadas a participar e lhes comunicam, previamente, os procedimentos. O empenho real e verdadeiro dessa implicação reconhece-se através da superioridade dos valores obtidos, em relação àqueles que se obtêm, quando há apenas comunicação e orientação.

A ambiguidade do conceito de participação e a falta de consensos continuam a dificultar a conceptualização do termo, o que tem ocasionado diferentes teorias que, por sua vez, estão na origem de vários tipos de participação que se agrupam em quatro categorias (Cao Trí, s/d.):

- A participação elementar e “formal” conhecida sob o famoso lema de “diálogo com o povo” e que foi muito utilizada pelas instituições religiosas para converter os fiéis à sua doutrina;
- a participação “behaviorista” e “condicionada” caracterizada pela mobilização social implementada por técnicos socio-psicológicos, *experts* provenientes das velhas metrópoles, que não tendo em linha de conta as verdadeiras necessidades e aspirações dos países em desenvolvimento, impõe modelos e é o tipo de participação que define a manipulação;
- a participação “integracionista” considera a união e a assimilação como os melhores meios de participação. A sua acção fundamenta-se na “integração social”, “integração cultural” e “socialização”. Utilizada do ponto de vista económico, toca muitas vezes problemas de nível cultural. Como todas as integrações, trata de adaptar as populações aos modelos preconcebidos e mais não é que uma participação instrumental;
- finalmente, a participação entendida como um processo social, global,

integral, multidimensional, multicultural..., procura a intervenção de todos os grupos da população, em todas as etapas do processo de desenvolvimento - participação - desenvolvimento. Esta perspectiva aparece como um verdadeiro “projecto de sociedade” sustentada por uma teoria aberta, que se alimenta das grandes correntes de pensamento da nossa época e pretende ser o conceito mais evoluído de participação.

Outros autores não fazem uma análise tão compartimentada do termo, mas consideram-no também sob diferentes perspectivas. A teoria participativa da democracia consideram-na herdeira de Jean-Jacques Rousseau e de John Stuart Mill que a intitulavam como o “poder do povo”, pressupondo o seu interesse na participação, enquanto factor de mudança.

O conceito de participação encontra-se aqui subjacente ao conceito de democracia assumindo várias perspectivas, desde a antiguidade até aos nossos dias. Um dos maiores teóricos da participação, Jean-Jacques Rousseau defende a participação real dos cidadãos em que lhes seja permitida a intervenção tanto ao nível da execução, como ao nível da decisão. Por isso, o pedagogo condena a democracia elitista, onde os cidadãos escolhem apenas os seus governantes e não participam nas decisões (Lima, 1992).

O termo participação, ou simplesmente participar, constitui palavra de moda, capaz de provocar expectativas a uns, cepticismos a outros e, a muito poucos, entusiasmo. No entanto, às vezes, é utilizada como palavra mágica, falaciosa até, pretendendo iludir que a simples decisão de participar resolverá todos os problemas. Noutras situações, a palavra serve para dar um ar progressista a um programa ou para fazer pensar que aqueles que o realizaram se sensibilizaram com as questões sociais (Ander-Egg (1990).

Por outro lado, também poderá significar a capacidade operativa de programas que são capazes de promover, acalentar e acompanhar autênticas formas de participação. Consequentemente, esta palavra poderá alcançar um significado ilimitado na sua forma de realizar um trabalho social ou, muito simplesmente, limitar-se a cair no rol de hodiernas palavras, vazias de conteúdo. Desta breve conceptualização, deriva a questão:

*Que implicações traz a participação dos cidadãos no estudo, programação, execução e avaliação de programas, no trabalho social?*

Numa outra conceptualização do termo, perspectiva-se que a questão da participação deve manipular-se sempre no seu verdadeiro significado e não o conceito de pseudo-participação. Defende-se que, muitas vezes, as ideias e as propostas de participação podem ser formas de encobrir estratégias de acção, destinadas a obter mão de obra barata ou, simplesmente, apaziguar tensões, satisfazer necessidades e problemas dos sectores que as propõem (Ander-Egg, 1990).

Facilmente se verifica, ao observar acções promovidas quer por políticos/governos quer por organizações não governamentais, que concebem programas de trabalho social e animação, estar perante autênticas ofertas de participação. No entanto, não são outra coisa senão formas de utilização de pessoas, de acordo com os interesses manifestos ou encobertos das instituições ou organizações promotoras. Em alguns casos, são formas de captação de clientela política e noutros casos são apenas formas de atenuar conflitos sociais (Ander-Egg, 1990).

No fundo, estas pseudo-participações pretendem apenas que as pessoas cumpram o que se decidiu a nível superior. Os que estão hierarquicamente acima, convidam a "*participar*" os que estão hierarquicamente abaixo, permitindo algumas vezes a inclusão na decisão de determinadas matérias, embora sem hipótese de decidir nas questões consideradas de fundo. Ao agir deste modo, conseguem que fiquem intactas as relações de dependência e poder de uns em relação aos outros e acalentam assim uma participação artificial. Estas pseudo-participações, ou participações periféricas, são manifestações ou formas de realização perfeitamente falaciosas porque são estratégias que consistem em fazer parecer que se quer mudar algo quando, na realidade, não se pretende que mude. Alimentam-se estas formas de participação, sempre que não se afectam as relações de poder e as dependências existentes no sistema, hierarquicamente organizado. Este tipo de participação entretém as pessoas, dando-lhes a sensação de que participaram, quando afinal, serviram apenas de alibi do processo (Ander-Egg, 1990).

Por vezes, esta forma clandestina de manipulação e/ou imposição pode iniciar formas mais ou menos formalizadas de participação, e até mesmo desencadear procedimentos que conduzem à verdadeira participação. É uma forma de participar que permite aos indivíduos integrar o funcionamento do sistema vigente, apesar de lhes ser vedada a decisão e o assumir de posturas críticas e contestatórias.

No entanto, esta polémica gerada em torno da participação acaba por se manifestar nas preocupações pedagógicas, causadas pela forma como cada sociedade a percebe e assume nos seus contextos. Assim, assume-se a participação como:

*“O processo educativo que se expressa através da consciencialização, organização e capacitação contínua e crescente da população ante a sua realidade social concreta. Como tal é um processo que se desenvolve a partir do confronto de interesses presentes a esta realidade e cujo objectivo é a sua ampliação enquanto processo social.”*  
(Souza, 1987, p.84).

Participar torna-se num acto de assumir e acrescenta-se que *“a dificuldade maior para enfrentar os problemas do dia-a-dia é a participação”* (Souza, 1987, p.85). A mesma autora conceptualiza esta questão, revelando as conclusões de grupos de trabalho que se debruçaram durante dois dias na reflexão e debate, sobre o porquê das dificuldades na participação. As conclusões apontadas têm a ver com: *“medo de perder o emprego e repressão”, “ motivações que dão respostas imediatas (a televisão é um problema que interfere na participação; o lazer é uma necessidade que desvia das preocupações...outros interesses principais”, “...não revelar segurança e clareza quanto à legitimidade das suas reivindicações...”* (Souza, 1987, p.86).

Finalmente, a mesma denuncia a falta de informação e justifica a não-participação pelo facto de:

*“...não haver segurança e clareza quanto à significação das leis e das políticas que o Estado vai criando em função do trabalhador. A falta desta clareza faz com que, muitas vezes, as lutas sejam encaradas como lutas para se alcançar um favor e não uma luta em busca de um direito”* (Souza, 1987, p.86).



Na controvérsia gerada, a autora afirma que esta é a forma evidente de exprimir a não-participação mas, por outro lado, também aponta a apatia, o mutismo, a indiferença, entre outras, como indicadores que a podem veicular. Apresenta esta situação com uma forma velada de não-participação passiva das pessoas e como o único meio pacífico de efectuar uma contestação.

Desde meados dos anos 60 que alguns países procuram consolidar a democracia e, como alguns o disseram, *socializar a democracia através da participação popular* consiste em procurar o fortalecimento das organizações, na base, num movimento bidireccional, de cima para baixo, promovendo a participação, de baixo para cima, mediante o empenhamento das pessoas em acções de mobilidade social.

No entanto, não se podendo negar que estes utópicos programas impulsionam a participação popular e a equidade social, menosprezam, ainda, as mudanças de relação de poder. Subsiste um problema, um obstáculo estrutural à participação que nem sempre se destaca e que tem a ver com o facto de vivermos numa sociedade organizada, que produz uma força contínua de atracção e rejeição (Ander-Egg, 1990).

Justapondo esta premissa ao nível das sociedades globais, quer se chamem democráticas ou socialistas históricas, desenvolvidas ou subdesenvolvidas, sejam do ocidente ou do oriente, existe a hierarquização piramidal que dificulta o poder de decisão. O fenómeno não se dá apenas ao nível das sociedades globais, mas também em todas as instituições, pois verifica-se uma tendência, “...de assegurar a ascensão de um pequeno número de líderes.” (Mitchells, cit. por Ander-Egg, 1990, p.134). Este é um acto que se repete em todas as organizações em que os dirigentes são eleitos democraticamente, com tempo e funções limitadas.

Nas diferentes formas de delegação, os elementos de mediação transformam-se frequentemente em possuidores de poderes independentes. Deste modo, o “delegado” anula o “delegante”, e com o controle do aparelho organizacional constitui-se uma oligarquia que, segundo as circunstâncias, pode ser plutocrática, tecnocrática, partidária, aristocrática ou meritocrática e, frequentemente, produz uma divisão entre uma minoria de directivos e uma maioria de dirigidos. Este fenómeno dá-se não só ao nível das sociedades, das organizações, mas também

da própria família, da escola, dos clubes, das igrejas. (Ander-Egg, 1990).

É nesta apropriação do poder de decisão que se encontram dificuldades e se colocam algumas reticências à participação, aquando das propostas e convites para participar. Ouve-se com frequência a pergunta: *para quê, valerá a pena?*

Esta questão acaba por esclarecer o desinteresse das pessoas em participar, quer em associações, movimentos e actividades, ainda que estes tratem de problemas que lhes são mais ou menos próximos. Explica-se esta não participação, devido ao facto das propostas não corresponderem, concretamente, aos centros de interesse das pessoas, às suas expectativas, às suas necessidades.

Parece um comportamento estranho mas, no âmago da questão, está a atitude própria de um carácter social ou personalidade básica de quem foi “moldado” para agir de acordo com uma estrutura não participativa (Barroso, 1995). Noutras palavras, a resposta não participativa é também um aspecto de socialização de homens e mulheres, neste aglomerado de seres humanos que são as sociedades de massas. Este raciocínio, eminentemente individualista, está em contradição com a perspectiva actual em que os problemas se colocam à escala do planeta (Delors, 1996).

Muito se tem falado da equívocidade do termo participação, de pseudo-participação, de apropriação e desapropriação da participação, da disponibilidade em participar. Porém, nesta fase do estudo é natural que persista ainda a interrogação:

*Quais os critérios essenciais para uma autêntica participação?*

Antes de mais, há que ter em conta que a participação não é algo que se conceda, como algumas concepções deixam transparecer, ao expressar as suas práticas concretas. Trata-se de um direito de toda a pessoa, de todo o colectivo e de todo o povo, de manifestar a sua palavra, de decidir sobre o seu próprio destino (Ander-Egg, 1990).

Privar os indivíduos, grupos ou comunidades de participar em todos estes aspectos que dizem respeito à sua vida, é uma forma de os expropriar de um direito inalienável. Participar implica tomar parte nas decisões, e medir o grau de

autenticidade de uma proposta de participação pode ajudar a um melhor entendimento quanto à resposta da seguinte pergunta:

*Que importância têm as decisões nas quais se colabora?*

Ora bem, se apenas se puder decidir em questões acessórias, a participação é limitada e pode reduzir-se a uma ilusão. Quanto mais se enfatizar o poder de decisão em aspectos substanciais, mais autêntico e real se torna o acto. Por aspectos substanciais entendem-se aqueles que concernem ou têm incidência directa no modo de vida, seja do indivíduo, do grupo, ou da comunidade.

Hoje em dia, sempre que se pense implementar um programa onde se deseja promover a participação, é um dever respeitar as diferenças específicas dos indivíduos e adequá-las ao estilo da participação (Ander-Egg, 1990.) e (Cao Trí, s/d.). Quando se fala em diferenças individuais, referem-se formas pessoais (pessoas mais expressivas, outras mais retraídas, umas apresentam mais iniciativa, outras mais seguidoras, etc.), como os distintos modos de cultura em que se expressam as colectividades.

A participação, se por um lado, deve respeitar o direito e as singularidades de cada indivíduo, por outro, deve fomentar o pluralismo cultural das nossas sociedades e tentar estabelecer um equilíbrio. Por isso, considerar uma única forma de participação, pretensamente válida para todos os casos e circunstâncias é, à partida, estar a negá-la (Knox, 1993) e (Cao Trí, s/d.).

Não faz sentido formular receitas de participação, porque sendo um caminho que se percorre e se perspectiva onde chegar, não deixa por isso, de ser um caminho sinuoso, cheio de avanços e recuos “...«a cultura da participação» não se ordena, mas aprende-se.” (Barroso, 1995, p.43). Os critérios indicados, por simples e elementares que pareçam, têm implicações directas, no que se refere à participação das pessoas, à realização do estudo e diagnóstico.

Estas implicações são importantes e resultam dos métodos de “investigação-acção participativa”, “autodiagnóstico comunitário”, ou qualquer outra denominação que deixe transparecer o uso de uma pedagogia participativa. Também há influência ao nível das atitudes de quem constitui a equipa técnica promotora e/ou do assessor que assume ou não a participação como um aspecto

substancial da metodologia de trabalho. Esta exigência considera-se mais relacionada com o lado técnico, isto é, com a capacidade de diálogo (Ander-Egg, 1990).

De realçar que as diferentes formas de diálogo têm como objectivo a eliminação de toda uma relação dicotómica hierarquizada entre a equipa técnica e cada um dos elementos do grupo, uma relação que se encontra mais ligada às técnicas e à facilidade para transmitir experiências, partilhar informação, analisar resultados, tirar conclusões do trabalho conjunto. O diálogo engloba a totalidade das pessoas numa comunidade existencial e é o significado da busca pela fraternidade, solidariedade e respeito pelos outros (Ander-Egg, 1990).

Este conjunto de intenções que parece favorecer a participação, e pressupõe a mudança de mentalidades, o modo de actuar, nas profissões e no trabalho social, concede um aspecto inovador ao modelo de planeamento e constitui um elemento facilitador da gestão de recursos humanos, particularmente no que concerne aos professores que deviam estar mais próximos das decisões que estão relacionadas com a educação.

Neste sentido, todos os processos inerentes, como a elaboração de programas, materiais pedagógicos, administração escolar, inspecção e avaliação de docentes, só teriam a ganhar com o contributo participativo dos professores em exercício porque:

*“...se busca uma relação sinérgica entre a educação e a prática dum democracia participativa então, para lá da preparação de cada indivíduo para o exercício dos seus direitos e deveres, há que apoiar-se na educação permanente para construir uma sociedade civil activa que, entre os indivíduos dispersos e o longínquo poder político, leve cada qual a assumir a sua quota-parte de responsabilidade como cidadão ao serviço dum destino autenticamente solidário.” (Delors, 1997, p:55).*

Assumindo a mesma lógica de discurso epistemológico, em volta da participação, é de referir que a formação de professores persiste como uma área administrativa que, ocorrendo sob a retórica do controle democrático, carece de debate público para “...tornar a formação de professores e o ensino mais confortáveis e profissionais...” (Popkewitz, 1997, p.226). Mas, por outro lado enfatiza-se que,

*“...nas sociedades modernas, as complexidades da regulamentação exigem que os interesses individuais sejam articulados através de associações e grupos que concorrem dentro do espaço público pela alocação de valores. A questão de quem legisla é colocada como a competição de diversos grupos, e a política pública é produzida pelos resultados das suas negociações.” (Popkewitz, 1997, p.226)*

e reconhece-se que a retórica da participação e da credibilidade profissional passando por um debate público, facilitam a definição das políticas públicas (Delors, 1997) e (Popkewitz, 1997).

A realidade portuguesa apresenta, sobre este domínio, uma história recente na evolução da administração em educação, em particular depois de 1976, onde diferentes estratégias, quanto às medidas e destinatários, foram utilizadas no processo de participação na gestão das escolas, podendo mesmo distinguir-se duas fases (Barroso, 1995):

- uma primeira fase em que se adoptaram princípios e estruturas da gestão participativa, mais centrada no professor, mas sem que se assistisse a uma descentralização e ao reforço da autonomia;
- uma segunda fase, onde os normativos consagravam uma maior participação dos pais e da comunidade, mas ameaçavam o poder do profissional do professor.

Do ponto de vista formal-legal, a solução para este problema podia ser encontrada simplesmente, no quadro de um (re)ordenamento jurídico que distribuísse as tarefas e competências necessárias ao bom funcionamento da escola. Mas, como é evidente, estas medidas só são tomadas pelo poder político ainda que os normativos contemplem a participação dos professores *“...num processo evolutivo e faseado previsto na Lei de Bases, mas longe de ser cumprido.”* (Barroso, 1995, p.11).

Se compreender a problemática apontada anteriormente, passa pelo facto dos professores continuarem ainda detentores dum estatuto de «funcionário público», também é certo que constituem *“...uma força de trabalho altamente especializada e qualificada...”* (Barroso, 1995, p.19) que, por razões óbvias, os envolve na gestão das escolas:

*“...a redefinição da profissão docente e as próprias mudanças nos modelos e práticas de ensino, a que se tem vindo a assistir nos últimos anos, têm valorizado a abordagem do professor como «um gestor de situações educativas». O professor já não é o que transmite conhecimentos aos alunos, mas o que cria as condições necessárias para que estes aprendam. (...) Por tudo isto se vê o papel central que a participação dos professores desempenha (...) Contudo esta complexificação evidente do papel do professor, não pode dispensar a formação.” ((Barroso, 1995, p. 19- 20).*

Assumindo ainda a mesma linha de pensamento de que o processo participativo dos professores parece, formalmente, institucionalizado *“...mas longe de ser cumprido.”* (Barroso, 1995, p.11), pressente-se a inexistência de uma «cultura de participação» onde a complexidade do fenómeno e o seu posicionamento tácito deixam transparecer uma certeza:

*“Não existem verdades finais ou fundamentos morais fixos que sirvam como orientações.” (Popkewitz, 1997, p.258) e “...a experiência tem demonstrado que (...) só podem ter êxito se encontrarem nas escolas um meio propício ao seu desenvolvimento.” (Barroso, 1995, p.13)*

Equacionadas todas estas questões predivas da iminência de alterações de que carece o sistema de formação contínua, reconhece-se também o justo valor que a participação encerra na comunidade educativa porque, na sua própria essência, encontram-se implícitas dimensões democráticas, que possibilitam aprendizagens e vivências comunicativas. Nesta lógica, participar significa importar conhecimentos ambivalentes para o acto de construir e reconstruir saberes que permitem intervir nas decisões, controlar os processos e partilhar experiências. Mais do que nunca se reclama a emergência de um paradigma participativo, consolidado sobre a liberdade real de decidir e compreender (Guerra, 1997):

- A participação como fenómeno de pensamento que promove e desenvolve o debate e a discussão.
- A participação como catalisador de vontades que permite que se tomem decisões democráticas, em detrimento do autoritarismo.
- A participação como o sentimento que permite comunicar e perceber o

modo de viver da comunidade educativa.

- A participação como propulsora de sinergias para onde confluem as iniciativas de todos os membros da comunidade

Nos conceitos apresentados, anteriormente, reconhece-se o valor incontestável dos contributos da participação, na educação de adultos. Porém, colocando em analogia as prerrogativas citadas com o estágio da investigação em educação, levada a cabo ao longo do século sobre a formação de professores, que se tem mostrado deveras incipiente,

*“ em 1975, Fuller e Bown caracterizavam a área da formação de professores como domínio ainda na primeira infância (...) que o avanço deste campo carecia, sobretudo , de uma conceptualização relativa aos processos intra e interpessoais , para que fosse possível ultrapassar um patamar do conhecimento sobre esta realidade (...) dez anos mais tarde, Johnston e Ryan (1983), referindo a mesma citação, consideraram que este estado de coisas não tinha sido ultrapassado. É, talvez, por isso que Sprinthal e Thies-Sprinthal (1983) entendem a formação de professores como um gigante hesitante (...) que vagueia entre o sublime e o irrelevante sem conjugar necessariamente estes dois aspectos, (...) e Landsheere (1987) considera indispensável explicitar os objectivos educativos, saber exactamente como variam de indivíduo para indivíduo e, sobretudo, se foram atingidos.” (Simões, 1996, p.150).*

repara-se que, no que concerne ao professorado, há um longo e sinuoso caminho a percorrer.

Porém, quando a pesquisa se mostra numa fase embrionária, quando a polissemia de modelos de formação domina o sistema, quando o anacronismo da formação ocorre entre os docentes, a revisão da literatura efectuada permite, na sua maioria, prospectivar uma construção cognitivista da formação, numa abordagem sistémica de desenvolvimento, ligadas à identidade do sujeito ao longo das mudanças ocorridas.

Esta concepção epistemológica da formação, que vai de encontro aos pressupostos teóricos da participação, aspira promover a construção de uma cidadania democrática e a transformação da educação de adultos num projecto

político-educativo da maior actualidade na sociedade portuguesa, tendo por base a urgência de eleger a educação de adultos como objecto de discussão e debate públicos, esclarecendo os seus sentidos e a sua relevância social (Lima, 1992).



## Capítulo III

### ***Desenho Metodológico***

#### **1 - Abordagem geral e procedimentos do estudo**

A dialéctica existente entre o prefácio de uma nova cultura profissional e o campo de análise deste estudo centra-se na abordagem do tema participação. O estudo do fenómeno participativo, no âmbito desta pesquisa, abrange os professores do Ensino Básico (1º, 2º e 3º ciclos) do Alentejo, distritos de Beja, Évora e Portalegre, zona caracterizada por índices culturais muito baixos (Barroso,1995). Assumindo estes pressupostos, determinou-se a definição do objectivo geral desta pesquisa - *identificar, analisar e compreender os factores associados à participação dos professores do Ensino Básico, em acções de formação contínua.*

Para o delineamento do estudo, recorreu-se à técnica de recolha de dados tipo *survey*, porque previamente se definiu uma população de indivíduos, cujas variáveis envolviam diferentes tipos de informação, em que o investigador não tinha qualquer controle. A abordagem não-experimental de tipo *survey* revelou potencialidades significativas, em outros estudos desenvolvidos em escolas para identificar necessidades, onde as populações eram definidas tendo em consideração variáveis que envolviam diferentes tipos de informação, como atitudes, opiniões, características e informação demográfica (Gay, 1981).

O método *survey*, utilizado em pesquisas descritivas, implicou uma recolha de dados para responder às questões relacionadas com o objecto de estudo, utilizando como principal instrumento de pesquisa, o inquérito por questionário. Neste estudo, encontrado um objectivo análogo, adoptou-se uma metodologia similar por se pretender, confirmar/infirmar e definir variáveis que ao intervir em situações reais poderiam, posteriormente, ser utilizadas em *designs* experimentais que confirmassem a relação causa-efeito identificada no *survey* (Figueira, 1995 a).

Também se justifica esta abordagem por se mostrar mais aconselhada para o estudo de seres humanos nomeadamente, no que respeita à análise de crenças,

motivações, atitudes e comportamentos e compreende três delineamentos básicos (Babbie, 1973):

- *Cross Sectional Survey* consiste num estudo sincrónico, isto é, realiza-se num dado momento da vida do indivíduo e a recolha de informação tem como finalidade a descrição desse momento;
- *Longitudinal Survey* a recolha de dados ocorre em diferentes momentos, intercalados por maiores ou menores períodos de tempo;
- *Approximating Longitudinal Survey* o estudo é realizado em determinado momento, mas agora consistindo apenas numa colecta de informação mas sobre diferentes grupos, a fim de simular diferentes fases do desenvolvimento do grupo a estudar.

No presente estudo, optou-se pelo *Cross Sectional Survey*, por se pretender conhecer um conjunto de indicadores das unidades em análise, num dado momento. O trabalho de campo foi realizado com base no modelo teórico denominado *modelo de participação social ISSTAL (Interdisciplinary, Sequential, Specificity, Time-Allocation, Lifespan)* desenvolvido por Smith e Macaulay (1980), para explicar as diferentes formas de participação. O modelo foi posteriormente adaptado por Cookson (1980) ao fenómeno da participação de adultos, na formação contínua.

No desenvolvimento do estudo tomou-se como referência o *Modelo ISSTAL* porque este modelo afigura-se como um bom suporte teórico para o estudo das determinantes da participação de adultos, em actividades de aprendizagem (Cookson, 1986). Permite também identificar e compreender as componentes principais das necessidades dos indivíduos, analisar as suas experiências passadas e compreender as suas necessidades futuras. Este modelo, ISSTAL, consigna três características, de particular importância, para a pesquisa e teorização da participação de adultos na formação contínua:

- O conceito de pesquisa estruturada e interdisciplinar;
- A relação sequencial e específica entre as variáveis independentes e a participação;

- A perspectiva de distribuição individual do tempo, ao longo da vida.

Analisado o modelo e delimitado o objectivo do estudo, *identificar, analisar e compreender os factores associados à participação, dos professores do Ensino Básico (1º, 2º e 3º ciclos), na formação contínua*, o modelo ISSTAL parece adequar-se perfeitamente ao propósito estratégico desta pesquisa.

## **2 – População e Amostra**

### **2.1 – População**

O espaço geográfico denominado Alentejo engloba os distritos de Beja, Évora e Portalegre e, conjuntamente, com algumas regiões do norte interior, afigura-se como um dos tecidos territoriais mais frágeis quer do país, quer da União Europeia. A sua interioridade e um acumulado de características que lhe estão inerentes, como o isolamento físico, o analfabetismo, a exiguidade de recursos materiais, económicos, sociais e culturais modelam a excentricidade desta região. Esta franja territorial, que circunscreve a terra alentejana, inóspita para alguns, hilariante para outros, revelou-se para todos, uma região carenciada a diferentes níveis, nomeadamente, no que respeita à educação.

O conjunto de pressupostos enunciados enquadram-se nos requisitos necessários à implementação do paradigma E.B.I.s., basicamente no que se refere ao isolamento existente, fruto da distância entre povoações, que sempre dificultou os contactos, quer entre os professores, quer no acesso à cultura.

Naturalmente, estes factores endógenos que caracterizam o espaço sócio/cultural/económico da região são condicionantes de desenvolvimento e de qualquer implementação de projectos de cariz profissional. A filosofia que suportava a implementação do paradigma das E.B.I.'s, pretendia colmatar estes problemas, possibilitando a aproximação “natural” dos professores, inserindo-os no mesmo território educativo que, embora não se efectivasse, em termos de espaço físico, consumava-se em termos organizacionais e institucionais.

Mediante o paradigma implementado em 18 dos concelhos do Alentejo, e face às características institucionais apresentadas, a investigação desenvolveu-se, nos três distritos alentejanos (Beja, Évora e Portalegre), nas dezoito E.B.I.'s existentes na Direcção Regional de Educação do Alentejo (D.R.E.A.).

As Escolas Básicas Integradas representam um paradigma recentemente introduzido no sistema educativo vigente e no país. Este modelo apresenta uma tipologia peculiar, isto é, integra no seu território educativo, os três ciclos do Ensino Básico (1º, 2º e 3º), facto que influenciou a selecção e o universo de estudo.

Como se afirmou anteriormente, foi através dos docentes destas escolas, representativos dos três ciclos de Ensino Básico, que ao integrarem um novo paradigma empreendedor de valências inovadoras, como a formação dos seus professores, se pretendeu compreender quais factores que influenciavam a participação dos professores, em acções de formação contínua.

A população alvo deste estudo foi constituída pela totalidade dos professores (835) dos três ciclos do Ensino Básico <sup>1</sup>, que se distribuíam pelas dezoito E.B.I.s (quadro III.1) existentes nos três distritos. Beja tem seis escolas distribuídas por cinco concelhos, Évora possui duas escolas, cada uma em seu concelho, Portalegre nove escolas abrangendo oito concelhos.

Integrou também o estudo, em termos de população alvo, a E.B.I. do Torrão que não consta do mapa, por pertencer, em termos físicos, ao espaço ocupado pela Direcção Regional de Educação de Lisboa (D.R.E.L.).

Porém, em termos administrativos, encontra-se sob a tutela da Direcção Regional de Educação do Alentejo (D.R.E.A.) e, por isso, se incluiu nas dezoito E.B.I.'s que envolveram o estudo.

---

<sup>1</sup> Fonte: dados fornecidos pela Direcção Regional de Educação do Alentejo - D.R.E.A.

### Quadro III.1 - Professores por escola

ESCOLAS BÁSICAS INTEGRADAS DA ÁREA DIRECÇÃO REGIONAL DO ALENTEJO	
ESCOLAS	Professores do Ensino Básico (1º, 2º e 3º ciclos)
E.B.I Fialho de Almeida - Cuba	68
E.B.I. Frei António das Chagas – Vidigueira	60
E.B.I. de Serpa	48
E.B.I. de Vila Nova de S. Bento	46
E.B.I de Barrancos	39
E.B.I. Amaro da Costa de São Teotónio	46
E.B.I. de Mourão	42
E.B.I. de Alandroal	60
E.B.I. do Torrão	36
E.B.I. de Arronches	52
E.B.I de Avis	57
E.B.I. Garcia da Horta – Castelo de Vide	37
E.B.I. do Crato	52
E.B.I. Dr. Manuel Machado - Marvão	26
E.B.I. Portagem - Marvão	24
E.B.I. Monforte	46
E.B.I. Sousel	38
E. B.I. de Fronteira	48
TOTAL DE PROFESSORES	835

Fonte: Base de Dados da Direcção Regional de Educação do Alentejo

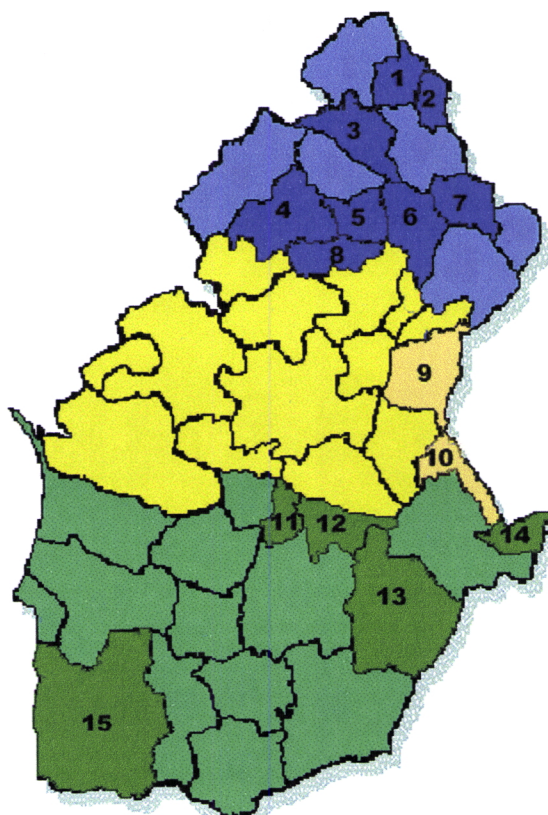
## 2.2 - Amostra

Tomando em consideração o tempo e recursos disponíveis, procedeu-se à recolha da informação, tendo em conta os critérios apontados. Nesta conformidade, apresentou-se para o presente estudo, como a alternativa exequível, o recurso à estratégia por amostragem. Neste estudo, para obter os dados relativos à população alvo, para o cálculo da amostra representativa, recorreu-se à base de dados da Direcção Regional de Educação do Alentejo, no que se refere ao ano lectivo de 1997/1998.

Para a construção do modelo de amostragem, assumiu-se o número total de 835

professores, distribuídos pelas dezoito escolas, tendo-se, posteriormente, procedido a uma amostragem por *Cluster Simples*, tomando como unidade de análise a escola e, por se tornar inviável trabalhar com a totalidade da população.

**Mapa III.1 - Rede de Escolas Básicas Integradas do Alentejo**



1 – C. de Vide	2 – Marvão	3 – Crato	4 – Avis	5 – Fronteira
6 – Monforte	7 – Arronches	8 – Sousel	9 – Alandroal	10 – Mourão
11 – Cuba	12 – Vidigueira	13 – Serpa	14 – Barrancos	15 – Odemira

A escolha deste modelo mostrou-se a mais adequada porque os elementos da amostra evidenciavam aspectos naturais muito semelhantes e, por isso, perspectivarem características também similares. De acordo com os dados fornecidos, estimou-se o número mínimo de escolas necessárias para a obtenção de uma amostra representativa de professores.

Por outro lado, enquanto que uma listagem global da população é bastante difícil de obter, a formação de agrupamentos (*clusters*), é mais fácil e diminui os custos da observação provocados pela distância das diferentes unidades amostrais

(Scheaffer, et al.,1990).

Nesta linha de orientações, o mínimo número de escolas, a amostra de *clusters*, foi calculada com base na seguinte fórmula:

$$n = \frac{N\sigma^2_c}{ND + \sigma^2_c}$$

- N= n.º de escolas na amostra
- N= n.º total de escolas
- $\sigma^2_c$  = variância (participação na formação)

$$D = \frac{B^2 M^2}{4}$$

- M = média de professores por escola
- B = erro assumido (+/- 0,025).

$$M = \frac{M}{N} = \frac{845}{18} = 46.94$$

$$D = \frac{B^2 M^2}{4} = \frac{(0.025)^2 (46.94)^2}{4} = \frac{(0.000625) (2203.3636)}{4} =$$
$$= \frac{1.3771022}{4} = 0.34428$$

$$n = \frac{N\sigma^2_c}{ND + \sigma^2_c} = \frac{18 (6.2095)}{18 (0.34428) + 6.2095} = \frac{111.771}{12.40654} \approx 9$$

Efectuados os cálculos, verificou-se que o estudo se desenvolveria em nove (9) escolas, a distribuir pelos três distritos. Seguidamente, para proceder à distribuição proporcional das nove escolas da amostra, pelos três distritos, calculou-se a proporcionalidade existente entre o número de EBI.'s de cada distrito e as escolas seleccionadas (n.º de EBI.'s de cada distrito \* 9 / N.º total de EBI.'s na DREA).

Após este procedimento e obtido o número de escolas por distrito, numeraram-se em cada distrito e por ordem alfabética e, posteriormente, efectuou-se um sorteio aleatório, através de *randomização*. A selecção das escolas, respeitantes à

amostra, foi conseguida por procedimento aleatório atendendo à proporcionalidade de escolas existentes, por distrito. Em consequência dos procedimentos estatísticos enunciados, as nove escolas calculadas, na amostra, ficaram assim distribuídas: três (3) escolas a Beja, uma (1) a Évora e cinco (5) a Portalegre (quadro III.2).

**Quadro III.2 - Distribuição da amostra por escolas**

<b>Escolas Básicas Integradas Direcção Regional do Alentejo</b>	
<b>Escola</b>	<b>Professores</b>
Barrancos (Beja)	39
Serpa (Beja)	48
Vila Nova de S. Bento (Beja)	46
Mourão (Évora)	42
Arronches (Portalegre)	58
Avis (Portalegre)	57
Castelo de Vide (Portalegre)	39
Portagem (Portalegre)	24
Sousel (Portalegre)	38
<b>Total de professores inquiridos</b>	<b>391</b>

### **3- Conceptualização das variáveis**

A pesquisa que se pretendeu desenvolver teve por base o paradigma das Escolas Básicas Integradas (1º, 2º, 3º ciclos) porque este se afirmou no sector educacional, como um modelo inovador que, pela primeira vez, veicula a integração de diferentes valências no Ensino Básico, nomeadamente, no que concerne à formação de professores. Desde modo, o prólogo anunciado pela mudança constituía matéria que interessava compreender, e encontrou-se a justificação para esta pesquisa, precisamente, no facto de perceber, com base no modelo de referência, ISSTAL, quais os factores que influenciavam a participação dos



professores em acções de formação.

No desenvolvimento do estudo, utilizou-se um inquérito por questionário que compreendia cinco partes (quadro III.3). Uma primeira parte *Regras e experiências sociais* proporcionou a caracterização individual dos inquiridos e as restantes partes, através de escalas, *Personalidade e flexibilidade intelectual*, *Disposições atitudinais em relação a*, *Factores situacionais* e *Variável criterial* demonstraram a forma como os factores personalidade, crenças e valores, tipo de actividades desenvolvidas, educação e aprendizagem, situação face ao trabalho, disponibilidade face à formação, opinião sobre acções de formação, formadores e metodologias, reacções relativamente aos processos de aprendizagem, se relacionavam com a participação.

Num trabalho desta natureza, como é óbvio, dificilmente, se conseguiriam estudar todos os factores que influenciam a participação dos professores na formação, no entanto, ao tomar como referência os factores indicados pelo modelo teórico ISSTAL (quadro III.3).

**Quadro III.3 - Modelo ISSTAL: variáveis de referência**

Classes	Variáveis
Regras e experiências sociais	Regras sociais atribuídas Regras sociais alcançadas Actividades e experiências Recursos e acesso a recursos
Personalidade e flexibilidade intelectual	Funcionamento psicológico Crenças e valores Actividades intelectuais
Disposições atitudinais em relação a	Educação e aprendizagem Profissão e trabalho Entidades formadores Actividades formadoras
Informação retida	Nível de participação na formação Satisfação com a formação Satisfação com educação Auto-percepção como estudante
Factores situacionais	Divulgação da formação Obstáculos à formação Características do trabalho
Variável criterial	Participação na formação contínua

Assumiram-se, como essenciais para análise, nesta investigação, as variáveis independentes *personalidade*, *atitudes* e *aspectos situacionais* por se considerarem aquelas que mais poderiam influenciar o fenómeno da *participação*, variável dependente, no contexto estudado. A perspectiva analítica adoptada no presente estudo, para sustentar a influência que factores como a personalidade, a atitude, as crenças têm na participação, fundamentou-se na articulação dos conceitos, enquanto sistemas orientadores das atitudes e comportamentos dos indivíduos.

Subsequentemente, tomada a opção metodológica do estudo e assumidas as variáveis independentes *personalidade*, *atitudes* e *aspectos situacionais* e a variável dependente *participação* como essenciais para a pesquisa, procedeu-se a uma revisão bibliográfica, em trabalhos realizados pela comunidade científica nesta área.

A revisão da literatura, no que respeita à participação, revelou-se num estado embrionário, concretamente, no que concerne à participação do docente, em acções de formação contínua. No entanto, para a conceptualização das variáveis, encontraram-se estudos similares, realizados noutros contextos profissionais, que constituíram pontos de partida estratégicos e proporcionaram a reflexão, no âmbito da população alvo.

O fenómeno participativo, em acções de formação contínua, é algo que se encontra ligado a uma mudança de estratégias de formação, o professor tem sido “...um mero receptáculo de informação...” (Gonçalves, 1990, p.55, in Noesis), e, por isso, é necessária uma postura diferente na formação onde haja lugar para mecanismos de partilha-aprendizagem.

*“Learning involves change. It is concerned with the acquisition of habits, knowledge and attitudes. It enables the individual to make both personal and social adjustments. Since the concept of change is inherent in concept of learning, any change in behaviour implies that learning is taking place or has taken place. Learning that occurs during the process of change.” (Crow and Crow, 1963, cit. por Malcolm, 1990, p.5).*

*“A mudança só ocorre quando se adequa à situação concreta e emerge dela e quando as pessoas envolvidas na sua realização participam*

*activamente na elaboração do respectivo plano.” (Campos, 1989, cit. por Teodoro, 1997, p.136).*

É neste contexto, que interessa problematizar a participação de professores, na formação, e perceber o seu papel relevante nos processos de mudança educacional da sociedade actual, face à emergência do desenvolvimento moderno e pós-moderno. Considera-se importante compreender a participação à luz de conflitos anacrónicos gerados pela burocracia e democracia, pelos discursos políticos em torno da educação e pela concepção e implementação de políticas sociais. É uma lógica que ora invoca uma educação virada para a democracia e cidadania, ora apela ao paradigma de *mercado* assente em teorias económicas e de competição. Esta ambivalência ideológica levanta novos contornos, nomeadamente entre a democracia formal e representativa que se contrapõe ao sistema de democracia participativa que confere particular importância à participação activa dos cidadãos. Mas, se aos governos democráticos não se pode nem se deve exigir um projecto governativo isolado e hegemónico, é porém exigível que não alienem as suas responsabilidades sociais e educativas na gestão do domínio público, sobretudo num sector como a educação que revela um grande impacto, no que respeita à democratização e à promoção dos direitos humanos (Lima, 1996, in *Inovação n°3*).

Numa abordagem desta natureza, o exigir de responsabilidades à administração, parece não regular só por si, a questão da participação, mas uma nova postura epistemológica se reivindica, que ao invés

*“ de se ocupar dos aparelhos e das instituições (em suma do instituído), se preocupa com os processos sociais que se vão instituindo e, sobretudo, com o sentido que os actores sociais conferem às «variáveis determinantes» no decurso da sua acção.” (Madeira e Ribeiro, 1996, p. 300, in Inovação n°3).*

Esta concepção, no acto educativo, preconiza uma educação como um sistema de formação “...que começa à nascença e dura tanto quanto, pelo menos, o ciclo de vida activa (...) em sistemas abertos e plurais de educação permanente...” (Madeira e Ribeiro, 1996, p. 300, in *Inovação n°3*) que promova o desenvolvimento, enquanto mudança social orientada. Este processo contínuo de procura de alternativas/soluções para problemas observados, na sua execução produzirá resultados que não foram,

previamente estabelecidos, mas que se impõem, na prioridade da qualidade do processo, em relação à qualidade do produto. Esta realidade capaz de contornar “as crenças no déficit de participação” determina que, para encontrar soluções para quaisquer problemas, elas têm que se basear na “federação de esforços” desde o diagnóstico à sua resolução local.

*“Federar esforços significa participar num processo de desenvolvimento no qual se potenciam as qualificações dos actores individuais e colectivos e no qual são os próprios indivíduos que mediatizam os processos de mudança social, propondo novos modelos educativos com implicações nos aspectos técnicos e culturais da comunidade.” (Madeira e Ribeiro, 1996, p. 303, in Inovação nº3).*

Assim a tónica de qualidade, inserida num processo de mudança social, só terá sentido em educação se favorecida a participação quer individual colectiva dos destinatários da acção educativa, mas é bom lembrar que a introdução de uma “cultura de participação” passa sempre pela capacidade de organização dos seus membros porque

*“...não há normas, estruturas, modalidades e técnicas de participação que possam ser impostas (...). Ou seja, a «cultura de participação» não se ordena, mas aprende-se.” (Barroso, 1995, p.43).*

Na mesma linha e, para conceptualizar as variáveis *personalidade, atitudes e aspectos situacionais*, seguiu-se uma revisão da literatura sobre os referidos conceitos que constituem discussão clássica da psicologia, dentro das lógicas do inato e do adquirido e da sua influência na personalidade dos indivíduos. Lidar bem com qualquer coisa não é algo com que se nasce, é antes uma escolha que se faz, de cada vez que nos relacionamos com alguém. A primeira grande influência, nessas escolhas, é a chamada influência social: cultura, classe social, família, amigos, instituições, experiências pessoais, conhecimentos adquiridos. A influência de todos estes factores a que, normalmente, se denomina socialização, mais não é que a aprendizagem de regras e princípios de vida da sociedade (Almeida, 1998).

Estas competências vão determinar os factores que mais directamente influenciarão o comportamento, ou seja, os valores, as atitudes, os gostos, as

preferências, as emoções.

*“Do contacto com todos estes factores, aprendemos como se deve agir em determinada circunstância tendo em consideração o fim desejado.” (Almeida, 1998, p.5).*

Mas, formalmente, o que se entende por personalidade?

Erasmus afirmaria, nesta linha de pensamento, *“Não nascemos homens, tornamo-nos homens”* e no contexto da sociedade cognitiva actual, o conceito de personalidade não se coloca mais como um conjunto anódino de caracteres, mas sim como um conjunto estruturado e estruturador de caracteres que distingue as pessoas (Sprintall e Sprintall, 1993). Assim, no tempo pós-moderno, aceita-se a influência do meio no comportamento humano, sabe-se que não é resultante de uma causa única mas de múltiplas causas e, por isso,

*“...personalidade é a organização dinâmica que resulta, no íntimo de um indivíduo, daqueles sistemas psicofísicos que determinam o modo de adaptação ao meio, característico e próprio de cada indivíduo.” (Gordon Allport, cit. por Almeida, 1996, p.115-116).*

No mundo em que vivemos, a pressão exercida pelas expectativas do grupo no comportamento humano é imensa, porém, a personalidade básica não deixa de ser determinante no desempenho do papel assumido. A estabilidade do comportamento humano protagonizada nos diferentes papéis e nos diferentes grupos é reveladora do tipo de comportamento de cada indivíduo,

*“... Erikson teve a capacidade de perceber a relação tridimensional entre a pessoa, o ambiente imediato e as forças históricas. Deste modo, cada ser humano é parcialmente moldado por acontecimentos ambientais e históricos, mas cada ser humano, por sua vez, molda o meio ambiente e pode mudar o decurso da história.” (Sprintall e Sprintall, 1993, p.147).*

Este comportamento, integrado e coerente que cada indivíduo transporta para o grupo, caracteriza o próprio indivíduo, identifica-o e actua de modo inequívoco sobre a sua personalidade, explicando assim a reciprocidade existente, na interacção, entre a personalidade e o papel desempenhado (Sprintall e Sprintall, 1993).

Consultar a literatura existente sobre atitudes - *formas de procedimento*- permitiu constatar que, desde há muito, se reconhece a sua importância como a forma de *meta-conhecimento*, isto é, como forma de conhecimento de nós próprios. Quando Sócrates afirmou que “*uma vida não questionada era uma vida que não valia a pena viver*”, é óbvio que pressentiu o alcance e o valor que esta afirmação, demonstrativa da influência que o auto-conceito e a forma como os indivíduos se sentem consigo mesmos, tem na determinação das suas atitudes enquanto pessoas (Sprintall e Sprintall, 1993).

Face à dialéctica gerada, talvez se compreenda melhor a diversidade de acepções que o conceito de atitude tem assumido, na perspectiva da psicologia social e,

*“...consideraram-se situadas desde um nível inicial de base puramente afectiva até a uma fase actual, fruto de pesquisas nesse domínio, de tendência operacionalista e multidimensional.” (Carioca, 1997, p.55).*

Não sendo consensual, numa análise profunda, encontrar propriedades fundamentais que caracterizem a atitude, pode no entanto, considerar-se, na maior parte das definições, a concordância de que a atitude é “*um estado de prontidão ou tendência para agir ou reagir de certa forma do sujeito quando confrontado com certos estímulos*” (Anderson, 1985, Hubbert, 1980, cit. por Carioca, 1997, p.55). Por outro lado, as divergências que aparecem também revelam que,

*“As atitudes referem-se a experiências subjectivas, expressando o posicionamento de um indivíduo ou grupo, assumido a partir de um constructo apreendido;*

*As atitudes são sempre referidas a um objecto;*

*As atitudes incluem uma dimensão afectivo-avaliativa, traduzindo sempre uma posição face a um determinado objecto social.” (Carioca, 1997, p.57).*

Numa outra perspectiva de abordagem conceptual da atitude, a Psicologia, ao gozar de uma amplitude semântica e denotativa, alarga o âmbito da definição ao introduzir outros conceitos que, em simultâneo, diferencia “*...de outros constructos existentes na literatura e que, de alguma forma, apresentam algumas semelhanças com o mesmo e, entre eles, os traços de personalidade, as crenças e os valores*” (Bolívar, 1995, cit. por

Carioca, 1997, p.58). Neste quadro referencial, a atitude é assumida sempre como uma componente avaliativa dirigida a um objecto concreto, enquanto que os *traços de personalidade* não são necessariamente avaliativos e correspondem a tendências de resposta numa determinada dimensão que, ao explicitar o comportamento, se centram no indivíduo (Carioca,1997).

*“Considerados relativamente estáveis os dois conceitos, as atitudes são mais flexíveis e sujeitas a transformação, enquanto os traços de personalidade são teorizados com uma maior resistência à mudança.”*  
(Carioca,1997, p.58).

Uma outra variável *crenças* é considerada como influenciando fortemente o comportamento humano e actua

*“...como uns óculos para analisar as situações, sendo depois, em função dessa análise, que se escolhe o comportamento adequado.”* (Almeida, 1998, p.7).

No que concerne à conceptualização *crenças*, analogamente a atitudes, explica-se tendo em vista um objecto, em que a atitude teria a função de avaliar a força da crença, quer positiva, quer negativa, mas sempre associada a um determinado objecto (Fishbein e Ajzen, 1993, cit. por Carioca, 1997). A crença é assim um comportamento determinado, entre outras coisas, pela convicção referente a uma situação e também da informação disponível em relação ao objecto, ao acontecimento, à pessoa (grupo), ao assunto. Esta informação adquirida ao longo da vida é limitada às situações a que, através de vivências ou experiências, tivemos acesso,

*“Quanto mais informação reunirmos e menos preconceitos ou juízos fizermos, maior será o nosso discernimento e capacidade de adaptação às várias situações que se nos deparam.”* (Almeida, 1998, p. 7)

Nesta perspectiva, a crença mostra-se relacionada com o conceito atitude, sendo esta, aliás, a sua primeira componente quando configurada no domínio cognitivo. Manifestando-se uma segunda componente de ordem afectiva, resultante da interacção das crenças ou ideias, em dicotomias como o bem e o mal, o justo ou o injusto, o que provoca dor ou prazer. Este aspecto caracteriza a crença como um

factor susceptível de provocar impedimentos preconceituais e “...de pôr em causa certas «verdades» que de verdade só têm o facto de nós acreditarmos nela.” (Almeida, 1998, p.14).

Nesta lógica conceptual, considera-se ainda um terceiro conceito - *valores* que, como os anteriores, exprimem avaliação/preferência, isto é, assumem-se como princípios relativos a coisas materiais ou espirituais que são significativas para o indivíduo (Almeida, 1998). Por outras palavras, designam percepções do próprio, a nível individual ou colectivo, aferindo padrões e critérios, norteando não só uma acção, “mas também a avaliação, as escolhas, as atitudes e as atribuições de causalidade.” (Shirgley, Koball, Simpson, 1988, cit. por Carioca, 1997, p.58).

Dentro da perspectiva analisada, distinguem-se as *atitudes* e os *valores*, porque as atitudes remetem sempre para um objecto, enquanto que os valores são mais abstractos e veiculam um cariz normativo inexistente nas atitudes. Por isso, se concebe a atitude como

“...uma predisposição apreendida para responder de forma consistente, favorável ou desfavoravelmente a um objecto social...” Shirgley, Koball, Simpson, 1988, cit. por Carioca, 1997, p.58)

difícil de contornar, condicionante, *versus* facilitadora dos processos de mudança.

“Qualquer tentativa de mudança de atitudes encontrará resistência caso a mudança que se pretende operar contradiga, de alguma forma, o sistema mais amplo das nossas crenças.” (Almeida, 1998, p.14).

O quadro conceptual definido permitiu a assumpção destes conceitos como marcos teóricos orientadores, no desenvolvimento do estudo, por se tratar de uma profissão peculiar, *professor*, onde a atitude e os desempenhos carismáticos dos docentes, se encontram dependentes do conhecimento de si próprio e da relação intrínseca estabelecida com as suas próprias crenças (Sprintall e Sprintall, 1993). A auto-confiança, o equilíbrio, o auto-controlo determinantes evidentes de uma atmosfera de cooperação antagonizam com o professor cujo auto-conceito inseguro tenderá a atrair problemas.

A atitude dos professores demonstra estar numa relação directa com as



estratégias utilizadas, Hunt justificou-o quando descobriu que o nível conceptual dos professores influenciava o estilo de ensino; anos mais tarde, Lawrence Kohlberg demonstra, que não era tão linear assim, porque o discurso e o comportamento moral nem sempre andavam de mãos dadas. (Sprintall e Sprintall, 1993).

A variável *aspectos situacionais* refere-se a factos que podem influenciar quer temporariamente, quer a longo prazo, a participação. São indicadores que identificam os indivíduos, os caracterizam e possibilitam a sua diferenciação. Estes agentes externos têm influência no seu modo de agir e actuam como condicionantes ou mobilizadores da participação.

#### **4 – Instrumentação**

Acreditando no princípio de que o conhecimento dos factores afectos ao fenómeno da participação de adultos pode prospectivar mecanismos que beneficiem a participação e, usufruindo dum conhecimento empírico/especulativo que permite declarar este pressuposto como pedra basilar na definição de políticas e estratégias de formação, intentou-se conhecer os factores que influenciam o fenómeno, no que respeita aos professores.

A investigação, de carácter exploratório, desenvolveu-se através de um plano correlacional ou inquérito em que o investigador não manipulou qualquer variável e todos os dados relacionados com todas as variáveis foram recolhidos simultaneamente (Bryman e Cramer, 1992). O recurso ao inquérito tornou-se necessário na medida em que, através deste estudo, se pretendeu analisar e compreender os factores que influenciam a participação, desta classe profissional, na formação.

O instrumento de recolha de informação, inquérito por questionário (anexo 1) foi elaborado com base no modelo ISSTAL e em instrumentos análogos, utilizados em estudos similares (Figueira, 1995). O esquema de análise utilizado foi o proposto pelo modelo ISSTAL mas o questionário sofreu algumas alterações

relativamente ao instrumento inicial, devido a peculiaridades apresentadas pela classe docente. Estas adequações verificaram-se apenas na primeira e na quarta partes do questionário (anexo 1), respeitando-se, na íntegra, as escalas que mediam *personalidade, atitudes e aspectos situacionais*, as variáveis independentes que se seleccionaram para este estudo.

Tendo em vista a sua validação e adequação à realidade social tratada, o instrumento foi submetido a um pré-teste. O pré-teste foi aplicado a uma amostra de quinze indivíduos, com características semelhantes aos da amostra final para que, tanto quanto possível, as suas dúvidas expressas se aproximassem das, hipoteticamente, suscitadas pela população real e assim proceder à reestruturação e ajuste do questionário, à realidade social a que se destinava.

Através do pré-teste foi possível avaliar a fiabilidade interna do questionário, não só ao nível de cada dimensão, mas também no seu todo. Foi utilizada a medida estatística ALFA de CRONBACH (*alpha*) que traduz, essencialmente, a média de todos os coeficientes de bi-partição possíveis ( BRYMAN e CRAMER, 1993). O coeficiente Alfa varia entre 0 e 1, “...quanto mais perto estiver de 1 – idealmente, sendo maior ou igual a 0,8 – maior fidelidade interna tem a escala.” (BRYMAN e CRAMER, 1993, p.90).

Como o questionário compreendia várias dimensões, calcularam-se os coeficientes de fidelidade para cada uma das dimensões subjacentes e, só no final, a medida do seu todo. A fidelidade interna situou-se muito perto da ideal, uma vez que os valores das dimensões que na 2<sup>o</sup>, 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> partes do questionário ronda os 0,93, enquanto que o valor da 5<sup>a</sup> parte situou-se nos 0,8. Assim, pode considerar-se elevada, na sua generalidade, a fiabilidade de todo o questionário porque o valor médio de ALFA é de 0,865.

Na versão final, depois da adaptação efectuada, o instrumento ficou organizado em cinco partes, como se cita:

**A I Parte** - tinha como objectivo solicitar a cada indivíduo um conjunto de informações sobre si próprio e era constituída por questões que o caracterizavam nos seguintes aspectos: a) *posições e papeis sociais atribuídos*, b) *posições e papeis sociais adquiridos*, c) *experiências e actividades*, d) *recursos e acesso a*

*recursos*. As perguntas foram apresentadas de forma fechada, disponibilizando-se dois critérios de resposta: (1) alternativa sim/não; (2) opção da resposta mais adequada, mas sendo o número de respostas possíveis fixo. (anexo 1)

**A II Parte** - concebida de forma a obter informação acerca da personalidade e flexibilidade intelectual (PFI14 até PFI66) dos respondentes, utilizou uma escala valorativa dimensionada em três subcategorias que visavam conhecer os aspectos que influenciavam a personalidade quanto ao - Funcionamento Psicológico, (PFI14 a PFI32), Crenças e Valores (PFI33 a PFI49) e Actividades Intelectuais (PFI50 a PFI66).

Quanto ao conteúdo, utilizaram-se questões de opinião e quanto à forma, questões fechadas. Para indicação da opção de resposta mais adequada, utilizou-se uma escala de medida ordinal de 1 a 6, onde se fixava o número de respostas possíveis.

Na **III Parte** do questionário, o tipo de questões foram idênticas, quanto ao conteúdo forma e critério, às utilizadas na II Parte e destinou-se a avaliar as disposições atitudinais dos respondentes face: a) à aprendizagem e educação em geral, b) à profissão, c) aos cursos de formação, d) às entidades formadoras.

O primeiro bloco de questões que se intitulou de Aprendizagem e educação em geral, (DAT67-DAT91) pretendia saber qual a disposição dos docentes face à educação e aprendizagem, à profissão e às entidades formadoras.

Um terceiro bloco de questões Disposições Relativas à Profissão (DAT92-DAT97) destinou-se a conhecer a satisfação dos professores, em contextos de trabalho.

O bloco denominado Disposições Relativas aos Cursos de Formação (DAT98-DAT107) permitiu compreender, através de um conjunto de questões, a relação estabelecida entre os indivíduos e as acções de formação.

No quarto e último bloco delineado para o estudo das atitudes, mais concretamente vocacionado para conhecer a opinião dos professores acerca das acções de formação, formadores e metodologias aplicadas, encontra-se um conjunto de questões a que se chamou Disposições Relativas às Entidades Formadoras.

**A IV Parte** - delineada para estimar a informação retida no processo de aprendizagem, permitia medir: a) *a intensidade de participação em acções de formação assim como avaliar as suas reacções quanto a experiências passadas relativamente*, b) *acções de formação*, c) *actividades escolares*.(Anexo 1).

**A V Parte** - visava conhecer os efeitos das situações pontuais sobre a decisão dos indivíduos em participar em acções de formação e foi subdividida em: a) marketing, b) aspectos situacionais (Anexo1).

Apesar da dispersão geográfica da população inquirida, dos inexistentes recursos financeiros e do pouco tempo disponível, preferiu-se entregar e recolher pessoalmente os instrumentos de recolha de informação. Utilizou-se esta estratégia a fim de maximizar a percentagem de questionários devolvidos.

De salientar que, embora o questionário tenha sido entregue directamente nos Conselhos Directivos das escolas, a sua aplicação foi indirecta, uma vez que o inquiridor não teve qualquer intervenção no seu preenchimento.

Os questionários, codificados e acompanhados por uma carta de recomendação, foram entregues individualmente a cada sujeito, através dos Conselhos Directivos das escolas. Oito dias depois, foi feito um primeiro contacto com o intuito de recolher os questionários.

Casos houve em que os questionários não tinham ainda sido preenchidos e aproveitou-se a oportunidade para novamente explicar o interesse do estudo e agendar novos contactos. O volume total de respostas situou-se nos 70%.

## **5 – Análise de dados**

Finalizada a recolha de dados procedeu-se à elaboração de uma matriz em que se inseriram todos os dados recolhidos, operação indispensável para o tratamento estatístico através do *Programa SPSS For Windows 8.0 (1998)*. Tendo em vista os objectivos do estudo, isto é, a identificação, análise e compreensão dos factores associados à participação de professores em actividades de formação contínua, e

tomando em consideração o seu enquadramento teórico (ISSTAL), delineou-se a seguinte estratégia de análise estatística:

Descrição das variáveis: frequências, médias, medianas, modas e desvios-padrões;

Identificação dos factores estruturantes das dimensões: (Personalidade e Flexibilidade Intelectual; Disposições Atitudinais e Aspectos Situacionais: análise factorial por componentes principais).

Estimação da relação entre a Participação na Formação: (Personalidade e Flexibilidade Intelectual, Disposições Atitudinais e Aspectos situacionais: análise de regressão múltipla).

Atendendo às características do estudo, cujo interesse se situa num quadro analítico exploratório, o tratamento estatístico dos resultados centrou-se essencialmente numa abordagem quantitativa em que se elegeram a análise factorial por componentes principais e a regressão múltipla, como as estratégias de análise de dados mais adequadas. Em termos operacionais, procurou-se ajustar as estratégias aos objectivos da investigação.

A estrutura do protocolo analítico pode ser sumarizada em 4 etapas. Uma primeira em que se procedeu à elaboração de uma matriz onde se inseriram todos os dados recolhidos, operação considerada indispensável para o tratamento estatístico através do *Programa SPSS For Windows 8.0 (1998)*. Na segunda fase, após uma análise preliminar dos dados, conforme as técnicas de distribuição de frequências, efectuou-se a construção estatística de uma síntese identificadora do perfil socio-profissional dos inquiridos.

Relativamente às dimensões: personalidade e flexibilidade intelectual, disposições atitudinais e aspectos situacionais foi adoptada, numa terceira etapa, uma abordagem factorial por componentes principais, para a identificação dos factores estruturantes. Para a operacionalização desta abordagem multivariada dos dados construiu-se uma matriz de correlações entre as variáveis, seleccionadas segundo o critério de *Listwise deletion* (cálculo de todos os casos sem valores omissos em qualquer variável). A adequação da matriz de correlações (matriz R) para o procedimento da factorial foi garantida em todos os casos, já que foram satisfeitas

as condições de aplicabilidade da estatística de Kaiser-Meyer-Olkin (adequação na ordem de  $\geq 50\%$ ). Por outro lado, a adequação da análise factorial foi verificada através do teste de esfericidade de Bartlett, tomando como critério o seu valor de significância ( $p \leq 0,05$ ).

Quanto ao número de factores a reter, seguiu-se o critério de Kaiser. Foram, então, seleccionados aqueles que detêm valores próprios (*eigen value*) superiores a um, ou seja, aqueles que detêm a variância estandarizada superior à unidade (1). Quanto à rotação dos factores seguiu-se o critério Varimax. Para a construção de cada novo factor foram apenas seleccionadas as variáveis com o valor de comunalidade  $>0,5$ . A consistência interna de cada um dos blocos factoriais foi aferida pelo coeficiente *alfa de Cronbach*.

Conhecidos os factores estruturantes, numa 4ª etapa, adoptou-se a estratégia de regressão múltipla que pressupôs, face ao modelo ISSTAL, a análise da significância da relação múltipla existente entre as variáveis independentes (personalidade e flexibilidade intelectual, disposições atitudinais e aspectos situacionais) e a variável de critério (participação) consideradas. Esta análise multivariada permitiu a quantificação e o teste da significância da correlação, entre as variáveis assumidas, quer no seu conjunto, quer parcialmente.

A análise das diferentes relações atrás mencionadas foi testada ao nível da significância estatística de 0,05. Para o efeito, foram utilizados diversos testes estatísticos, como os testes F (significância da correlação múltipla) e t (*de student* – significância da correlação parcial).

Em suma, a estratégia metodológica da análise quantitativa dos dados procurou, por um lado, identificar os factores que possibilitava o modelo ISSTAL, na realidade profissional dos professores e, por outro lado, analisando-os e compreendendo-os, perceber a sua influência na participação, em acções de formação.

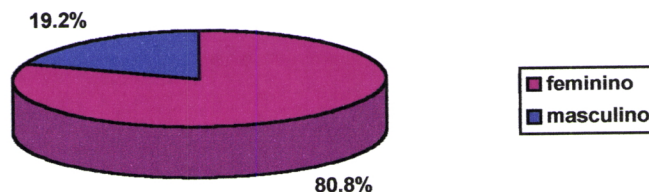
## Capítulo IV

### Análise e interpretação dos resultados

#### 1 – Caracterização da população em estudo

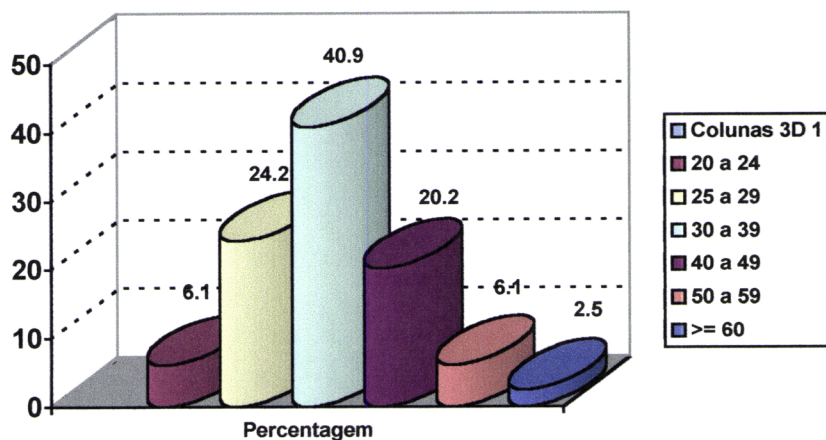
Para uma melhor percepção da análise da informação recolhida, considerou-se conveniente e relevante a descrição da população em estudo. Neste sentido, a população estudada, (gráfico IV.1), revelou-se pertencer, hegemonicamente, ao sexo feminino, representando por isso 80.8% da população. No entanto, não é de estranhar esta distribuição da amostra, uma vez que se enquadra nos parâmetros definidos pela tipologia nacional desta profissão, relativamente à sua representatividade por sexos (Carioca, 1997).

**Gráfico IV.1 – Sexo**



Relativamente à variável *Idade* e ao observar o gráfico (IV.2), verifica-se que a faixa etária correspondente aos docentes com idades compreendidas entre os 30 e 39 anos (40.9%) indicia o nível médio de idade da população e, simultaneamente, este grupo etário afigura-se como aquele que maior número de indivíduos apresenta. De seguida, pode observar-se a barra da faixa etária dos docentes compreendida entre os 25 e 29 anos (24.2%), muito próxima dos 40 a 49 (20.2%). Curiosamente, as faixas compreendidas entre os 20 e 24 anos e 50 a 59 aparecem com igual frequência (6.1%). Por último e, pouco significativa, talvez devido ao desgaste da profissão docente, a faixa etária mais elevada, correspondente aos indivíduos com idade  $\geq 60$  anos, apresenta uma frequência de 5 profissionais, o que contempla apenas 2.5% da população.

**Gráfico IV.2 – Idade**



Os docentes da população em estudo (quadro IV.1), em igualdade de circunstâncias, são originários de vilas e pequenas cidades (31.3%). De notar que o segundo grupo é constituído por indivíduos que viveram nas grandes cidades (20.7%). Em último lugar aparece o grupo daqueles que viveram em aldeias (16.7%) que, como é óbvio, revelam a maior dificuldade destes indivíduos no acesso ao prosseguimento de estudos, devido às limitações de vária ordem que, como é do senso comum, se encontram subjacentes aos pequenos meios rurais.

**Quadro IV.1 - Local onde viveu até aos dezoito anos**

Local	%
Aldeia	16.7
Vila	31.3
Pequena cidade	31.3
Grande cidade	20.7
Total	100.0

No que concerne à variável *Estado Civil* (quadro IV.2) pode constatar-se que a maioria dos docentes se encontra na situação de casado (59.6%), seguindo-se a situação de solteiro (39.8%), divorciado/separado (7.1%) e, por último, a situação de viúvo (2.5%). Confrontando com o estado civil e analisando o quadro (IV 3) verifica-se que, precisamente, metade (50%) dos inquiridos não têm filhos



conviventes. Em segundo plano, aparecem os indivíduos com dois filhos (28.8%), e, de imediato, aqueles que apenas têm um filho (16.7%). Seguidamente, aparecem os docentes que têm três filhos (3.5%) e, em último lugar, encontram-se aqueles que têm 4 e  $\geq 5$  filhos conviventes (0.5%) que, representativos de uma minoria, curiosamente ocupam a mesma posição. Como se constatou anteriormente, (gráfico IV.2) a média de idades dos professores inquiridos situa-se nos 30/39 anos e grande maioria (59.6%) é casada. No entanto, tornar-se-á um dado interessante, para futuras pesquisas, encontrar justificação para o facto de indivíduos que supostamente, por inerência da profissão escolhida, estariam mais disponíveis para as crianças apresentarem um baixo número de filhos.

**Quadro IV.2 – Estado Civil**

Estado civil	%
Solteiro	30.8
Casado	59.6
Divorciado/ separado	7.1
Viúvo	2.5
Total	100.0

**Quadro IV.3 – Filhos Conviventes**

Filhos conviventes	%
0	50.0
1	16.7
2	28.8
3	3.5
4	.5
$\geq 5$	.5
Total	100.0

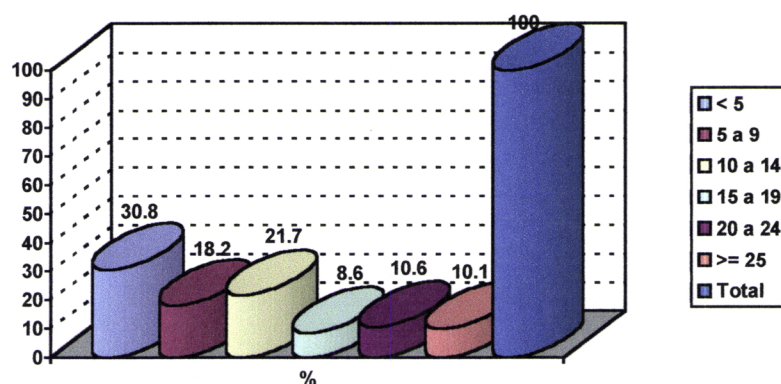
A análise do quadro (IV.4) *Habilitações Literárias* mostra a habilitação literária da população inquirida e, numa primeira leitura, ocorre salientar a existência de docentes (3.5%) que apresentam como habilitação o ensino complementar, significando muito simplesmente que não possuem habilitação própria para a docência. Ressalta também o facto de apenas dois docentes (1%) serem possuidores do grau de mestre. A grande mancha, no que se refere a esta variável, como se pode verificar, situa-se no grau de licenciatura (51.5%), logo seguido pelo grau de bacharel (43.9%) mínimo exigido para o exercício da função docente (L.B.S.E.).

**Quadro IV. 4 – Habilitações Literárias**

Hab. literárias	%
E. complementar	3.54
Bacharelato.	43.94
Licenciatura	51.52
Mestrado	1.00
Total	100.00

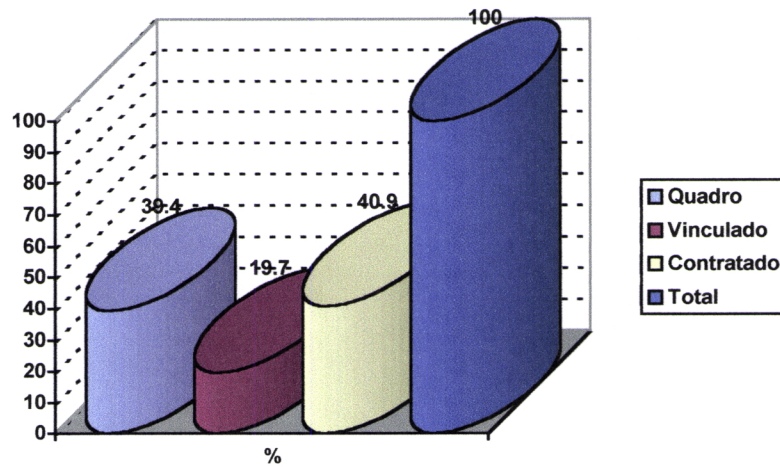
Analisar o gráfico (IV.3) *Anos de Exercício* torna-se interessante porque se verifica que a grande maioria da população inquirida tem menos de 5 anos de serviço (30.8%), significando que se encontra em início de carreira e, conseqüentemente, ainda com pouca experiência profissional. Estes dados encontram-se em perfeita sintonia com a situação anteriormente estudada *Situação Profissional* (gráfico IV.4) em que o maior número de professores se encontra, precisamente, na situação de *Contratado* (40.9%).

**Gráfico IV.3 - Anos de Exercício**



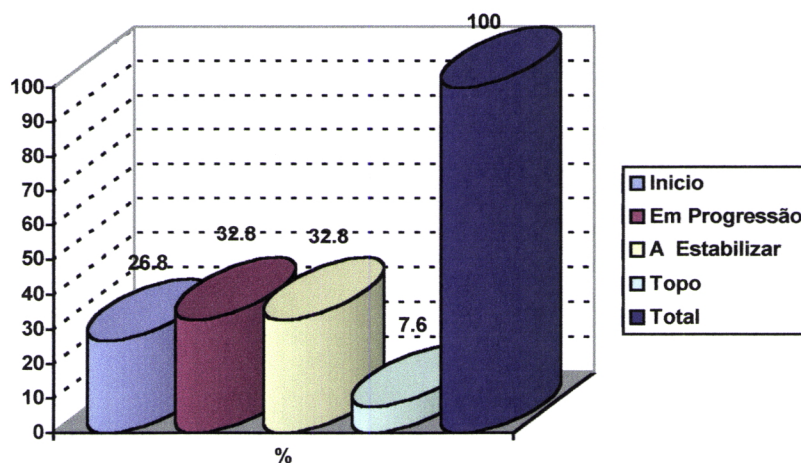
No segundo grupo (gráfico IV.4) sobressaem os docentes do *Quadro* (39.4%) que representam um grupo profissional estável correspondente aos docentes com mais anos de serviço. Finalmente e, numa escala intermédia, aparece o grupo de docentes *Vinculado* (19.7%) que, embora numa situação mais estável que os *Contratados*, ainda não mantém um local de trabalho estável e abrange o grupo de professores que possui entre 5 a 9 anos de serviço.

**Gráfico IV.4 - Situação Profissional**



Ao analisar o gráfico (IV.5), verifica-se que se encontra extremamente relacionado com leituras já efectuadas e permite verificar a equidade existente entre docentes em progressão na carreira (32.8%) e aqueles que se consideram a estabilizar (32.8%). De notar ainda a pequena franja percentual (7.6%) daqueles que se consideram no topo da carreira, contrastando com o número considerável de docentes em início de carreira (26.8%), que constitui, sensivelmente, um quarto da população inquirida.

**Gráfico VI.5 – Posição na Carreira**



Observar o quadro (IV.5), relativamente à variável *Anos de Residência*, permite verificar que a grande maioria da população (51.5%) reside no mesmo local há mais de dez anos, verificando-se a existência de uma sincronia relativamente às

variáveis anteriormente tratadas. Num segundo nível, aparecem os indivíduos residentes entre 1 e 5 anos (20.7%), em terceiro aqueles que residem entre 6 e 10 anos (15.2%) e finalmente os residentes há menos de um ano (12.6%). Face a estes indicadores, poder-se-á afirmar que, nesta população, existe uma certa estabilidade, em termos habitacionais, e apenas uma pequena franja carece de residência fixa.

**Quadro IV.5 – Anos na actual Residência**

Anos de residência	%t
< 1	12.6
1 a 5	20.7
6 a 10	15.2
>10	51.5
Total	100.0

No que concerne ao exercício de outras profissões, o quadro (IV.6) mostra que a maioria dos docentes que constituem a população inquirida (73.2%) nunca exerceu outra profissão. No entanto, revela também a existência de um conjunto considerável de docentes (26.8%) que já exerceu outras profissões.

**Quadro IV.6 – Outras Profissões Exercidas**

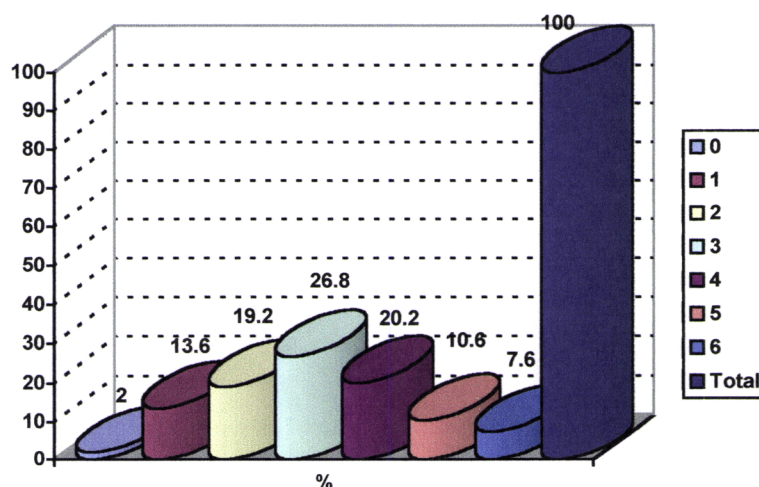
Outras profissões exercidas	%
Sim	26.8
Não	73.2
Total	100.0

A análise efectuada ao gráfico (IV.6) *Organizações a que Pertence*, refere que a população inquirida denota claramente uma tímida aderência a qualquer tipo de organização. De salientar que, o maior número de vínculos se posiciona na organização que directamente se relaciona com a profissão *Organização*

Educacional (45.5%), apesar de se verificar que 54,5 % dos indivíduos não pertencem a qualquer tipo de organização educativa. Porém, estes números vão de encontro a um estudo efectuado por Braga da Cruz *et al.*, (1988) em que se refere:

*“A taxa de sindicalização de 46,3% nos professores portugueses é tanto mais significativa quanto o processo de organização dos sindicatos – e consequente sindicalização dos professores – se processou a partir do zero em 1974.” (Teodoro, 1997, p.109).*

**Gráfico IV.6 – Número de Organizações a que pertence**



Prosseguindo a observação das preferências organizativas dos professores, constata-se um ignóbil espírito de participação associativista da classe mas que parece encontrar parâmetros de referência em análises similares, efectuadas aos fenómenos que atravessam as sociedades no que respeita ao associativismo,

*“Yves Barel, em interessante ensaio (1984), aborda certas tendências marcantes na sociedade francesa do início dos anos 80, com evidentes similitudes com outras sociedades ocidentais, incluindo a portuguesa, procurando laços entre o que de modo simplista se pode chamar **crise social** e novas formas de pensamento e participação na vida social.” (Teodoro, 1997, p.110).*

Assim, dentro da perspectiva apresentada, a segunda escolha recai (quadro IV.8) sobre *Organizações Recreativas* que representando 15.7% da população inquirida podem significar o estado embrionário de um movimento associativo em

construção e, logicamente, se deseja mais forte.

**Quadro IV.8 – Organizações a que Pertence**

	“Sim”	“Não”	Total
	%	%	%
Org. Religiosa	14.6	85.4	100
Org. Fraternal	3.0	97.0	100
Org. Recreativa	15.7	84.3	100
Org. Ambiental	8.1	91.9	100
Org. Social	12.1	87.9	100
Org. Política	6.1	93.9	100
Org. Educacional	45.5	54.5	100
Org. Desenv. local	7.6	92.4	100

Aparecem na terceira opção, *Organizações Religiosas* (14.6%) e, hierarquicamente, num nível inferior, as *Organizações do Domínio Social* (12.1%), *Ambiental* (8.1%), de *Desenvolvimento Local* (7.6%), e *Político* (6.1%). Por último, sucedem-se as *Organizações Fraternalis* com um pequeno número de indivíduos (3.0%), de assinalar ainda o facto de existirem 4 indivíduos (2.0%) cuja preferência não versou qualquer tipo de organização.

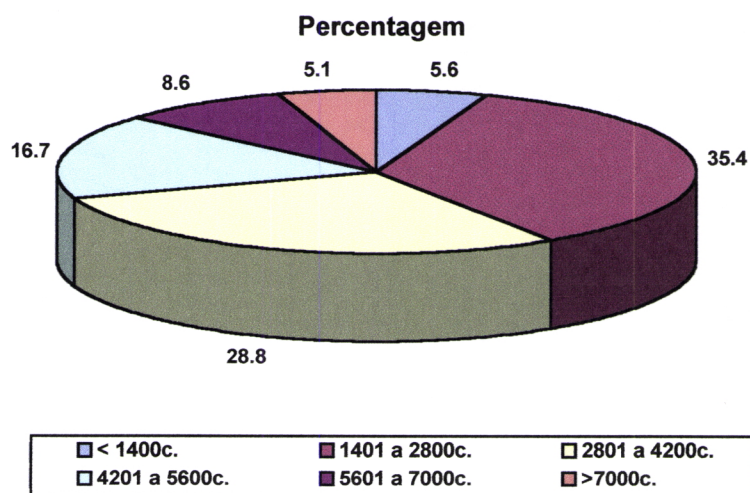
Este conjunto de indicadores indicará uma indiferença dos professores face à sociedade que os rodeia, ou será que se encontra de acordo com os princípios enumerados anteriormente e relacionados com o despontar de um movimento associativo mais pródigo?

Ao analisar a variável *Rendimento Anual do Agregado Familiar*, da população (gráfico IV.7) inquirida, parece existir alguma coerência em relação ao paralelismo que se consegue estabelecer com as variáveis *Anos de Serviço* (gráfico IV.3), *Situação Profissional* (gráfico IV.4) e *Posição na Carreira* (gráfico IV.5); lembrando que a maioria dos professores (35.4%) se encontra numa fase inicial da carreira docente, situando-se nos primeiros escalões, onde auferem,

consequentemente, vencimentos baixos - 1400/2800 contos. Encontra-se depois um grupo considerável de indivíduos (28.8%) num escalão intermédio, 2801/4200 contos, seguido de um grupo menor (16.7%) cujo nível de rendimento é mais elevado. Por último, observa-se um número restrito de indivíduos (5.1%) no escalão máximo, isto é, atingindo rendimentos de valor superior a 7000 contos. No entanto, e estabelecendo analogias entre os anos de serviço, posição na carreira e os rendimentos, pode afirmar-se que,

*“Os professores constituem um grupo social típico das chamadas **classes médias**, tanto pela forma como, subjectivamente, se posicionam no conjunto das profissões, como por algumas das suas próprias condições de vida.” (Braga da Cruz et al., 1989, cit. por Teodoro, 1997, p.114)*

**Gráfico IV.7 – Rendimento Anual do Agregado Familiar**



O quadro (IV.9) referente ao *Tipo de Habitação* revela que a classe docente, apesar dos rendimentos apresentados anteriormente, na sua grande maioria (69.2%), possui casa própria. Alguns (20.7%) habitam em casas alugadas e, uma minoria, numa situação pouco vulgar, encontra-se (10.1%) a residir em habitações emprestadas.

**Quadro IV.9 – Tipo de Habitação**

Habitação	%
Emprestada	10.1
Alugada	20.7
Própria	69.2
Total	100.0

A variável *Formas de Informação* (gráfico IV.8) mostra que cerca de um quarto (27,3%) dos inquiridos recorre às diversas fontes informativas, destacando-se a *TV* (88,4% - quadro IV.11) como fonte informativa privilegiada. Possivelmente, este facto deve-se à facilidade de acesso e utilização do pequeno écran assim como à comodidade do serviço informativo prestado.

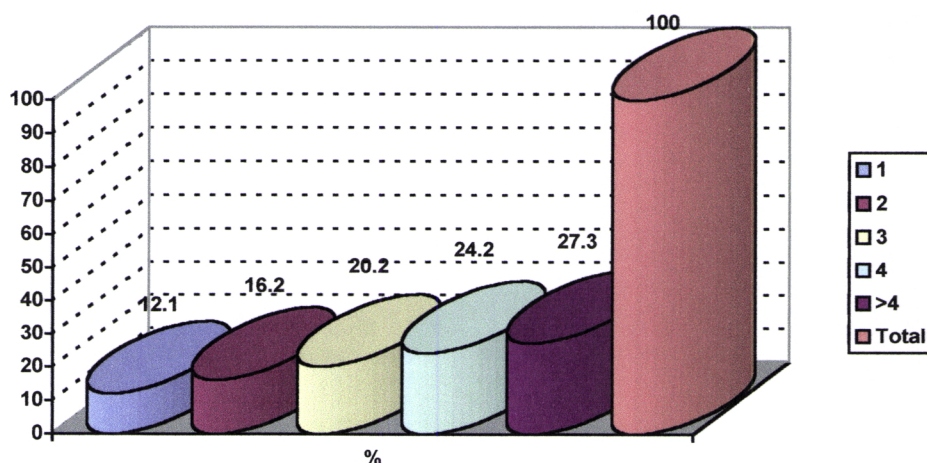
A segunda preferência, de igual modo significativa, refere-se a *Jornais e Revistas* (84,8%) talvez porque a possibilidade de escolha, sendo vasta, contemple os diferentes gostos. No terceiro lugar, encontra-se a opção *Livros* (59,1%) que, no contexto actual, parece ser uma posição de destaque. O quarto lugar é ocupado pela categoria *Família/Amigos* (53,5%) onde se revelam e preservam laços da componente afectiva, como importantes centros de informação.

A última das preferências incide sobre a *Rádio* (52,5%), um dos discursos mediáticos mais comuns mas, que tem vindo gradualmente, a ser preterido e perdendo audiência, em detrimento dos seus congéneres informativos.

Não esquecendo que este estudo se refere à classe profissional dos professores, reveste-se de peculiar importância, referir a existência de uma faixa de indivíduos (gráfico IV-8, 12,1%) que não diversifica os meios informativos e utiliza apenas uma fonte noticiosa.



**Gráfico IV.8 – Número de Fontes de Informação a que Recorre**



**Quadro IV.11 – Fontes de Informação a que Recorrem**

	Sim	Não	Total
	%	%	%
TV	88.4	11.6	100.0
Jornais e Revistas	84.8	15.2	100.0
Livros	59.1	40.9	100.0
Rádio	52.5	47.5	100.0
Família/Amigos	53.5	46.5	100.0

Ao analisar a variável *Locais Que Normalmente Frequenta* encontrou-se, em último lugar, a categoria *Museus* (quadro nºIV-12) frequentada por 32.3% de professores. Mas, de imediato, causando alguma perplexidade, certa ironia e algum anacronismo segue-se a categoria *Centros de Formação* onde se constata a franja que, rondando os 36.9% dos professores inquiridos, frequenta os centros de formação. É, com alguma estranheza, que se verifica este fenómeno, porque os centros de formação de professores <sup>1</sup>constituem os locais onde as entidades

<sup>1</sup> Diário da República nº145/98, 26/Junho, II série, Regulamento da Medida N°2/Ação N°2.1 do PRODEP - Formação Contínua de Professores –FOCO, Artº5º.

responsáveis pela promoção e implementação dos cursos/acções de formação necessários à progressão na carreira dos docente (L.B:S.E. CAP. IV .art. nº36) e (E.C.D. Artº11 e Artº35º) prestam os seus serviços.

**Quadro IV.12 - Museus**

	%
Não	67.7
Sim	32.3
Total	100.0

**Quadro IV.13 - Exposições**

	%
Não	41.4
Sim	58.6
Total	100.0

De algum modo, directamente conotados com a profissão desempenhada e também com a fonte de informação anteriormente preferida (quadro IV.11) *Jornais/Revistas*, os locais mais frequentados pelos professores são as *Bibliotecas/Livraria*, que apresentam uma percentagem que se situa nos 73,2%. Numa situação análoga, e em termos percentuais (58,6%), encontram-se com igual expressão as categorias *Exposições* e *Cinema/Teatro*.

**Quadro IV.14 – Cinema/Teatro**

	%
Não	41.4
Sim	58.6
Total	100.0

**Quadro IV.15 – Biblioteca/Livraria**

	%
Não	26.8
Sim	73.2
Total	100.0

Na variável *Locais Que Normalmente Frequenta*, a categoria *Festividades* constitui (52.0%) uma das preferidas pelos professores.

**Quadro IV.16 – Festividades**

	%
Não	48.0
Sim	52.0
Total	100.0

**Quadro IV.17 – Centros de Formação**

	%
Não	63.1
Sim	36.9
Total	100.0

Ao analisar o último quadro (IV.18) *Maneira mais adequada de conhecer as Acções de Formação* verifica-se que a maioria (59.6%) dos professores prefere tomar conhecimento da formação através de *Circular*. Muito distanciada da primeira opção, surge em segundo lugar a categoria *Folhetos* (18,7%). A terceira opção considerada para o conhecimento das acções recai ainda nos *Superiores*, enquanto que, as *Associações de Professores* (7.%) são preteridas na escala hierárquica das preferências.

**Quadro IV.18 – Maneira mais adequada de conhecer as Acções de Formação**

	%
Jornal	.5
Folhetos	18.7
Circular	59.6
Superiores	12.6
Assoc. Prof.	7.1
Colegas/Amigos	.5
Outros	1.0
Total	100.0

Este facto poderá estar correlacionado com o observado na análise efectuada no gráfico (IV-8) referente a *Organizações a que Pertence* onde a população estudada revelou um comedido espirito associativista, sendo de salientar que o maior número de aderências organizacionais alcançou a sua expressão máxima

na *Organização Educacional* (45.5%).

Relativamente à participação em acções de formação, e através da observação do quadro (IV.19), pôde concluir-se que larga percentagem (60,0%) dos inquiridos frequentou de uma a três acções de formação, nos últimos dois anos.

**Quadro IV.19 - Acções de Formação que Frequentou nos Últimos 2 anos**

	%
1 a 3	60.0
4 a 6	25.9
7 a 9	4.9
> 9	1.5
Total	92.3
Missing values	7,8
Total	100.0

**Quadro IV.20 - Formação Creditada**

	%
0 horas	47.8
< 25 horas	12.7
26 a 50 horas	23.9
> 50 horas	10.7
Total	95.1
Missing values	4.9
Total	100.0

**Quadro IV.21 Formação não Creditada**

	%
0 horas	31.2
< 25 horas	48.3
26 a 50 horas	12.7
> 50 horas	3.4
Total	95.6
Missing values	4.4
Total	100.0

Ainda no mesmo quadro (IV.19) torna-se interessante verificar que a frequência de quatro a seis acções, está imediatamente a seguir com a percentagem (25,9%) significativa de participantes.

Contraopondo os quadros referentes à análise da *Formação Creditada* (IV.20) e da *Formação não Creditada* (IV.21), e equiparando os resultados obtidos, verifica-se a existência de uma percentagem mais elevada nos indivíduos que não frequentaram qualquer *acção creditada* (47,8%) que a daqueles que não frequentaram *acções não creditadas* (31,2%).

De referir ainda, um dado importante em relação à primeira modalidade de formação porque, apesar de possuir o carácter obrigatório para a progressão na carreira docente, apresenta um mais elevado grau de indivíduos com zero (0) horas de formação, isto é, não frequentaram qualquer acção de formação creditada (L.B:S.E., CAP. IV. art. nº36) e (E.C.D. Artº11 e Artº35º).

## **2 - Os Professores: Aspectos da sua Personalidade e Flexibilidade Intelectual, Disposições Atitudinais e Aspectos Situacionais**

Tomando como referência o conjunto de indicadores que caracterizaram a população-alvo, conhecido através do procedimento estatístico efectuado no ponto anterior e, para concretização dos objectivos e teste das questões formuladas na presente investigação, tomaram-se e analisaram-se as três dimensões associadas à participação dos professores: (1) *Personalidade e Flexibilidade Intelectual*, (2) *Disposições Atitudinais* e, (3) *Aspectos Situacionais*

A identificação dos factores estruturantes associados à participação nas dimensões citadas, no grupo profissional investigado, previamente delineado na opção metodológica do estudo, elegeu-se de acordo com a análise factorial efectuada. Este procedimento facultou a compreensão do estudo, ao identificar os factores relativos às dimensões apontadas e ao permitir percepção:

- A natureza dos componentes que influenciam a participação dos professores;

Por outro lado, a relação estimada através da análise de regressão múltipla, entre todos os indicadores que definem as três variáveis independentes consideradas (1) *Personalidade e Flexibilidade Intelectual*, (2) *Disposições Atitudinais* e, (3)

*Aspectos Situacionais* com a variável dependente *Participação na Formação*, considerada nas três componentes – (1) Formação Creditada, (2) Formação não Creditada e (3) Formação Geral, permitiu dar resposta à segunda questão em que se pretendia compreender:

- Se o professorado constituiria um grupo peculiar, quanto aos motivos que os levavam a participar em acções de formação contínua.

A problemática gerada pela pertinência de análise destas questões é o que se segue no desenvolvimento dos pontos seguintes, onde se encontra a relevância do tema investigado e, simultaneamente, se identifica, analisa e compreende os factores associados à participação, dos professores do Ensino Básico (1º, 2º e 3º ciclos) na formação contínua, objectivo geral deste estudo.

## 2.1 - Os Professores: Aspectos da sua Personalidade e Flexibilidade Intelectual

A escala para medir a *Personalidade* dos professores foi inicialmente submetida a uma análise factorial por componentes principais, tendo em vista identificar as principais subdimensões do vector *Personalidade*. O resultado da análise factorial assim efectuada, pode considerar-se adequada, conforme a estatística de Kayser Meyer Olkin (K.MO.=0,666), do teste Bartlett ( $p=0,000$ ) (quadro IV.22).

**Quadro IV.22 - KMO e teste de Bartlett**

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.666
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. chi-square	3518,646
	Sig.	.000

A análise do quadro (IV.23), seguinte, permite confrontar as dimensões iniciais do modelo de referência, relativamente aos factores individuais da personalidade que influenciam a participação com as encontradas, a partir da análise factorial por componentes principais, no presente estudo. Quanto às novas dimensões, ora

encontradas, poder-se-á dizer, que poderão estar compreendidas nas dimensões iniciais, isto porque, os novos factores são explicitados de forma mais analítica e específica que os referidos, no modelo inicial. Desta forma, englobar-se-á facilmente na dimensão inicial *Funcionamento psicológico* as dimensões finais *Funcionamento psicológico/auto-estima, conceito e imagem*, assim como em *Crenças e Valores* se integrará dimensões como *Crenças e Valores, Valores económicos, Superstição, Regras e Ética, Reconhecimento pelo desempenho da profissão, Preservação de Valores Culturais* e, no que concerne aos *Hábitos individuais, Regras e Ética* incluir-se-iam no domínio do factor *Hábitos*. Sustenta-se assim que os aspectos relativos à *Personalidade e Flexibilidade Intelectual*, que influenciam a participação do professorado na formação contínua, não são muito diferentes dos observados no modelo ISSTAL.

**Quadro IV.23 - Síntese da Análise Factorial**

Variáveis	Dimensões Iniciais	Dimensões finais
<b>Personalidade e Flexibilidade Intelectual</b>	Funcionamento psicológico Crenças e valores Hábitos	*Actividades físicas e intelectuais *.Hábitos individuais *Funcionamento psicológico/auto-estima, conceito e imagem *Crenças e valores *Valores económicos *Superstição *Regras e ética *Valores éticos e morais *Reconhecimento pelo desempenho da profissão *Preservação de valores culturais

Observar mais atentamente o quadro (IV.24).sobre a análise factorial efectuada, permite o contacto com as diversas dimensões, representativas do um perfil caracterizador da *Personalidade* e, que se estrutura à volta de 9 componentes principais, que a seguir se explicitam.

A 1ª dimensão *Actividades Intelectuais* (PFI1A) traduz o interesse conferido pelos professores quer a actividades intelectuais, quer físicas, e corresponde ao valor mais elevado da variância explicada (11,639). A 2ª dimensão *Hábitos Individuais*

(PFI2A) explicada por 7,182 da variância, refere a importância de diferentes hábitos e ocupações dos inquiridos, nos seus tempos de lazer.

**Quadro IV.24- Análise Factorial por Componentes Principais**

Eixos factoriais	Explicação por indicadores	Variância explicada
PFI1A	Actividades físicas e intelectuais.	11,639
PFI2A	Hábitos individuais/tempos livres.	7,182
PFI3A	Funcionamento psicológico (auto-estima, conceito e imagem).	5,575
PFI4A	Crenças valores.	4,670
PFI5A	Valores económicos.	4,255
PFI6A	Superstições.	3,859
PFI7A	Valores éticos e morais.	3,430
PFI8A	Reconhecimento pelo desempenho da profissão.	3,273
PFI9A	Preservação de valores culturais	2,959

A 3ª dimensão encontrada (PFI3A) Funcionamento Psicológico (auto-conceito/estima/imagem) explica 5,575 da variância e interpreta-se como representativa da importância dada pelos professores à forma como convivem com a sua personalidade e as pressões externas, a que são submetidos.

Na 4ª componente (PFI4A) denominada Crenças e Valores correspondente a 4,670 da variância, encontra-se a explicação para a influência que as convicções individuais exercem nas atitudes dos docentes. A componente (PFI5A) Valores Económicos explicada apenas por 4,255 da variância revela, de algum modo, o altruísmo, a filantropia e o desprendimento que se afiguram como características desta classe profissional. A 6ª dimensão (PFI6A) Superstição contribui com 3,859 da variância explicada e permite concluir que os fenómenos sobrenaturais constituem um dos factores da personalidade passíveis de influenciar a participação. A 7ª dimensão (PFI7A) referente a Valores Éticos e Morais explica 3,430 da variância e evidencia a importância dada às regras sociais e à ética profissional. A dimensão (PFI8A) Reconhecimento pelo Desempenho da Profissão



explica, por sua vez, 3,273 da variância. Esta dimensão, interpretada como a necessidade sentida pelos professores do reconhecimento e merecimento público do sua função, julgar-se-ia de um maior valor de significância explicada. Contudo, esta situação não será de estranhar, quando se considera:

*“Comuns entre os professores, os sentimentos de frustração e de culpa (...) no centro do sentimento de culpa está a desilusão consigo próprio, um sentido de se ter procedido mal, de se ter ficado aquém das expectativas, de se ter traído um ideal, um nível de exigência ou um empenhamento pessoal.” (Hargreaves, 1998, 161).*

O resultado obtido nesta dimensão e o seu confronto com excerto citado permitem questionar se esta “*consciência inconsciente*”, por parte do professorado da desvalorização do seu desempenho profissional, não constituirá palco de antagonismos, onde sinergicamente se reclama uma experiência mais participativa, que conceda a rotura com o passado e, simultaneamente, possibilite a abertura à mudança?

A última dimensão (PFI9A) Valores Culturais explica 2,959 da variância e é reveladora da intenção de preservar valores culturais responsáveis pela identidade. Depois de efectivada e apreciada a análise factorial no que concerne à identificação dos factores inerentes à *Personalidade*, procedeu-se ao desenvolvimento da técnica estatística - regressão linear múltipla – modelo este que permitiu descrever e inferir a análise da relação existente entre a variável dependente Participação na Formação (desdobrada em três dimensões consideradas nas modalidades de formação creditada, formação não creditada e formação em geral) com a variável independente Personalidade e Flexibilidade Intelectual.

**Quadro IV.25 - Regressão**

Variável Independente.	Variável Dependente	MR	Variância Explicada	Significância
Personalidade e Flexibilidade Intelectual	Formação creditada	0,220	3%	0,392
	Formação não creditada	0,262	24%	0,136
	Formação no geral	0,254	20%	0,173

O quadro anterior (IV.25) mostra que a relação existente entre a variável independente *Personalidade* e as subdimensões *Formação Creditada* ( $p=0,392$ ), *Não Creditada* ( $p=0,136$ ) e *Formação Geral* ( $p=0,173$ ) não se revelou significativa. Os valores identificados, na correlação entre a *Personalidade* com as mesmas subdimensões da variável dependente *Participação na Formação*, são igualmente baixos (MR=0,220; MR=0,262; MR=0,254).

Semelhante ilação pode ser retirada da análise dos resultados da relação parcial existente entre as dimensões que estruturam a variável independente *Personalidade*, em relação à variável dependente, nas suas três modalidades (quadro IV.26). Verifica-se a não existência de uma clara e evidente relação entre as variáveis independentes e variável dependente, porque, todos os valores da significância, apresentados, são superiores a 0,05. Desta análise, poder-se-á também inferir que a *Personalidade*, tomada globalmente ou considerada em cada uma das suas componentes, aparenta não ser um factor que influencie de forma determinante, a participação dos professores em acções de formação contínua, apesar de ser reconhecida a sua importância, relativamente a outros contextos profissionais (Smith,1980), (Cookson, 1986) e (Figueira, 1995).

Uma incursão diacrónica na história da educação é reveladora deste facto ao mostrar como a escola e, conseqüentemente, os seus mais directos actores - os professores - se têm organizado predominantemente em torno da aprendizagem de saberes, independentemente dos fins e funções, para responder à construção do tipo de cidadão requerido. Este *habitus* interiorizado, ao longo dos tempos, manipula traços de personalidade que teoricamente colocam a personalidade como um conceito resistente à mudança (Carioca, 1997). Por outro lado, tipifica os professores pela sua actuação sistemática, de índole mecanicista que os leva a acusar de:

*“...desgaste, esvaimento, a sua actividade profissional converter-se num contínuo processo de empobrecimento físico (esgotamento e fadiga) e psicológico-emocional (falta de esperança e felicidade, auto-conceito negativo, atitudes negativas para com o trabalho, a vida, as pessoas). (...) um desgaste que sofre o educador no exercício da sua função ao longo do tempo. Desgaste de ilusões, de esperanças e de compromissos. “(Estrela, 1997, p.89).*

**Quadro IV.26 - Correlação Parcial e sua Significância**

<b>Variável dependente (de critério): Formação creditada</b>		
<b>Dimensões finais da variável independente (personalidade)</b>	<b>R</b>	<b>Significância</b>
Actividades intelectuais	0,104	0,153
Hábitos individuais	-0,053	0,465
Funcionamento psicológico auto-estima, conceito e imagem	0,024	0,746
Crenças e valores	-0,005	0,944
Valores económicos	-0,020	0,787
Superstições	0,137	0,059
Valores éticos e morais	-0,143	0,049
Reconhecimento pelo desempenho da profissão	0,047	0,521
Preservação de valores culturais	0,034	0,644
<b>Variável dependente (de critério): Formação não creditada</b>		
Actividades intelectuais	0,111	0,129
Hábitos individuais	0,135	0,062
Funcionamento psicológico auto-estima, conceito e imagem	-0,073	0,318
Crenças e valores	0,024	0,745
Valores económicos	-0,092	0,206
Superstições	-0,088	0,227
Valores éticos e morais	-0,045	0,539
Reconhecimento pelo desempenho da profissão	0,075	0,304
Preservação de valores culturais	0,026	0,723
<b>Variável dependente (de critério): Formação geral</b>		
Actividades físicas e intelectuais	0,104	0,153
Tempos livres e informação	-0,053	0,465
Funcionamento psicológico auto-estima, conceito e imagem	0,024	0,746
Crenças e valores	-0,005	0,944
Valores económicos	-0,020	0,787
Superstições	-0,143	0,049
Valores éticos e morais	0,047	0,521
Reconhecimento pelo desempenho da profissão	0,137	0,059
Preservação de valores culturais	0,034	0,644

Desta sinopse, do conjunto de pressupostos mencionados e que se encontram directamente ligados ao desempenho de uma profissão, justifica-se, de uma forma tácita, como a dimensão *Personalidade* não influencia a participação e remete, os professores, para um perfil específico. Perfil este matizado de peculiares características que, agregadas, constituem a cultura, a identidade profissional e organizacional próprias de uma classe que se define como:

*“...um grupo profissional particularmente sensível ao efeito de moda, o que levou certos pedagogos a criarem ortodoxias como defesa contra o abastardamento dos seus métodos e técnicas. (...). Os professores são, paradoxalmente, um grupo profissional que resiste à moda e que é muito sensível à moda.” (Nóvoa, 1992 b, p.17).*

## **2.2 - Disposições atitudinais face à aprendizagem e educação, à profissão e às entidades formadoras**

Para operacionalizar a agregação das variáveis associadas às Disposições atitudinais face à aprendizagem e educação, à profissão e às entidades formadoras em factores, desenvolveu-se novamente o método de análise factorial por componentes principais.

A adequação deste método estatístico foi testado e confirmado através da estatística Kaiser Meyer Olkin (KMO=0.642) e do Teste de Bartlett com a significância igual a 0,000 (quadro IV.27).

**Quadro IV.27 - KMO e teste Bartlett**

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.642
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. chi-square	6552.411
	Sig.	.000

A observação do quadro síntese da análise factorial (IV.28) permite verificar que, analogamente à escala anterior, o número de dimensões encontradas e que

estruturam a variável independente Disposições atitudinais face à aprendizagem e educação, à profissão e às entidades formadoras é superior ao número de variáveis consideradas inicialmente, pelo modelo de referência.

**Quadro IV.28 - Síntese da Factorial**

Variáveis	Dimensões iniciais	Dimensões finais
Disposições atitudinais face à aprendizagem e educação, à profissão e às entidades formadoras	Educação e aprendizagem Profissão e trabalho Entidades de formação Acções de formação, formadores e metodologias aplicadas	*Benefícios da participação, na formação  * Estímulos relativos a novas aprendizagens  *Condicionantes da formação  *Programa e currículo do curso  *Conforto das instalações onde recebe a formação  *Habilitações dos formadores  *Distância ao local de realização  *Importância da educação  *Duração da acção  *Satisfação  *Épocas de realização  *Critérios de selecção  *Relação com os professores e a classe

Efectivamente, é possível constatar que os docentes recebem benefícios da participação na formação, e sentem estímulo relativamente às novas aprendizagens. No entanto, deverá equacionar-se o facto de serem apontados como condicionantes da formação aspectos de suma importância, entre os quais se destacam: o programa das acções, o espaço onde decorrem, as habilitações do formador, a distância ao local de realização.

A análise factorial permitiu identificar treze dimensões explicativas (quadro IV.29) da atitude dos professores face à participação na formação. A primeira dimensão (DAT1A) Benefícios da participação, na formação explica 11,537 do total da variância e corresponde à agregação das variáveis que definem as mais valias de que os professores poderão beneficiar, ao participar em acções de formação.

A 2ª dimensão (DAT2A) Estímulos relativos a novas aprendizagens correspondente a 6,407 da variância, traduz a relação existente entre os inquiridos e a aprendizagem. A 3ª dimensão (DAT3A) Condicionantes da formação explica 5,734 da variância e evidencia um conjunto de pressupostos, de origem material e humana, condicionadores ou facilitadores da participação.

A 4ª dimensão (DAT4A) Programa e currículo do curso representativa dos factores inerentes à definição de critérios, quanto ao programa e currículo da acção corresponde a 4,051 da variância. A 5ª dimensão (DAT5A) Conforto das instalações onde recebe a formação explica 3,647 da variância e corresponde à exigência de requisitos de conforto no local das acções.

**Quadro IV.29 – Análise Factorial por Componentes Principais**

Eixos factoriais	Explicação por indicadores	Variância explicada
DAT1A	Benefícios da participação, na formação	11,537
DAT2A	Estímulos relativos a novas aprendizagens	6,407
DAT3A	Condicionantes da formação	5,734
DAT4A	Programa e currículo do curso	4,051
DAT5A	Conforto das instalações onde recebe a formação	3,647
DAT6A	Habilitações dos formadores	3,560
DAT7A	Distância ao local de realização/grupos	3,473
DAT8A	Importância da educação	3,339
DAT9A	Duração das acções	3,082
DAT10A	Satisfação	2,899
DAT11A	Épocas de realização	2,533
DAT12A	Critérios de selecção	2,323
DAT13A	Relação com os professores e a classe	2,226

A questão traduzida pela 6ª dimensão (DAT6A) Habilitações dos formadores explica 3,560 da variância e está directamente conotada com o grau de habilitações reivindicado para os formadores. 3,473 da variância é explicada pela

7ª dimensão (DAT7A) Distância ao local de realização/grupos, associada à influência que, indicadores como a distância e a constituição de grupos, podem ter na participação da formação.

A 8ª dimensão (DAT8A) Importância da educação explica 3,339 da variância e mostra a relação entre os benefícios da aprendizagem no contexto de formação. A agregação das variáveis relativas ao tempo pelo qual se prolonga a formação é responsável pelo valor (3,082) correspondente à dimensão (DAT9A) Duração das acções.

Relativamente à Satisfação dos professores face aos diferentes contextos de formação (DAT10A), o valor da variância situa-se nos 2,899. As variáveis, que explicam a preferência por períodos determinados para a realização das acções, agregam-se na 11ª dimensão (DAT11A) Épocas de realização e representam 2,533 da variância.

As variáveis associadas na dimensão número 12 (DAT12A) Critérios de selecção explicam 2,323 da variância e referem-se às lógicas de selecção para a participação em cursos de formação. Finalmente, a última dimensão (DAT13A) encontrada, denominada Relação com os professores e a classe, explica 2,226 da variância e veicula a interacção contexto educacional, professor/sala de aula.

Terminada a explicação da análise factorial, utilizou-se procedimento similar ao praticado para a variável *Personalidade*, tomando agora em consideração, a variável independente *Disposições Atitudinais* e a dependentes Participação na Formação (desdobrada nas modalidades de formação creditada, formação não creditada e formação em geral). Numa primeira leitura poder-se-á concluir, em termos genéricos, que a regressão múltipla não evidencia uma relação significativa (quadro IV.30).

**Quadro IV.30 - Regressão - Atitudes**

Variável Independente.	Variável Dependente	MR	Variância Explicada	Significância
Disposições atitudinais face a.:	Formação creditada	0,215	-16%	0,710
	Formação não creditada	0,446	14.7%	0,000
	Formação global	0,362	74%	0,009

Porém, há que destacar a relação existente entre a variável independente *Disposições atitudinais* e a variável dependente *Formação*, nas suas subdimensões *Formação Não Creditada* ( $M R = 0,45; p=0,000$ ) e *Formação Global* ( $M R = 0,36; p = 0,009$ ).

Na observação subsequente do mesmo quadro (IV.31) - *Correlação parcial e sua significância* – no que se refere à *Formação não Creditada* permite inferir, através dos níveis de significância próximos de 0,000, das variáveis *Benefícios da Participação, na Formação* (0,035), *Gosto pela Aprendizagem* (0,030) *Conforto das instalações onde recebe a formação* (0,032) *Importância da Educação* (0,011), a contribuição significativa destas variáveis na modalidade de formação, em causa. De salientar, também, o facto da variável dependente – *Formação não Creditada* – corresponder à modalidade de formação onde os professores não obtêm quaisquer créditos e ser frequentada de acordo com a livre e espontânea vontade, dos mesmos. Como se verifica o nível de significância é inferior a 0,05, pelo que se conclui que cada uma destas variáveis independentes tem poder explicativo na participação dos professores, na *Formação não Creditada*.

**Quadro IV.31 - Correlação parcial e sua significância**

<b>Variável dependente (de critério): Formação creditada</b>		
<b>Dimensões finais da variável independente (disposições atitudinais)</b>	<b>R</b>	<b>Significância</b>
Benefícios da participação, na formação	0,071	0,337
Estímulos relativos a novas aprendizagens	0,066	0,371
Condicionantes da formação	-0,046	0,538
Programa e currículo do curso	-0,063	0,396
Conforto das instalações onde recebe a formação	-0,054	0,464
Habilitações dos formadores	0,007	0,921
Distância ao local de realização/grupos	0,046	0,536
Importância da educação	-0,037	0,620
Duração das acções	-0,033	0,657
Satisfação	0,084	0,256
Épocas de realização	0,071	0,336
CrITÉrios de selecção	-0,057	0,439
Relação com os professores e a classe	-0,069	0,352



<b>Variável dependente (de critério): Formação não creditada</b>		
Benefícios da participação, na formação	0,155	0,035
Gosto pela aprendizagem	0,160	0,030
Condicionantes da formação	-0,103	0,164
Programa e currículo do curso	-0,080	0,281
Conforto das instalações onde recebe a formação	-0,158	0,032
Habilitações dos formadores	-0,061	0,406
Distância ao local de realização/grupos	-0,046	0,534
Importância da educação	-0,187	0,011
Duração das acções	0,127	0,084
Satisfação	-0,005	0,948
Épocas de realização	0,128	0,083
Critérios de selecção	-0,088	0,234
Relação com os professores e a classe	0,027	0,713
<b>Variável dependente (de critério): Formação global</b>		
Benefícios da participação, na formação	0,130	0,077
Gosto pela aprendizagem	0,129	0,080
Condicionantes da formação	-0,085	0,249
Programa e currículo do curso	-0,087	0,240
Conforto das instalações onde recebe a formação	-0,119	0,107
Habilitações do formador	-0,025	0,740
Distância ao local de realização/grupos	0,012	0,868
Importância da educação	-0,120	0,102
Duração das acções	0,038	0,608
Satisfação	0,062	0,403
Épocas de realização	0,117	0,113
Critérios de selecção	-0,087	0,241
Relação com os professores e a classe	-0,039	0,597

Em síntese, os dados obtidos pela regressão múltipla devem entender-se como coerentes, no quadro normativo actual, que legitima a formação de docentes. Efectivamente, as lógicas de formação existentes contemplam a obrigatoriedade de creditação como condição inequívoca para a progressão na carreira e são, sem dúvida, uma condicionante autêntica, dessa atitude. A participação na formação é assim uma atitude que se verifica como um imperativo previsto no Estatuto da

Carreira Docente dos Professores (E.C.D.), para a progressão na carreira, apesar de, a Lei de Bases (L.B.S.E., artº36) estabelecer que a progressão da carreira dependerá da avaliação decorrente, de toda a actividade desenvolvida pelo docente e, não só desta formação acreditada.

Porém, o conhecimento empírico-especulativo que se possui da classe, particularmente, da atitude paradigmática dos professores face à participação, na formação contínua, confirma-se neste estudo. A suspeita de que a mensagem *aprender ao longo da vida* é ainda algo de fortuito que se afigura aos olhos dos professores, parece cada vez mais evidente, em presença, dos resultados obtidos nesta pesquisa. O convite atitude participativa, emanada nos diversos documentos que acompanharam a Reforma do Sistema Educativo, como um dever que assiste aos professores (artigo 5º do E.C.D.), ainda não entrou na prática, da cultura docente.

*“O mundo da educação é de grande complexidade. As suas raízes fundamentam-se nas lógicas nacionais, inspiradas pelas escolhas políticas a curto prazo e por imperativos orçamentais.(...) A diversidade das culturas europeias e o número de participantes no jogo educativo impõem uma acção progressiva, que não será possível senão mediante um esforço de vontade política. Ninguém será eficaz sozinho.” (ERT, 1994, p.32).*

Em suma, as atitudes dos professores perante a mudança, neste caso particular, no que se refere à participação na formação, não diferem muito das atitudes gerais do ser humano face à mudança social acelerada.

*“Os professores enfrentam uma crise de identidade, que Abraham define como uma contradição entre o eu real (o que eles são diariamente nas escolas) e o eu ideal (o que eles queriam ser ou pensam que deveriam ser). (Nóvoa, 1991, 110).*

Esta atitude, é compreendida, num quadro lógico, em que os docentes, tendencialmente se sentem mais motivados, dir-se-ia “pressionados” para determinado tipo de formação, isto é, aquela que lhes confere uma certificação formal. À dialéctica de uma pretensa formação baseada numa necessidade real, do prazer de aprender e de inovar, contrapõe-se, “com mais força” a lógica da

progressão na carreira que, embora possa eventualmente usufruir os requisitos da necessidade, na sua essência, cumpre seguramente os da obrigatoriedade.

### 2.3 - Aspectos situacionais

O procedimento estatístico definido para a análise das escalas anteriores foi, posteriormente, utilizado na agregação dos factores referentes à última variável independente em estudo – *Aspectos Situacionais*. Antes de aplicar o método de análise factorial por componentes principais, começou por se verificar a sua adequação à matriz. Testou-se e confirmou-se a adequação ao modelo através da estatística KMO=0.859 e do Teste de Bartlett com significância igual a 0,000 (quadro IV.32).

**Quadro IV.32 - KMO and Bartlett's Test**

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.859
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. chi-square	600.755
	Sig.	.000

Seguidamente, e efectuada a análise factorial, (quadro IV.33) apresenta-se o número de dimensões encontradas para a explicação da influência dos Aspectos Situacionais face à Participação na Formação, no contexto estudado. Curiosamente, é de destacar, que na análise factorial desta variável, o número de dimensões encontrado é coincidente com as referidas no modelo inicial, facto que não aconteceu na identificação dos factores, das variáveis anteriores.

**Quadro IV.33 - Síntese da Factorial**

Variáveis	Dimensões iniciais	Dimensões finais
Aspectos Situacionais	Obstáculos à participação Condições da profissão	Impedimentos motivados por opções de vida Obstáculos familiares e profissionais

Assim, nesta escala Aspectos Situacionais, após o desenvolvimento da análise factorial, (quadro IV.34) encontraram-se, como se referiu anteriormente, duas dimensões. Estas dimensões, além de se igualarem com as identificadas no modelo de origem, veiculam outra particularidade que se prende com o valor da variância explicada, isto é, numericamente, são aquelas que apresentam os valores de variância, mais elevados.

A 1ª dimensão (SIT1A) Impedimentos motivados por opções de vida representa 41,382 da variância sendo de registar que é o factor onde encontra o valor percentual mais elevado. Este factor, pela variância explicada, legitima um conjunto de motivações externas à formação, impeditivas/justificativas da não participação dos professores nessa acções.

**Quadro IV.34 – Análise Factorial por Componentes Principais**

Eixos factoriais	Explicação por indicadores	Variância explicada
SIT1A	Impedimentos motivados por opções de vida	41.382
SIT2A	Obstáculos familiares e profissionais	12.039

A 2ª dimensão (SIT2A) Obstáculos familiares e profissionais explica 12,039 da variância e refere-se aos factores de natureza familiar e profissional, também impeditivos da participação dos professores na formação. Embora não atingindo um valor tão elevado, na variância explicada, como o factor anterior, indicia também, com certa legitimidade, um conjunto de indicadores obstaculizantes, de referência a ser tomado, em presença da não participação dos docentes, na formação.

**Quadro IV.35 - Regressão Múltipla**

Variável Independente.	Variável Dependente	MR	Variância Explicada	Significância
Aspectos Situacionais	Formação creditada	0,182	23%	0,037
	Formação não creditada	0,027	-10%	0,934
	Formação no geral	0,126	6%	0,211

Na sequência do procedimento estatístico utilizado, analogamente, em todas as

dimensões, seguiu-se a técnica de regressão múltipla (quadro IV.35) que permitiu consubstanciar uma evidente relação significativa, entre a variável independente: *Aspectos Situacionais* e a subdimensão da variável dependente *Formação Creditada* (M R = 0,182; p = 0,040).

Na análise *Correlação parcial e sua significância* (quadro IV.36), relativamente à correlação existente entre cada indicador, da variável independente – *Aspectos Situacionais*- e as subdimensões da variável dependente, é relevante o valor (significância=0,011) referente a *Impedimentos motivados por opções de vida*, na subdimensão *Formação Creditada*. Sintetizando, os dados obtidos pela estatística correlacional, no que respeita aos *Aspectos Situacionais*, permitem induzir que são factores considerados de relevância no desempenho profissional e/ou pessoal e se assumem como efectivas “frénages” à participação na formação. Efectivamente, conforme a variância explicada, impedimentos de vária ordem são assumidos como prioridades, a essa participação.

**Quadro IV.36 - Correlação parcial e sua significância**

<b>Variável dependente (de critério): Formação creditada</b>		
<b>Dimensões finais da variável independente (Aspectos situacionais)</b>	<b>R</b>	<b>Significância</b>
Impedimentos motivados por opções de vida	-0,181	0,011
Obstáculos familiares e profissionais	0,119	0,096
<b>Variável dependente (de critério): Formação não creditada</b>		
Impedimentos motivados por opções de vida	0,012	0,868
Obstáculos familiares e profissionais	-0,026	0,714
<b>Variável dependente (de critério): Formação global</b>		
Impedimentos motivados por opções de vida	-0,126	0,078
Obstáculos familiares e profissionais	0,073	0,310

Retomando as lógicas comentadas, nas análises estatísticas efectuadas no

domínio da variável dependente *Aspectos Situacionais*, ocorre colocar interrogantes como:

- Que vertentes, de âmbito profissional e/ou pessoal serão, efectivamente, de maior relevância para o desempenho profissional do docente?
- Estes factores, para além da obrigatoriedade da participação como condição de progressão profissional, serão efectivas limitações a uma maior participação...
- Serão, unicamente, factores de ordem familiar, conforme a identificação explicada pela variância?
- Condicionantes de ordem organizacional que, eventualmente, se assumam como obstáculos?
- A inexistência de uma cultura profissional orientada para a auto e hetero-formação, enquanto decisor e condicionante de um processo de formação ao longo da vida?

## Capítulo V

### **Considerações finais**

#### **1 – Notas conclusivas**

O presente estudo, e a revisão da literatura efectuada para sustentar o enquadramento conceptual do mesmo, fundamentaram e confirmaram a inexistência de uma cultura de participação da classe docente, por analogia a muitas outras profissões. O carisma deste fenómeno, resultante de conjunturas político-sociais, marcou de tal modo gerações que, ainda hoje, perduram alguns desses comportamentos sociais. Os professores, profissionais de uma instituição peculiar como a escola - organização clássica e carismática – regulada por tradicionalismos e valores individuais, não podem deixar de reflectir a sua resistência à mudança.

*“As escolas e os professores estão a ser cada vez mais afectados pelas exigências e contingências de um mundo pós-moderno crescentemente complexo e acelerado. Todavia, a resposta a esta realidade é muitas vezes inadequada ou ineficaz deixando intactos os sistemas e as estruturas do presente, ou recuando em direcção a reconfortantes mitos do passado.” (Hargreaves, 1998, p.27)*

Como se desenvolveu, neste estudo, o conceito e a prática da participação constituem uma abordagem de tradição recente, entre nós. No entanto, as lógicas dos processos de mudança e a aprendizagem da situação obrigam a uma (re)dobrada atenção à problemática e, ao estudo evidente e aprofundado da mesma. Neste quadro, pretendeu-se identificar, no contexto profissional, quais as expectativas e os estímulos que levam os professores a participar em programas de formação contínua e/ou os factores que inviabilizam ou são assumidos como obstáculos à mesma.

O quadro de objectivos definidos, decorrente do conhecimento empírico-especulativo que se possui acerca da problemática e de estudos identificados, orientou a investigação segundo vertentes de análise (conforme identificado no

cap. IV, partes, 2, 3 e 4) que enquadraram as reflexões equacionadas nas três dimensões consideradas *Personalidade, Atitudes e Aspectos Situacionais* (Smith, 1980), (Cookson, 1986) e (Figueira, 1995).

Esta linha de pensamento-actuação, no que concerne ao desenho relacional *objectivos de estudo → objecto de estudo → considerações gerais e parcelares → análises conclusivas*, deve entender-se dentro da lógica do modelo de análise da investigação científica sendo, por isso, assim assumido e compreendido.

Do referido, e como consequência directa, foram avaliadas as três vertentes em função dos testes estatísticos adequados às situações em presença, e a sua relação coma a *Participação na Formação*, variável dependente considerada. No que respeita à dimensão *Personalidade*, e tendo em conta as leituras parcelares já efectuadas, são de salientar os seguintes aspectos:

- o facto - pela relevância do mesmo - de que a *variável Personalidade* é efectivamente, multidimensional quanto às dimensões que, porventura, nela se poderão considerar, conforme o estudo demonstrou, isto é, a Análise Factorial por Componentes Principais revelou que para além das classes já definidas pelo modelo ISSTAL, passíveis de influenciar a participação, se poderão discriminar outras, conforme se demonstrou, no que respeita aos docentes;
- face aos novos factores encontrados, parece poder verificar-se a relevância conferida aos indicadores *Actividades Físicas e Intelectuais* (quadro IV.23), *Hábitos Individuais/Tempos livres e Funcionamento Psicológico* (auto-estima, auto-conceito e auto-imagem) enquanto condicionantes da participação;
- o facto de, em termos globais, a *Personalidade*, estatisticamente comprovado no estudo, não demonstrar ser uma variável independente forte em relação à participação, do corpo docente na formação, quer seja acreditada ou não.

Quanto à variável independente *Atitudes em Relação à Formação*, os resultados obtidos permitiram concluir que esta não deve ser entendida como de extrema importância, em termos de comportamento do corpo docente, face à participação na formação. No entanto, e situando de novo as condicionantes que decorrem da imposição de obter de créditos para a progressão na carreira, os docentes



reconhecem que uma atitude participativa poderá, eventualmente, importar benefícios provenientes dos estímulos das novas aprendizagens efectuadas. Os mesmos docentes enumeram condicionantes importantes (quadro IV.29), nomeadamente relacionadas com os *Desenhos Curriculares, Metodologias, Espaços Onde a Acção se Desenvolve, Habilitação dos Formadores*, entre outros.

Por último, e relativamente aos *Aspectos Situacionais*, importa realçar o facto de estes indicadores integrarem as variáveis consideradas determinantes (conforme estatística demonstrada) na participação do professorado, na formação. Aspectos de Ordem Familiar, Condicionantes de Ordem Organizacional e a Inexistência de uma Cultura de Formação ao Longo da Vida deverão ser equacionadas pela sua forte influência na participação dos docentes.

Em suma, e conforme o verificado, os factores *Personalidade e Atitudes* não se mostraram determinantes da participação ou não-participação dos professores, em acções de formação contínua, enquanto que o factor *Aspectos Situacionais* patenteou uma maior relevância e, constituiu-se, como legítimo obstáculo à participação. No entanto, e baseado no conhecimento empírico que se possui desta classe, considera-se oportuno especular sobre esta matéria e colocar algumas questões que, eventualmente, poderão estar interligadas ao fenómeno em causa e facilitar a sua reflexão:

- O facto da frequência de formação creditada, constituir uma exigência para a ascensão na carreira profissional, será inibidor da participação dos professores, em acções de formação contínua?
- Será que a formação realizada, desvinculada do contexto profissional, desmotiva os professores?
- A existência de programas de formação previamente determinados que, na sua maioria, não vão de encontro aos problemas reais e imediatos dos professores, constituirá uma condicionante da não participação?
- O facto de os docentes não aparecerem como elementos activos nos processos de concepção da formação, poderá ser entendido como factor efectivo de limitação, à participação?

- Finalmente, põe-se em causa a exequibilidade da formação e questiona-se se não convirá conhecer, através de futuras pesquisas, os benefícios colhidos pelos professores, principais protagonistas deste processo de inovação/mudança/formação/participação?

## 2 – Recomendações

*«A forma mais feliz de prosseguir a carreira parece decorrer, como noutras profissões, de estar atento e aceitar a aventura, os riscos, os desafios; considerar e prosseguir grandes metas finais, distinguindo-as dos objectivos realizáveis a curto prazo; manter um certo grau de liberdade; analisar a experiência própria e reconhecer o valor dos erros e dos acertos; escutar e reconhecer a razão dos outros; repensar a sua vida e reviver cada dia.» (Riverin-Simard, 1984, citado por Nóvoa, 1991a, p.190)*

De acordo com o determinado no quadro de objectivos deste estudo, após a análise e compreensão da natureza dos factores associados à participação dos docentes em actividades de formação, há que definir um conjunto de procedimentos que possibilitem a formulação de políticas e estratégias de desenvolvimento de novas acções de formação. Nesta perspectiva, há que retomar a síntese analítica iniciada no ponto anterior e as questões aí levantadas, porque persiste encontrar lógicas de acção para o antagonismo que assiste, literalmente, o sistema de formação contínua dos professores.

Para enquadrar esta problemática, não se pode abstrair uma escola institucional carismática, reprodutora cultural, por excelência, que ainda continua a perpetuar *um saber e uma formação* tradicionalistas mas, por outro, desafia os docentes à introdução de práticas diversificadas que respondam às novas e diferenciadas conjunturas sociais.

Tudo isto parece constituir um paradoxo, mas é facto que se assiste, diariamente, a situações como a enunciada, porque a sociedade, neste tempo célere de

cataclismos tecnológicos, de cientificidade e de cultura, desvinculou a escola do monopólio do saber e da formação. A fantasmagoria do saber e da informação reside agora em universos multi-infinitos, que se actualizam à escala mundial, num ritmo fugaz, que faz mover a escola no caos.

A necessidade de tomar posição frente à crise obriga a um novo estilo de trabalho onde todos tenham lugar, num esforço comum, numa ampla participação, no diálogo e na ajuda mútua, onde se evite o antigo individualismo esterilizante. Por isso, quando se fala que *a frequência de formação creditada, ao constituir uma exigência para a ascensão na carreira poderá ser inibidora da participação*, se recomenda que:

- Os professores, cotejados pela procura emergente de paradigma, façam uso da sua criatividade e a apliquem nos diferentes cenários porque *“A inovação pertence ao próprio professor (...) e um acto criativo leva a resultados, não a bloqueios (Nóvoa, org., 1991, p. 130).*

A literatura encontra-se repleta de modelos escolares de formação metafóricos, displicentes, ineficazes, cuja intenção persiste apenas numa transmissão de saberes, fortuita, viciada, que conduz todo o corpo docente *para um mesmo lugar e à mesma velocidade.*

Hoje em dia, as retóricas desenvolvidas, nas mais diversificadas, panóplias discursivas, postulam práticas diferentes. Manifestam-se as diferentes correntes pedagógicas que, procuram um maior controlo da profissão docente ou veiculam tendências mais liberais, mas todas reflectem a emergência da mudança de paradigma. Para o confirmar, um breve percurso diacrónico, a evolução dos modelos escolares de formação, nas últimas décadas:

*“...até aos anos 70 o ensino era uma espécie de «caixa negra» e os professores pareciam não existir como factor relevante; nos anos 70 o corpo docente foi esmagado com o peso das acusações sociológicas; no decurso dos anos 80 acentuaram-se os mecanismos de controlo e de supervisão dos professores; talvez estejamos prestes a entrar, nos anos 90, numa período de libertação dos professores, em que serão encorajados a usar a inspiração e criatividade.” (Nóvoa, org., 1991, p.150).*

Esta análise permite reforçar, na linha de pensamento, que patenteiam os resultados desta pesquisa, acalentar a tese de que, entre os professores emerge uma necessidade de uma nova cultura, face à formação, que colmate a existência da *pseudo-indiferença* motivada pelos múltiplos e diferentes factores sociológicos, já analisados. Nesta perspectiva, recomenda-se que:

- a formação deve ser prospectivada com vínculo ao contexto socio-profissional em que os professores se inserem, porque:

*“A mudança só ocorre quando se adequa à situação concreta e emerge dela e quando as pessoas envolvidas na sua realização participam activamente na elaboração do respectivo plano.” (Campos, 1989, cit. por Teodoro, 1997, p. 136).*

As diferentes abordagens realizadas nesta reflexão permitiram, atendendo sempre ao quadro de objectivos traçado, reconhecer a participação, como atributo fundamental para a difusão da cultura, a todos os níveis *“como meio de prosperidade e libertação no mundo actual, e portanto como obra indispensável e digna da participação de todos.” (Silva, 1979, p. 15).*

Assim a definição de políticas e estratégias de actuação, para estruturação e organização do sistema de formação contínua, no sentido de uma melhor adequação aos contextos escolares e conseqüente sensibilização dos professores para a problemática da formação, tem provas dadas que só por si, se torna insuficiente, como se provou neste estudo, face aos resultados obtidos na análise factorial das variáveis *Personalidade e Atitudes*. Mas, se os factores indicados não constituem evidentes reforços à participação, antevê-se que outros caminhos terão que ser experimentados na influência dos percursos profissionais, na qualidade e na inovação educacionais.

*“Les participants à l’éducation des adultes devraient être associés à tous les stades de prise de décisions concernant leur formation. Les expériences.” (Trí, s.d., p. 50)*

Acredita-se que se encontram, nesta linha, as teorias explicativas da participação que exortam à elaboração de desenhos de formação contínua, tendo em conta as necessidades reais das organizações escolares e as problemáticas decorrentes da

diversificação da formação e das lógicas constituintes da mesma. Nesta perspectiva, há que salientar, alguns modelos paradigmáticos que, nos últimos anos, estiveram directamente ligados à mudança em curso, como a formação em contexto profissional, a valorização de estratégias de aprendizagem na profissão, a investigação-acção (Niza, in Campos, org., 1996).

*“...la participacion exige surtout de tous les interlocuteurs concessions et apprentissage de la démocratie et est elle-même, à ce titre, un processus d'éducation. L'effort de participacion invite à une véritable changement des mentalités à tout les niveaux puisqu'il s'agit essentiellement de rénover les rapports sociaux et humains ( ) la participacion nécessite l'intervention des spécialits (des «contre-tecchiciens») pour contester au besoin les projects proposés par les autorités, en formuler d'autres au moins aussi solides que ceux contestés. (...), les participants à l'éducation des adultes devraient être associés à tous les stades de prise de décisions concernant leur formation.” (Trí, s.d., p.50).*

A constatação da necessidade de uma tomada de decisão autêntica e frequente, pelos intervenientes/destinatários da formação, torna-se uma realidade evidente que não pode mais ignorar-se e obriga a que se recomende:

- o desenho curricular dos cursos de formação contínua de professores deverá assumir um desenvolvimento que lhe permita lidar com as complexidades do quotidiano, isto é, que contemple o *practicum* e prospective lógicas de aprendizagem, investigação e reflexão, sempre numa perspectiva sistémica e construtivista do saber.

Como se tem salientado nesta pesquisa, o que hoje se sabe acerca da participação, na formação de docentes, teve origem em relatórios curtos e vagos sobre as estratégias e estruturas utilizadas nesses programas, salvo raras excepções, não existindo descrições pormenorizadas (Zeichner,1993).

Contudo, importa recuperar a ideia de que os professores são os principais protagonistas deste processo de inovação/mudança/formação/participação, assumir que o processo de mudança não tem uma definição única e consensual e aceitar que:

*“O desafio da reestruturação na educação e em outros contextos consiste em abandonar ou atenuar os controlos burocráticos, os decretos inflexíveis, as formas paternalistas de confiança e os arranjos rápidos ao nível do sistema, para escutar, articular e unir as vozes díspares dos professores e outros parceiros educativos.” (Hargreaves, 1998, p.294).*

Finalmente, convém admitir que os professores são os elementos essenciais de qualquer projecto de mudança mas, lembrar que *“a inovação não se decreta nem se regulamenta. A inovação motiva-se, induz-se e provoca-se...”* (Grilo, p.25, in Campos, org., 1996). Por isso se recomenda que:

- Assistindo ao professor a responsabilidade de qualquer processo de mudança, nesta sociedade cada vez mais diversificada, que saiba assumir a autonomia necessária para regulamentar e possibilite ao Estado, apenas, a regulação.
- Constituindo o professor, por excelência, um integrador de conhecimentos e um promotor de capacidades e de comportamentos, um marco de referencial de cultura, um investigador nato (porque investigar é inovar), seja capaz de articular a formação com a própria inovação (Grilo, in Campos, org., 1996).
- Elegendo a escola como *locus* privilegiado de produção e desenvolvimento, os professores percebam a importância da participação nas tomadas de decisão, nos diferentes contextos educativos e escolares concretos e compreendam que *“...a escola não é um mero locus de reprodução, seja de que tipo for, e especialmente de reprodução normativa, como se de uma fotocópia se tratasse, representando fielmente e mimeticamente a legislação em vigor. A escola é também um locus de produção onde os actores afirmam os seus projectos e as suas capacidades estratégicas.”* (Lima, p.43, in Campos, org., 1996).
- As pesquisas desenvolvidas no âmbito da educação, em Portugal a partir dos anos 70, evidenciaram o fraco envolvimento dos professores e das escolas na investigação, e salientaram a necessidade emergente de uma cultura de debate e discussão crítica no seio do professorado como sistema facilitador do provir de uma *massa crítica* em educação. Face aos resultados destas

pesquisas e aos resultados obtidos no presente estudo, nomeadamente, no que concerne às variáveis *Personalidade e Atitudes*, considerou-se oportuno enfatizar, mais uma vez, a importância do papel dos professores e da sua participação dentro das lógicas da inovação e mudança (Nóvoa, p.43, in Campos, org., 1996).

*“El aprendizaje en los adultos se ve favorecido cuando participan en actividades que significan relaciones y apoyos mutuos, diálogos interpersonales, interacciones psicosociales. El interés y la motivación de los docentes por el aprendizaje de nuevas ideas pedagógicas se evidencia cuando los docentes se comunican entre sí para describir sus aprendizajes experienciales de clase y cuando comparten su conocimiento de las situaciones educativas.” (Angulo, 1992, p.16)*

## **BIBLIOGRAFIA**

**AFONSO, Natércio**

1995 - *A Imagem Pública da Escola, Políticas de Educação*. Lisboa: IIE..

**ALARCÃO, Isabel (org.)**

1996 – *Formação Reflexiva de Professores - Estratégias de Supervisão*.  
Lisboa: Porto Editora.

**ALMEIDA, Fernando Neves de**

1996 – *Psicologia para Gestores- Comportamentos de sucesso nas organizações*. Lisboa. Edições McGRAW-HILL. De Portugal.

**AMARO, Rogério R.**

1990 - *Desenvolvimento e Injustiça Social*, in *Communio*, n.º5, Setembro -  
Outubro, p. 448-459.

**AMIGUINHO, Abílio e CANÁRIO, Rui**

1994 - *Escolas e Mudança: O Papel dos Centros de Formação*. Lisboa.  
Educa-Professores.

**ANDER-EGG, E.**

1990 - *Investigación Y Diagnostico para el trabajo social*. Madrid:  
Humanitas.

**ANGULO, Luis Miguel Villar**

1992 – *Teorías Implícitas De Los Profesores Sobre El Cambio Educativo*.  
Salamanca: VII Congreso de La Asociación Internacional Para A  
Investigación de la personalidad del Docente (A.I.R.P.E.)



**AKORNHAUSER,**

1996 - DELORS, Jacques, (coord.) *Educação - um tesouro a descobrir* (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI). Porto: Edições Asa.

**AZEVEDO, Joaquim**

1994 - *Avenidas de Liberdade - Reflexões sobre política educativa*. Porto: Edições Asa.

**BABBIE, E. R.**

1973 – *Survey Research Methods*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.

**BAGNALL, Richard G.**

1989 - (JUL. - SEP.) *Researching participation in adult education: A case of quantified distortion*, in INTERNATIONAL JOURNAL OF LIFELONG EDUCATION, VOL.8, N. ° 3, p. 251-260.

**BARROSO, João**

1995 - *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*, Cadernos de Organização e Gestão Escola. Lisboa: IIE.

**BELCHIOR, Fernando Henrique**

1990 – *Educação de Adultos e Educação Permanente – a realidade portuguesa*. Lisboa: Livros Horizonte.

**BENAVENTE, Ana**

1990 a) - *Escola, Professores e Processos de Mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.

**BENAVENTE, Ana**

1990 b) - *A igualdade de oportunidades e o sistema de ensino - Propostas estratégicas*, in *Cadernos de Educação de Infância*, n.º15, Julho, Agosto e Setembro, A .P.E I., Lisboa.

**BENAVENTE, Ana**

1993 - *Mudar a Escola Mudar as Práticas*, *Cadernos de Inovação Educacional*. Lisboa. Escolas Editoras.

**BENAVENTE, Ana**

1994 - *Renunciar à escola - o abandono escolar no ensino básico*. Lisboa: Fim de Século.

**BRYMAN, Alan e CRAMER, Duncan**

1993 – *Análise De Dados Em Ciências Sociais – Introdução às Técnicas Utilizando o SPSS*. Oeiras: CELTA EDITORA.

**CAMPOS, Bártolo**

1995 - *Formação de Professores em Portugal*, Comissão Europeia, SIGMA: REDES DE UNIVERSIDADES EUROPEIAS, Universidade do Porto. Lisboa: IIE.

**CAMPOS, Bártolo, org.,**

1996 – *Investigação e inovação para a qualidade das escolas*. Lisboa: IIE.

**CANÁRIO, Rui**

1995 - *Gestão da Escola: Como elaborar o plano de formação?*, *Cadernos de Organização e Gestão Escolar*. Lisboa. IIE.

**CANDEIAS, António et Al.**

1995 – *Sobre a Educação Nova: Cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos (1923-1941)*. Lisboa: EDUCA.

**CARIOCA, Vito de Jesus**

1997 – *Validação de uma escala de atitudes de docentes relativamente à utilização da informática educativa na sua formação contínua.*  
Badajoz: UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA, Instituto de Ciencias de la Educación: Tesis Doctoral.

**CARREIRA, Henrique Medina**

1996 - *As Políticas Sociais Em Portugal.* Lisboa. Gradiva.

**COHEN, Louis e MANION, Lawrence**

1990 - *Métodos de Investigación Educativa.* Madrid: editorial LA MURALLA.

**CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO,**

1998 – *Educação memórias e testemunhos.* Lisboa: Gradiva-Publicações.

**COSTA, Luís Dias**

1997 – *Culturas e Escola – A Sociologia da Educação na Formação de Professores.* Lisboa: Livros Horizonte.

**CRÓ, Maria de Lurdes**

1998 – *Formação Inicial e Contínua de educadores/Professores.* Porto: Porto Editora.

**CRUZ, B. et al.**

1989 - *A situação do professor em Portugal, Relatório da Comissão Criada pelo Despacho 114/ME/88, in Análise Social, 3.ª Série, vol. XXIV, 1989, 4º e 5º, Separata, Lisboa.*

**CRUZ, B.**

1998 – Democracia e Cidadania: O Papel dos Valores, in *Valores e Educação numa Sociedade em Mudança – Colóquio /Educação e Sociedade, nº3*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

**DELORS, Jacques, (coord.)**

1996 - *Educação - um tesouro a descobrir* (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI). Porto: Edições Asa.

**DEMAILLY, Lise**

1990 - “*Modèles de formation continue et stratégies de changement*”, *Innovations*, 19-20, p. 7-25.

**ERT, The European Round Table**

1994 – *Uma Educação Europeia – A Caminho de uma Sociedade que Aprende*. Bruxelas: Grupo de Educação da ERT.

**ESTELLA, Antonio Monclús**

1995 - *UTOPIA, EDUCACION PERMANENTE Y DIDÁCTICA*. MADRID: Editorial Parteluz, S.L..

**ESTRELA, Maria Teresa (org.)**

1997 – *VIVER E CONSTRUIR A PROFISSÃO DOCENTE*. Porto: Porto Editora:

**FERNANDES, Rogério**

1981 a) - «*Ensino Básico*», in *Sistema de Ensino em Portugal*. Lisboa: F. C. Gulbenkian.

**FERNANDES, Rogério**

1985 b) – *Bernardino Machado e os problemas da Instrução Pública*.  
Lisboa: Livros Horizonte.

**FERREIRA, J. M. Carvalho et al.**

1996 – *Psicosociologia das Organizações*. Lisboa. Edições McGRAW-HILL. De Portugal.

**FIGUEIRA, Eduardo**

1994 a)- *A Participação dos Adultos Activos na Formação Profissional Contínua*, in Actas das Jornadas de “Educação de Adultos em Portugal, Situações e Perspectivas”, Coimbra, (1996).

**FIGUEIRA, Eduardo**

1995 b)- *Active Adult's Participation in Continuing Training*, Universidade de Évora, Évora.

**FIGUEIRA, Eduardo**

1995 c)- *A Participação de Adultos Activos na Formação Contínua - Relatório de Execução Material*, Universidade de Évora, Évora.

**FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN**

1998 – *EDUCAÇÃO E SOCIEDADE - Valores e Educação numa Sociedade em Mudança*. Lisboa: Colóquio/Educação e Sociedade, n.º 3, Junho – Nova Série.

**GARCÍA, Marcelo C.**

1995 - *FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA EL CAMBIO EDUCATIVO*, 2ª edición. Barcelona: EUB, S.L..

**GARRIDO, José Luís et al.**

1996 - *A Educação Do Futuro O Futuro Da Educação*. Porto: Edições Asa.

**GAY, L.R.**

1981 – “*Educational Research*” *Competencies for Analysis & Application*, Second Edition. Ohio: Merrill Publishing Co., Columbus.

**GHAI, Dharam**

1988 - *Participatory Development: Some Perspectives From Grass-Roots Experiences*. Geneva: United Nations Research Institute for Social Development.

**GOMES, Joaquim Ferreira et al.,**

1995 – *Para História da Educação em Portugal*. Porto: Porto Editora.

**GONÇALVES, Fernando Ribeiro**

1990 – *A formação contínua de Professores*, in *NOESIS* nº17. Lisboa: IIE.

**GRÁCIO, Rui**

1981 – *Educação e Processo de Mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.

**GUERRA, Isabel,**

1993 - “*Modos de Vida - novos percursos e novos conceitos*”, *Sociologia - Problemas e Práticas*, n.º13, p.59-74.

**GUERRA, Miguel Ángel**

1997 – *El crisol de la participación*. Madrid: Editorial Escuela Española, S. A..

**IMBERNÓN, Francesco (Coord.) et al.**

1993 - *La Formación Permanente del Profesorado en los Países de la CEE*. Barcelona: I.C.E. de la Universidad de Barcelona, Editorial Horsori.

**IMBERNÓN, Francisco**

1997 - *La Formación y el desarrollo profesional del profesorado – Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Editorial GRAÓ, 2ª edición.

**INOVAÇÃO,**

1996 - *Educação e Formação ao Longo da Vida*. Lisboa: Ministério da Educação, Instituto de Inovação Educacional, VOL.9, N.º3 .

**HARGREAVES, Andy**

1998 - *Os Professores Em Tempos de Mudança – O trabalho e a cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Alfragide: Editora McGraw-Hill de Portugal.

**KNOX, Alan B.**

1993 - *Strengthening Adult And Continuing Education*. San Francisco. California: Jossey-Bass Inc., Publishers.

**LESSARD, Michelle et al.**

1990 - *Investigação Qualitativa - Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

**LIMA, Boris A.**

1988 - *Exploración Teórica de la Participación*. Viel: HUMANITAS.

**LIMA, Licínio**

1992 – *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.

**MALCOLM, Knowles**

1990 – *The Adult Learner- A Neglected species*. Houston: Gulf Publishing Company.

**MARSHALL, Catherine e ROSSMAN, B. Gretchen**

1995 - *Designing Qualitative Research*. Thousands Oaks London New Delhi: SAGE Publications.

**MARTÍNEZ, José María Rozada**

1997 – *Formarse como Profesor, Ciencias Sociales, Primaria y Secundaria Obligatoria*. Madrid: Ediciones Akal.

**MELO, A.**

1996 – “*Que Educação de Adultos Para Uma Sociedade Em Mutação?*” in *Educação de Adultos Em Portugal - Situação e Perspectivas – actas*. Coimbra: Comissão Organizadora das Jornadas de Educação de Adultos em Portugal.

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**

1992 - *EDUCAÇÃO, PARA TODOS Cadernos PEPT 2000-2*. Lisboa.

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**

1993 - *EDUCAÇÃO, PARA TODOS Cadernos PEPT 2000-2*. Lisboa.

**MÓNICA, M. Filomena**

1978 – *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*. Lisboa: Presença.



**MOREIRA, Carlos Diogo**

1994 - *Planeamento e Estratégias da Investigação Social*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais e Políticas.

**NANZHAO, Zhou**

1996, "*Interacções Entre Educação E Cultura, na Óptica Do Desenvolvimento Económico E Humano: Uma Perspectiva Asiática*" in *Educação - Um tesouro a descobrir* (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI). Porto: Edições Asa.

**NOGUEIRA, António Inácio C.**

1997 – *Para uma educação permanente à roda da vida*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação.

**NÓVOA, António org.**

1991 a) – *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.

**NÓVOA, António**

1992 b) - *A Reforma educativa portuguesa: Questões passadas e presentes sobre a formação de professores*, in A. Nóvoa e Th. Popkewitz (Org.), *Reformas educativas e formação de professores*. Lisboa: Educa.

**NÓVOA, António et al.**

1992 c) - *Os professores e a sua formação*. Instituto de Inovação Educacional, Lisboa: Publicações Dom Quixote.

**NÓVOA, António**

1995 d)– Prefácio. In M. A. Garcia, *Multiprofissionalismo e intervenção educativa: As escolas, os projectos e as equipas*. Porto: Asa.

**NUNES, Luísa Arsénio**

1995 – As Dimensões Formativas Dos contextos de Trabalho, INOVAÇÃO, VOL.8, Nº3, 231-250. Lisboa: IIE.

**OLIVEIRA, Clara et al.**

1993 - *Organização Pedagógica da Escola Básica*. Instituto Politécnico do Porto. Porto: Publicações Politeama.

**PATRÍCIO, et al.**

1988 – *1º Encontro de História da Educação em Portugal – Comunicações*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação.

**PERRENOUD, Philippe**

1993 - *Práticas Pedagógicas Profissão Docente e Formação - Perspectivas Sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

**PIMBERT, Michel P. and Jules, N. Pretty**

1995 - *Parks, People and Professionals-Putting "Participation" into Protect Area Management* Geneva: United Nations Research Institute for Social Development.

**PINTO, Conceição Alves**

1995 - *Sociologia da Escola*, Editora McGraw-Hill de Portugal, Ld.ª, Alfragide.

**PIRES, Eurico Lemos et al.**

1989 a) - *O Ensino Básico Em Portugal*, Edições Asa, Porto.

**PIRES, Eurico Lemos**

1994 b)- *Escolas Básicas Integradas - Como Centros Locais de Educação Básica*, Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação, Porto.

**PIRES, Eurico Lemos**

1995 c)- *Lei de Bases do Sistema Educativo - apresentação e comentários*. Porto: Edições Asa, 2ª edição.

**POPKEWITZ, Thomas S.**

1997 – *REFORMA EDUCACIONAL, UMA POLÍTICA SOCIOLÓGICA, Poder e Conhecimento em Educação*. PORTO ALEGRE - BRASIL: ARTES MÉDICAS.

**QUIVY, Raymond e CAMPENHOUDT, Luc Van**

1992 - *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

**RAMOS, Maria Conceição Castro**

1996 – *O estatuto da carreira docente – Decisão Negociada ou discutida?*  
Lisboa: Edições ASA.

**REIS, António**

1971 – *O Economicismo é um Humanismo*, in Seara Nova, nº1505, Março.

**RIBEIRO, António Carrilho**

1992 - *Reflexões sobre a Reforma Educativa*. Lisboa: Texto Editora, 3ª edição.

**ROCHER, Guy**

1989 - *Sociologia Geral*. Lisboa: Editorial Presença, (5 vol.), 4ª edição.

**RODRIGUES, M.ª João**

1991 - *Competitividade e recursos humanos*. Lisboa: D. Quixote.

**ROGERS, Carl**

1961 – *tomar-se pessoa*. Lisboa: Moraes Editora, 6ª edição.

**SÁ, Teresa Vasconcelos**

1993 - *PLANEAMENTO: UMA TÉCNICA OU UMA ACÇÃO SOCIAL?*, in Actas do Encontro de Vila do Conde, Associação Portuguesa de Sociologia, 1-3 de Abril.

**SALGADO, Lucília**

1995 – *Perspectivas de Educação de Adultos na Formação de Professores*, INOVAÇÃO, VOL.8, Nº3, 251-262. Lisboa: IIE.

**SAMPAIO, J. Salvado**

1976 – *O Ensino Primário, 1911-1929, Contribuição Monográfica*, Vol. II, F.C. Gulbenkian, Lisboa.

**SARGANT, Naomi et al**

1997 – *The Learning Divide*. England and Wales: National Institute of Adult Continuing Education

**SCHON, D. A**

1992 - *Formar professores como profissionais reflexivos*. In: Nóvoa , A.(org.), *Os professores e a sua formação*. IIE/Publicações D. Quixote, Lisboa.

**SCHEAFFER, L. Richard, et al**

1990 – *Elementary Survey Sampling*. Boston, Massachusetts: PWS-KENT, Publishing Company.

**SILVA, Lúcio Craveiro da**

1979 - *Cultura, Participação e Desenvolvimento*, Universidade do Minho, Projecto de Educação de Adultos, Braga, 1979.

**SILVA, A .S., PINTO, J. M., (org.s)**

1987 - *Metodologia das Ciências Sociais*. Edições Afrontamento, Porto.

**SIMÕES, A.( coord.)**

1996 - *ACTAS DAS JORNADAS DE “ EDUCAÇÃO DE ADULTOS EM PORTUGAL: SITUAÇÃO E PERSPECTIVAS”*, 29 e 30 de Abril de 1994, Comissão Organizadora das Jornadas de Educação de Adultos em Portugal, Coimbra.

**SIMÕES, Carlos M.**

1996 – *O Desenvolvimento Do Professor E A Construção do conhecimento Pedagógico*. Universidade de Aveiro, Aveiro.

**SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

1993 - *Escolas Básicas Integradas*. GRUPO DE PROJECTO SPCE/PEPT/EBIs. Porto.

**SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

1994 - *ESTADO ACTUAL DA INVESTIGAÇÃO EM FORMAÇÃO, ACTAS DO COLÓQUIO - MAIO*. Porto: Edições Afrontamento.

**SOUZA, Maria Luíza**

1987 – *Desenvolvimento de Comunidade e Participação*. Cortez Editora: São Paulo.

**SPRINTALL, Norman A., SPRINTALL, C. RICHARD**

1993 – *Psicologia Educacional*. McGRAW-HILL de Portugal: Lisboa

**STOER, Stephen R.**

1981 a) – *Educação, Estado e Desenvolvimento em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.

**STOER, Stephen R.**

1986 b) – *Educação e Mudança Social em Portugal*. Porto: Edições Afrontamento.

**TAVARES, José (coord.)**

1991 a) - *Formação Contínua de Professores - Realidades e Perspectivas*, I Congresso Nacional de Formação de Professores. Aveiro: Universidade de Aveiro,.

**TAVARES, José (coord.)**

1993 b) *Linhas de Rumo em Formação de Professores*, Congresso Internacional de Formação de Professores nos Países de Língua e Expressão Portuguesas. Aveiro: Universidade de Aveiro.

**TEODORO, António**

1997 – *Poder e Participação em Educação*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

**TEXTO EDITORA**

1993 - *GUIA DA REFORMA CURRICULAR - Documento de Trabalho*. Lisboa.

**TOFFLER, Alvin**

1970 - *choque do futuro - do Apocalipse À Esperança*. Lisboa: Edição "Livros do Brasil" .

**TORRÃO, António Preto**

1993 - *Escola Básica Integrada - Modalidades Organizacionais para a Escola Básica de Nove Anos*. Porto: Porto Editora.

**TRÍ, Cao Huynh et al.**

(s. d.) - *Participer au développement*, UNESCO.

## **UNIVERSIDADE DO ALGARVE**

1996, *REFLECTIR*, Junho, - Revista da Escola Superior de Educação.  
Faro.

## **UNIVERSIDADE DE AVEIRO**

1991 - *FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES - REALIDADES E PERSPECTIVAS*. Aveiro

## **UNIVERSIDADE DE AVEIRO**

1993 – *LINHAS DE RUMO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES*. Aveiro.

**VICENTE**, Paula, **REIS**, Elizabeth, **FERRÃO**, Fátima

1996 - *SONDAGENS - A amostragem como factor decisivo de qualidade*. Lisboa: Edições Silabo.

**VILAR**, Alcino Matos

1992 - *Inovação e Mudança*. Rio Tinto: Edições Asa.

**WIARDA**, Howard J.

1977 – *Corporatism and Development: the Portuguese Experience*.  
Amherst: University of Massachusetts Press.

**ZEICHNER**, Kenneth M. & **LISTON**, Daniel P.

1990 - “*Traditions of Reform in U.S. Teacher Education*”, *Journal of Teacher Education*, 41 (2), 1990, p. 3-20.

**ZEICHNER**, Kenneth M.

1993 - *A formação de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa - Professores.

## **ANEXOS**



## Anexo 1 - Inquérito por Questionário

### I- PARTE

Nesta parte, pretende-se obter informação acerca de si próprio(a):

**CPS1 - Sexo:** - Assinale com um (X)

- 1  - Masculino      2  - Feminino

**CPS2 - Idade:**

- 1  - 20 a 24      2  - 25 a 29  
3  - 30 a 39      4  - 40 a 49  
5  - 50 a 59      6  -  $\geq 60$

**CPS3 - Até aos 18 anos de idade, qual foi o local onde passou a maior parte do tempo?** Assinale com um (X)

- 1  Aldeia      3  - Pequena Cidade  
2  Vila      4  - Grande Cidade

**CPS4 - Estado Civil:** Assinale com um (X)

- 1  - Solteiro(a)      3  - Divorciado(a)/Separado(a)  
2  - Casado(a)/Companheira(o)      4  - Viúvo(a)

**CPS5 - Quantos filhos tem a viver consigo?** Assinale com um (X)

- 1  - 0      2  - 1  
3  - 2      4  - 3  
5  - 4      6  -  $\geq 5$

**CPS6 - Quais as suas habilitações literárias?** - Assinale com um (X) -

- 1  - Ensino Complementar (antigo 7º ano liceal ou actual 11º ano)  
2  - 12º ano de escolaridade  
3  - Bacharelato  
4  - Licenciatura  
5  - Mestrado  
6  - Doutoramento

**CPS7 - Há quantos anos exerce?** Assinale com um (X)

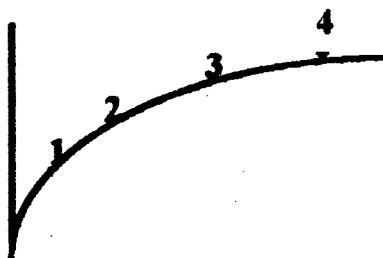
- 1  - < 5      2  - 5 a 9  
3  - 10 a 14      4  - 15 a 19  
5  - 20 a 24      6  -  $\geq 25$

**CPS8 - Condição actual perante o trabalho:** - Assinale com um (X) -

- 1  - Do Quadro  
2  - Vinculado  
3  - Contratado

**CPS9 - No gráfico abaixo, a curva representa a evolução típica ao longo de uma carreira profissional. No seu entender qual a posição que ocupa nessa curva? Assinale com um (X)**

Trabalho



- 1  - Início da carreira profissional
- 2  - Aumento crescente das capacidades e responsabilidades individuais
- 3  - Carreira profissional próxima da estabilidade a nível de capacidades e responsabilidades
- 4  - Plataforma máxima de estabilidade

**CPS10A - Há quanto tempo reside no actual local de residência?**

- Assinale com um (X)

- 1  - menos de 1 ano
- 2  - entre 1 e 5 anos
- 3  - entre 6 e 10 anos
- 4  - mais de 10 anos

**CPS10B - Já exerceu outras profissões para além da actual? Assinale com um (X)**

- 1  - Sim
- 2  - Não

**CPS11 - Organizações a que pertence? Assinale com um (X) as opções que correspondem à sua situação, assinale todas as que considere:**

- 1  - Religiosa
- 2  - Fraternal
- 3  - Recreativa
- 4  - Ambiental
- 5  - Social
- 6  - Política
- 7  - Educacional
- 8  - Desenvolvimento local

**CPS12 - Aproximadamente, assinale com um (X), a classe do rendimento anual do seu agregado familiar?**

- 1  - menos de 1.400 contos
- 2  - entre 1400 e 2.800 contos
- 3  - entre 2.801 e 4.200 contos
- 4  - entre 4.201 e 5 600 contos
- 5  - entre 5.601 e 7 000 contos
- 6  - mais de 7.000 contos

**CPS13A - A casa onde habita actualmente é: Assinale com um (X)**

- 1  - Emprestada
- 2  - Alugada
- 3  - Própria

**CPS13B - Assinale com (X) a forma como normalmente obtém informação:**

- |  |  |                                     |
|--|--|-------------------------------------|
| 1 <input type="checkbox"/> - Televisão | 2 <input type="checkbox"/> - Jornais/Revistas        | 3 <input type="checkbox"/> - Livros |
| 4 <input type="checkbox"/> - Rádio     | 5 <input type="checkbox"/> - Família/Grupo de amigos |                                     |

**CPS13C - Assinale com (X) os locais que normalmente frequenta:**

- |  |  |
|--|--|
| 1 <input type="checkbox"/> - Museus        | 4 <input type="checkbox"/> - Bibliotecas/Livrarias     |
| 2 <input type="checkbox"/> - Exposições    | 5 <input type="checkbox"/> - Festividades tradicionais |
| 3 <input type="checkbox"/> - Cinema/Teatro | 6 <input type="checkbox"/> - Centros de formação       |

## II - PARTE

Nesta parte, pretende-se conhecer alguns aspectos da sua personalidade.

Leia as seguintes afirmações. Não havendo afirmações correctas nem erradas, faça um círculo à volta do número que melhor se adapte à sua situação.

(1=Discordo totalmente; 2=Discordo; 3=Discordo pouco; 4=Concordo pouco; 5=Concordo; 6=Concordo totalmente)

Responda a todas as afirmações fazendo somente um círculo em cada uma delas.

PFI14	Eu completo com sucesso as tarefas que desempenho.	1	2	3	4	5	6
PFI15	O meu trabalho é benéfico para a sociedade.	1	2	3	4	5	6
PFI16	Procuro sempre relacionar-me com os colegas de profissão e fazer parte de equipas de trabalho.	1	2	3	4	5	6
PFI17	Esforço-me por aprender coisas novas.	1	2	3	4	5	6
PFI18	Normalmente, antes de tomar decisões importantes, procuro a opinião dos outros.	1	2	3	4	5	6
PFI19	Tenho um <i>hobby</i> (como escrever, pintar, moldar, etc.) que retrata melhor a maneira como eu sou.	1	2	3	4	5	6
PFI20	Consigo resistir à pressão dos outros, quando não quero fazer determinada coisa, mesmo que esta seja importante.	1	2	3	4	5	6
PFI21	Normalmente ofereço-me como voluntário para desempenhar novas tarefas no emprego.	1	2	3	4	5	6
PFI22	Só fico satisfeito(a) com o meu desempenho na escola quando me dizem que está aceitável.	1	2	3	4	5	6
PFI23	Depois de ler um livro, ver uma peça de teatro ou um filme tenho o hábito de trocar opiniões com os meus familiares e/ou amigos sobre os temas focados.	1	2	3	4	5	6
PFI24	Só costumo julgar os meus novos colegas de profissão depois de ter trabalhado com eles.	1	2	3	4	5	6
PFI25	Quando desempenho uma tarefa sei que estou preparado para a realizar.	1	2	3	4	5	6
PFI26	Sinto dificuldade em julgar-me a mim próprio sobre a forma como desempenho uma dada tarefa.	1	2	3	4	5	6
PFI27	Só dou por terminada uma tarefa quando ela estiver como eu quero.	1	2	3	4	5	6
PFI28	Tenho dificuldade em perceber se gostam do meu trabalho.	1	2	3	4	5	6
PFI29	Normalmente, distingo as pessoas por categorias, segundo a sua profissão, etnia e/ou habilitações literárias.	1	2	3	4	5	6
PFI30	Sou mais eficiente no meu trabalho quando tenho autonomia para decidir.	1	2	3	4	5	6
PFI31	Esforço-me por conhecer novas pessoas.	1	2	3	4	5	6
PFI32	Deixei de fazer coisas que gostaria de fazer, pelo facto de desperdiçar as oportunidades que me surgiram na vida.	1	2	3	4	5	6

**Leia as seguintes afirmações acerca de crenças e valores. Não havendo afirmações correctas nem erradas, faça um círculo à volta do número que melhor se adapte à sua situação.**

(1=Discordo totalmente; 2=Discordo; 3=Discordo pouco; 4=Concordo pouco; 5=Concordo; 6=Concordo totalmente)

Responda a todas as afirmações, fazendo somente um círculo em cada uma delas.

<b>PF133</b>	As minhas crenças e valores ajudam-me nos desafios diários.	1	2	3	4	5	6
<b>PF134</b>	É importante para mim ter um carro caro.	1	2	3	4	5	6
<b>PF135</b>	Para ser feliz é preciso ter dinheiro.	1	2	3	4	5	6
<b>PF136</b>	É importante para mim comprar uma casa de férias.	1	2	3	4	5	6
<b>PF137</b>	Procuro cumprir rigorosamente as regras estipuladas pelo regulamento da escola onde trabalho.	1	2	3	4	5	6
<b>PF138</b>	Para se viver calma e pacificamente deve-se respeitar as leis existentes na sociedade.	1	2	3	4	5	6
<b>PF139</b>	A ética profissional contribui para o sucesso de uma actividade.	1	2	3	4	5	6
<b>PF140</b>	Criar laços de amizade deve ser independente de ideologias políticas e/ou religiosas.	1	2	3	4	5	6
<b>PF141</b>	Considero mais importante preservar as gravuras do Foz Côa, do que construir a barragem.	1	2	3	4	5	6
<b>PF142</b>	Deve-se preservar o património nacional pois ele contribui para a nossa identidade.	1	2	3	4	5	6
<b>PF143</b>	Para mim sexta-feira 13 é um dia como os outros.	1	2	3	4	5	6
<b>PF144</b>	Acredito que ferraduras colocadas nos carros dão sorte.	1	2	3	4	5	6
<b>PF145</b>	Gosto de jogar com os meus números de sorte.	1	2	3	4	5	6
<b>PF146</b>	Existem poderes sobrenaturais.	1	2	3	4	5	6
<b>PF147</b>	Acredito na vida para além da morte.	1	2	3	4	5	6
<b>PF148</b>	Para mim é importante ganhar o totoloto.	1	2	3	4	5	6
<b>PF149</b>	Para mim as coincidências que me ocorrem na vida têm um significado especial.	1	2	3	4	5	6

**Para cada uma das actividades abaixo indicadas, faça um círculo à volta do número, que melhor descreve a sua situação.**

(1=Discordo totalmente; 2=Discordo; 3=Discordo pouco; 4=Concordo pouco; 5=Concordo; 6=Concordo totalmente)

**Tenho o hábito de:**

<b>PF150</b>	Visitar amigos familiares ou vizinhos.	1	2	3	4	5	6
<b>PF151</b>	Ler diariamente jornais e/ou revistas.	1	2	3	4	5	6
<b>PF152</b>	Ver noticiários na televisão.	1	2	3	4	5	6
<b>PF153</b>	Ver documentários na televisão.	1	2	3	4	5	6
<b>PF154</b>	Ver telenovelas.	1	2	3	4	5	6
<b>PF155</b>	Ver filmes na televisão/vídeo.	1	2	3	4	5	6
<b>PF156</b>	Ouvir rádio.	1	2	3	4	5	6
<b>PF157</b>	Ir ao cinema.	1	2	3	4	5	6
<b>PF158</b>	Praticar desporto.	1	2	3	4	5	6
<b>PF159</b>	Ler livros.	1	2	3	4	5	6
<b>PF1760</b>	Dar passeios.	1	2	3	4	5	6
<b>PF161</b>	Tratar da horta e/ou jardim.	1	2	3	4	5	6
<b>PF162</b>	Trabalhar como voluntário em colectividade(s) e/ou organização(ões).	1	2	3	4	5	6
<b>PF163</b>	Escrever para jornais e/ou revistas.	1	2	3	4	5	6
<b>PF164</b>	Escrever livros.	1	2	3	4	5	6
<b>PF165</b>	Visitar museus/exposições.	1	2	3	4	5	6
<b>PF166</b>	Realizar conferências e/ou seminários.	1	2	3	4	5	6

### III – PARTE

Nesta parte, pretende-se saber qual a sua disposição em relação à educação e aprendizagem, à profissão e às entidades formadoras.

Para as afirmações abaixo indicadas, faça um círculo à volta do número, que melhor descreve a sua opinião acerca da educação e aprendizagem:

(1=Discordo totalmente; 2=Discordo; 3=Discordo pouco; 4=Concordo pouco; 5=Concordo; 6=Concordo totalmente)

DAT67	Normalmente aborrecia-me com os professores nas aulas.	1	2	3	4	5	6
DAT68	Normalmente sentia-me confortável numa sala de aula.	1	2	3	4	5	6
DAT69	Tenho gosto em estudar.	1	2	3	4	5	6
DAT70	Gosto de participar em actividades educacionais.	1	2	3	4	5	6
DAT71	Aprender é estimulante.	1	2	3	4	5	6
DAT72	As pessoas com sucesso não necessitam de frequentar acções de formação.	1	2	3	4	5	6
DAT73	A melhor maneira das pessoas aprenderem é a de participarem em acções de formação.	1	2	3	4	5	6
DAT74	Os professores devem tomar a iniciativa de frequentar acções de formação.	1	2	3	4	5	6
DAT75	Gosto de participar em actividades de formação porque me permitem relacionar com outros.	1	2	3	4	5	6
DAT76	Participar em acções de formação é uma boa forma de ocupar o tempo livre.	1	2	3	4	5	6
DAT77	Voltar a estudar em adulto é para mim uma situação embaraçante.	1	2	3	4	5	6
DAT78	A educação para adultos é tão importante como a educação para crianças.	1	2	3	4	5	6
DAT79	A necessidade de educação prolonga-se por toda a vida.	1	2	3	4	5	6
DAT80	O dinheiro gasto em acções de formação numa escola é dinheiro bem empregue.	1	2	3	4	5	6
DAT81	A educação é menos importante do que os meus tempos livres.	1	2	3	4	5	6
DAT82	Consigo aprender tudo o que desejo sem participar em acções de formação.	1	2	3	4	5	6
DAT83	Participar em acções de formação permite às pessoas orientar melhor as suas vidas.	1	2	3	4	5	6
DAT84	Todas as pessoas devem ser encorajadas a participarem em acções de formação.	1	2	3	4	5	6
DAT85	Continuar a minha educação faz-me sentir melhor comigo próprio.	1	2	3	4	5	6
DAT86	Participar em acções de formação proporciona-me benefícios.	1	2	3	4	5	6
DAT87	Participar em acções de formação permite-me aumentar os meus rendimentos.	1	2	3	4	5	6
DAT88	Participar em acções de formação dá-me a oportunidade de conhecer pessoas novas.	1	2	3	4	5	6
DAT89	Participar em acções de formação permite-me garantir o meu futuro profissional.	1	2	3	4	5	6
DAT90	Participar em acções de formação leva-me a aprender algo de novo.	1	2	3	4	5	6
DAT91	Participar em acções de formação, dá-me a oportunidade de entrar em contacto com novos ambientes.	1	2	3	4	5	6

**De acordo com a escala que se segue assinale com um círculo à volta do número que melhor corresponder à sua situação no trabalho.**

(1 =M.to insatisfeito;2=Med/mente insatisfeito;3=insatisfeito;4=Satisfeito;5=Med/mente satisfeito;6=Mto satisfeito)

DAT92	Relativamente à função que desempenha no seu trabalho sente-se	1	2	3	4	5	6
DAT93	O salário que ganha conjuntamente com as regalias em vigor na escola deixam-no	1	2	3	4	5	6
DAT94	No que diz respeito ao relacionamento que mantém com os seus superiores hierárquicos considera-se	1	2	3	4	5	6
DAT95	Relativamente à escola onde trabalha sente-se	1	2	3	4	5	6
DAT96	Se a escola onde trabalha lhe proporcionar participação em acções de formação você fica	1	2	3	4	5	6
DAT97	Ao tomar a iniciativa para frequentar acções de formação você sente-se	1	2	3	4	5	6

**Em relação a acções de formação (mesmo que nunca tenha participado em alguma), assinale com um círculo à volta do número que melhor corresponder à sua posição face às afirmações que se seguem.**

(1=Discordo totalmente; 2=Discordo; 3=Discordo pouco; 4=Concordo pouco; 5=Concordo; 6=Concordo totalmente)

DAT98	O conforto das instalações onde se recebe a formação motiva a minha participação.	1	2	3	4	5	6
DAT99	Só tomo a decisão de participar em acções de formação, depois de ter informação detalhada sobre o mesmo.	1	2	3	4	5	6
DAT100	Só participo em acções de formação quando me interessam os programas.	1	2	3	4	5	6
DAT101	A minha participação em acções de formação é condicionada pela sua qualidade.	1	2	3	4	5	6
DAT102	Só participo em acções de formação quando eles são subsidiados.	1	2	3	4	5	6
DAT103	Sou selectivo quanto à instituição que promove os acções de formação.	1	2	3	4	5	6
DAT104	Gosto de ser eu a escolher o local e o curso de formação que pretendo frequentar	1	2	3	4	5	6
DAT105	Quando me inscrevo em acções de formação gosto de saber quais os critérios de selecção usados na instituição formadora.	1	2	3	4	5	6
DAT106	Sou favorável ao pagamento de inscrição para participar em acções de formação.	1	2	3	4	5	6
DAT107	É importante que, quando solicitadas, as entidades formadoras disponibilizem pessoal para prestar esclarecimentos sobre as acções.	1	2	3	4	5	6

**Assinale com um círculo o nº da escala abaixo indicada que melhor corresponde à sua opinião sobre as acções de formação, formadores e metodologias aplicadas:**

( 1 =Discordo totalmente; 2=Discordo; 3=Discordo pouco; 4=Concordo pouco; 5=Concordo; 6=Concordo totalmente)

DAT108	É mais agradável frequentar acções de formação nos meses de verão.	1	2	3	4	5	6
DAT109	É mais agradável frequentar um curso de formação quando o formador tem menos de 30 anos.	1	2	3	4	5	6
DAT110	Os formadores devem ter as habilitações necessárias para darem as acções de formação.	1	2	3	4	5	6
DAT111	Nas acções de formação é importante haver diálogo entre os formandos e os formadores, dentro das salas de aula	1	2	3	4	5	6
DAT112	Os formadores, além de darem as matérias devem utilizar métodos que facilitem a aprendizagem.	1	2	3	4	5	6
DAT113	É preferível que nas acções de formação o formador exponha somente a matéria.	1	2	3	4	5	6

<b>DAT114</b>	Os formadores devem ser especialistas nas matérias que leccionam.	1	2	3	4	5	6
<b>DAT115</b>	É mais agradável frequentar acções de formação nos meses de inverno.	1	2	3	4	5	6
<b>DAT116</b>	Num curso de formação é importante haver realização de trabalhos de grupo dentro da sala.	1	2	3	4	5	6
<b>DAT117</b>	Os formadores devem ter acções de formação de formadores	1	2	3	4	5	6
<b>DAT118</b>	Nas acções de formação é importante haver diálogo entre os formandos e os formadores, fora das salas de aula.	1	2	3	4	5	6
<b>DAT119</b>	É conveniente formar grupos homogéneos de formandos nas acções de formação.	1	2	3	4	5	6
<b>DAT120</b>	A realização das acções de formação deve ser acompanhada por meios audiovisuais e tecnologia educativa.	1	2	3	4	5	6
<b>DAT121</b>	A dimensão dos grupos de formandos nas acções de formação deve andar à volta de 15 elementos.	1	2	3	4	5	6
<b>DAT122</b>	As acções de formação devem ser realizados perto do local de trabalho (menos de 10 Km).	1	2	3	4	5	6
<b>DAT123</b>	As acções de formação devem ser realizados perto do local de residência(menos de 10 Km).	1	2	3	4	5	6
<b>DAT124</b>	É preferível que as acções de formação sejam realizados em universidades.	1	2	3	4	5	6
<b>DAT125</b>	É preferível que as acções de formação sejam realizados em salas alugadas na cidade.	1	2	3	4	5	6
<b>DAT126</b>	É preferível que as acções de formação sejam realizados em hotéis, restaurantes, etc.	1	2	3	4	5	6
<b>DAT127</b>	É preferível que as acções de formação sejam realizados na escola onde trabalha.	1	2	3	4	5	6
<b>DAT128</b>	É preferível que as acções de formação sejam realizados nas instalações das instituições que dão formação.	1	2	3	4	5	6
<b>DAT129</b>	Considero importante que as entidades formadoras estejam equipadas com bar.	1	2	3	4	5	6
<b>DAT130</b>	Considero importante que as entidades formadoras estejam equipadas com refeitório.	1	2	3	4	5	6
<b>DAT131</b>	Considero importante que as entidades formadoras estejam equipadas com sala de convívio.	1	2	3	4	5	6
<b>DATI32</b>	É preferível que as acções de formação sejam realizados num horário laboral.	1	2	3	4	5	6
<b>DATI33</b>	É preferível que as acções de formação sejam realizados num horário pós-laboral.	1	2	3	4	5	6
<b>DATI34</b>	É preferível que as acções de formação sejam realizados aos fins-de-semana.	1	2	3	4	5	6
<b>DATI35</b>	É conveniente que as acções de formação tenham a duração média de uma semana.	1	2	3	4	5	6
<b>DATI36</b>	É conveniente que as acções de formação tenham a duração média de um mês.	1	2	3	4	5	6
<b>DATI37</b>	É conveniente que as acções de formação tenham a duração média de um trimestre.	1	2	3	4	5	6
<b>DATI38</b>	É conveniente que as acções de formação tenham a duração média de um ano ou mais.	1	2	3	4	5	6



#### IV - PARTE

**Pretende-se saber quais as suas reacções relativamente aos processos de aprendizagem.**

**IPAI39 - Nos últimos dois anos, quantas acções de formação frequentou?**

Assinale com um (X)

- 1  - 1 a 3
- 2  - 4 a 6
- 3  - 7 a 9
- 4  - > 9

**IPAI40 - Se já frequentou acções de formação como descreve essas experiências**

Assinale com (X) uma única opção.

- 1  - Foram todas interessantes
- 2  - A maior parte foi interessante
- 3  - A maioria não foi interessante
- 4  - Nenhuma foi interessante

**IPAI41 - Caracterize, em geral, as suas experiências de aprendizagem, no tempo em que era estudante? - Assinale com (X)**

- 1  - A maior parte das recordações são boas
- 2  - Algumas das recordações são boas
- 3  - A maior parte das recordações são más
- 4  - As recordações são más
- 5  - Não gostei de nenhuma

**IPA142 - Como se classifica nos seus tempos de estudante?**

Assinale com (X)

- 1  - Um mau aluno
- 2  - Um aluno abaixo da média
- 3  - Um aluno médio
- 4  - Um aluno acima da média
- 5  - Um excelente aluno

**IPA143 - Quantas horas de formação, creditada, atendeu no passado ano? --Assinale**

com um (X)

- 1  - 0 (zero) horas
- 2  - menos de 25 horas
- 3  - entre 26 e 50 horas
- 4  - mais de 50 horas

**IPA144 - Quantas horas de formação, não creditada, atendeu no passado ano? -**

Assinale com um (X)

- 1  - 0 (zero) horas
- 2  - menos de 25 horas
- 3  - entre 26 e 50 horas
- 4  - mais de 50 horas

## V - PARTE

Nesta parte gostaríamos de saber a sua opinião, sobre algumas situações relacionadas com as acções de formação, mesmo que nunca tenha participado em alguma:

**SIT145- Considera suficiente a informação que obtém sobre as acções de formação, antes destas se iniciarem?** - Assinale com um círculo o nº da escala abaixo indicada que melhor corresponde à sua opinião



(1=Discordo totalmente; 2=Discordo; 3=Discordo pouco; 4=Concordo pouco; 5=Concordo; 6=Concordo totalmente)

**SIT146 - Em sua opinião qual a maneira mais adequada de tomar conhecimento da realização das acções de formação?** - Assinale com um (X)

- |                            |                    |                            |                                |
|----------------------------|--------------------|----------------------------|--------------------------------|
| 1 <input type="checkbox"/> | - Jornal           | 5 <input type="checkbox"/> | - Associações profissionais    |
| 2 <input type="checkbox"/> | - Folhetos         | 6 <input type="checkbox"/> | - Colegas de trabalho / amigos |
| 3 <input type="checkbox"/> | - Carta circular   | 7 <input type="checkbox"/> | - Outros                       |
| 4 <input type="checkbox"/> | - Pelos superiores |                            |                                |

Cada uma das afirmações abaixo indicadas, representa uma opinião sobre a participação em acções de formação. Não existem opiniões certas nem erradas. Para cada item, faça somente um círculo à volta do número que melhor descreve a sua opinião. Responda, mesmo que ainda não tenha participado em qualquer acção de formação.

(1=Discordo totalmente; 2=Discordo; 3=Discordo pouco; 4=Concordo pouco; 5=Concordo; 6=Concordo totalmente)

**A minha não participação em acções de formação deve-se ao facto de:**

<b>SIT147</b>	A frequência nessas acções prejudicar a minha vida familiar.	1	2	3	4	5	6
<b>SIT148</b>	Os horários serem incompatíveis com o meu horário de trabalho.	1	2	3	4	5	6
<b>SIT149</b>	Não ter disposição.	1	2	3	4	5	6
<b>SIT150</b>	Ser difícil encontrar quem fique com os filhos.	1	2	3	4	5	6
<b>SIT151</b>	Não ter tempo disponível.	1	2	3	4	5	6
<b>SIT152</b>	Ser difícil encontrar alguém que me substitua no trabalho.	1	2	3	4	5	6
<b>SIT153</b>	Existirem outras coisas mais prioritárias na minha vida.	1	2	3	4	5	6
<b>SIT154</b>	O local do curso de formação não me satisfazer.	1	2	3	4	5	6
<b>SIT155</b>	Não querer sacrificar os poucos tempos livres que tenho.	1	2	3	4	5	6
<b>SIT156</b>	Não gostar de ir sozinho para acções de formação.	1	2	3	4	5	6

**OBRIGADO PELA SUA COLABORAÇÃO !**

## Anexo 2 - (Personalidade) Rotated Component Matrix

	Component								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
PFI63	.869								
PFI66	.829								
PFI64	.787								
PFI62	.654								
PFI61	.537								
PFI58	.469								
PFI21	.422								
PFI59		.645							
PFI55		.634							
PFI57		.601							
PFI53		.571							
PFI51		.566							
PFI52		.500							
PFI65		.491							
PFI60		.477							
PFI23		.428							
PFI56		*							
PFI50		*							
PFI16			.571						
PFI18			.565						
PFI17			.553						
PFI15			.525						
PFI25			.485						
PFI24			.443						
PFI19			*						
PFI20			*						
PFI37			*						
PFI43				.655					
PFI27				.603					
PFI29				-.558					
PFI33				.529					
PFI40				.493					
PFI35					.685				
PFI34					.639				
PFI48					.569				
PFI36					.476				
PFI14					*				
PFI46						.827			
PFI47						.745			
PFI45						.583			
PFI49						.467			
PFI44						*			
PFI39							.634		
PFI38							.509		
PFI30							*		
PFI31							*		
PFI26								.671	
PFI28								.629	
PFI22								.545	
PFI32								.501	
PFI54								*	
PFI42									.666
PFI41									*

Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

A Rotation converged in 12 iterations.

\* Valores menores que 0.4

### Anexo 3 - (Atitudes) Rotated Component Matrix

	Component												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
DAT84	.727												
DAT83	.640												
DAT73	.620												
DAT75	.616												
DAT74	.573												
DAT80	.564												
DAT89	.547												
DAT76	.530												
DAT96	.434												
DAT91	.420												
DAT88	*												
DAT71		.768											
DAT85		.721											
DAT70		.719											
DAT79		.569											
DAT77		-.499											
DAT111		.498											
DAT69		.482											
DAT97		.410											
DAT112			.753										
DAT107			.684										
DAT106			-.616										
DAT113			-.598										
DAT126			-.440										
DAT109			-.430										
DAT127			*										
DAT93			*										
DAT120			*										
DAT118			*										
DAT99				.736									
DAT101				.732									
DAT100				.678									
DAT105				.547									
DAT104				.528									
DAT103				.458									
DAT98				.409									
DAT87				*									
DAT130					.809								
DAT131					.732								
DAT129					.685								
DAT135					*								
DAT114						.638							
DAT78						.627							
DAT110						.588							
DAT117						.493							
DAT116						.402							
DAT81						*							
DAT122							.742						
DAT121							.644						

	Component												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
DAT123							.634						
DAT119							.480						
DAT115							.476						
DAT82								-.659					
DAT72								-.565					
DAT90								.542					
DAT86								.482					
DAT137									.845				
DAT138									.802				
DAT136									.760				
DAT125									*				
DAT95										.787			
DAT94										.786			
DAT92										.624			
DAT133											.800		
DAT132											-.711		
DAT134											.443		
DAT128												.614	
DAT124												.583	
DAT102												*	
DAT108												*	
DAT67													-.694
DAT68													.536

Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

A Rotation converged in 26 iterations.

\* Valores menores que 0.4

#### Anexo 4 - (Aspectos situacionais) Rotated Component Matrix

	Component	
	1	2
SIT155	.791	
SIT153	.781	
SIT149	.759	
SIT156	.706	
SIT154	*	
SIT148		.745
SIT152		.709
SIT150		.645
SIT147		.606
SIT151		.572

Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

A Rotation converged in 3 iterations.

Valor menor que 0.4

