

ARTIGO

DOI

**FORMAÇÃO DOCENTE CENTRADA NA ESCOLA E PROJETO EDUCATIVO: UM
ESTUDO DE CASO**SCHOOL-BASED TEACHER TRAINING AND EDUCATIONAL PROJECT: A CASE
STUDYFORMACIÓN DOCENTE CENTRADA EN LA ESCUELA Y PROYECTO EDUCATIVO:
UN ESTUDIO DE CASO**Pedro Ribeiro Mucharreira**

Instituto de Educação, Universidade de Lisboa – Portugal

Resumo

O presente artigo apresenta resultados parciais de uma investigação em torno do papel da formação contínua, centrada na escola, na (re)construção do projeto educativo. A investigação decorreu numa escola privada nos arredores de Lisboa, em Portugal. O objetivo central foi o de analisar o papel da formação contínua de professores, centrada no contexto específico da escola que se constituiu como campo de estudo, na (re)construção do seu projeto educativo. Em termos metodológicos recorreu-se a recolha e análise documental e a entrevistas semiestruturadas a 20 indivíduos que se consideraram informantes-chave, como professores, chefias de topo e intermédias, bem como formadores internos e externos. As principais conclusões da investigação apontam no sentido de um efetivo estabelecimento de uma comunidade de aprendizagem, que reflete *na e sobre* a prática, através de ações de formação planificadas, implementadas e avaliadas tendo em conta o projeto educativo. Apesar de reconhecido o papel estratégico deste documento, os resultados apontam para uma sobrevalorização de uma das quatro vertentes do projeto educativo, a vertente académica, para além do reduzido envolvimento dos pais na conceção e (re) construção deste documento.

Palavras-chave: Formação de Professores. Formação Contínua. Formação Centrada na Escola. Projetos Educativos. Desenvolvimento Profissional Docente.

Abstract

This research presents the partial data of an investigation about the role of school-based teacher training in the (re) construction of the educational project. The

investigation occurred in a private school on the outskirts of Lisbon, in Portugal. The main objective was to analyze the role of continuous training of teachers, focused on the specific context of the school that constituted itself as a field of study, in the (re) construction of the educational project. In methodological terms it was resorted to semi-structured interviews to 20 individuals who were considered key informants, such as, teachers, top and middle leadership, as well as internal and external trainers. The main conclusions of the study point towards an effective establishment of a community learning that reflects in and over the practice, through training actions planned, implemented and evaluated taking into account the educational project. Despite recognizing the strategic role of this document, the results point to an overvaluation of one of the four aspects of the educational project, the academic aspect, in addition to the reduced involvement of parents in the conception and (re) construction of this document.

Keywords: Teacher Training. Continuous Teacher Training. School-Based Teacher Training. Educational Projects. Teacher Professional Development.

Resumen

Este estudio presenta datos parciales de una investigación y se centra en el papel de la formación docente basada en la escuela en la (re) construcción del proyecto educativo. La investigación ha recorrido en una escuela privada en las afueras de Lisboa, en Portugal. El objetivo principal era entender el papel de la formación continua de los docentes, centrada en el contexto específico de la escuela que se constituyó como campo de estudio, en la (re) construcción del proyecto educativo. En términos metodológicos, se recurrió a entrevistas semiestructuradas a 20 personas que se consideraron informantes clave, como profesores, líderes superiores e intermedios, así como entrenadores internos y externos. Las principales conclusiones del estudio apuntan hacia un establecimiento efectivo de un aprendizaje comunitario que refleje en y sobre la práctica, a través de acciones de capacitación planificadas, implementadas y evaluadas teniendo en cuenta el proyecto educativo. Apesar de reconocer el rol estratégico de este documento, los resultados apuntan a una sobrevaloración de uno de los cuatro aspectos del proyecto educativo, el aspecto académico, además de la reducida participación de los padres en la concepción y (re) construcción de este documento.

Palabras clave: Entrenamiento de maestros. Entrenamiento Continuo de Maestros. Entrenamiento docente basado en la escuela. Proyectos educativos. Desarrollo profesional docente.

1. Introdução

O presente artigo é baseado numa investigação em torno do papel da formação contínua de professores (formação continuada), centrada na escola, no desenvolvimento profissional docente e no próprio projeto educativo da organização escolar.

Ao se recorrer a um estudo de caso, através de recolha e análise documental, notas de campo e entrevistas semiestruturadas a diferentes atores educativos, a investigação pretendeu obter resultados que evidenciassem as relações que se possam estabelecer entre a política de formação contínua, centrada na escola, e as outras dimensões em estudo – o projeto educativo e o desenvolvimento profissional dos professores.

Neste trabalho são apresentados apenas os resultados da dimensão “concepções e práticas sobre a concretização das políticas de formação contínua no contexto concreto da escola”, desdobrada através da análise de duas das categorias constituintes dessa dimensão, ou seja, uma respeitante ao “projeto educativo” e outra relativa à “formação contínua e projeto educativo”.

2. Enquadramento Teórico

2.1. Formação Contínua Centrada na Escola

A formação de professores, na sua generalidade, continua a ser encarada como um fator crítico de sucesso tendo em vista a procura do sucesso educativo. Neste momento é consensual a ideia que uma formação docente de qualidade contribui para a melhoria do ensino.

Apesar de nos últimos anos, estar disponível um significativo número de investigações na área da formação contínua de professores, particularmente em Portugal, a quase totalidade dos trabalhos centra-se mais na formação da iniciativa dos centros de formação, vulgarmente conhecidos por Centros de Formação das Associações de Escolas (CFAE), do que propriamente na formação contínua da iniciativa das escolas, e dos seus efeitos em contextos escolares específicos (MUCHARREIRA, 2016).

A investigação em Portugal não tem assim acompanhado uma tendência, notória, a nível internacional, de procurar compreender melhor o papel dessa formação contínua centrada na escola no desenvolvimento

profissional docente. O papel desta formação centrada nos contextos específicos em que os docentes atuam é relevada em diversos estudos, como os de ten Dam e Blom (2006), Nóvoa (2009) e Flores (2015), não apenas enquanto potenciadora de benefícios para a prática docente, mas, porventura também para a própria organização escolar (FORTE; FLORES, 2014).

Para Schön (2000), Dubar (2003) e Esteves (2015) a política de formação de uma organização escolar, quando associada e pensada tendo em conta o projeto educativo e o seu contexto específico, poderá constituir-se como uma via para ultrapassar uma conceção instrumental e estandardizada da formação (CANÁRIO, 1992), fomentando a atividade comunicacional e reflexiva dos docentes. Com isto, possibilita-se encarar as ações de formação numa outra lógica, ganhando os docentes um papel reforçado, proativo, deixando de ser encarados como meros recetores para poderem passar a produtores de novos saberes através dessa experiência em contexto (SILVA, 2003).

2.2. Projetos Educativos

Tendo presente que os projetos educativos moldam, e ao mesmo tempo deixam-se moldar pela cultura e clima de escola, importa fazer referência ao papel fundamental que é exercido pelas lideranças. Estas lideranças, quer sejam de topo ou intermédias, desempenham um papel vital no que diz respeito à planificação, implementação e permanente avaliação de um projeto educativo, sendo estas lideranças, segundo Azevedo, Fernandes, Lourenço, Barbosa, Silva, Costa e Nunes (2011) o motor que aciona tudo, preparando toda a comunidade educativa a saber enfrentar os desafios do futuro. Para os mesmos autores, para além da indiscutível importância das chefias de topo, as lideranças intermédias constituem-se como peças-chave no planeamento e concretização do projeto educativo, estabelecendo as pontes indispensáveis na estrutura

organizacional da escola, entre a liderança de topo e os restantes intervenientes educativos, particularmente os professores, para que todos se sintam envolvidos e possam criar laços de pertença ao projeto. Apesar disto, é de relevar, nas diferentes fases por que passa um projeto educativo, o papel de uma monitorização contínua por parte de um designado núcleo duro, uma equipa reduzida sob orientação direta da chefia de topo.

Para Matos (1996), o projeto educativo, a necessidade de formação contínua e o desenvolvimento profissional docente são conceitos naturalmente interrelacionados, sendo o projeto educativo a motivação de toda a ação educativa, a formação contínua o instrumento capacitador da concretização do projeto e potenciador de desenvolvimento profissional docente.

Como nos sugere Barbier (1993), vivemos numa civilização de projetos, todo um conjunto de projetos de natureza diversa que estão, de facto, cada vez mais presentes em todos os contextos da vida das pessoas e das organizações, sendo convicção generalizada, segundo Barroso (2005), que a capacidade de projetar e planificar será capaz, por si só, de dar sentido ao que fazemos e pensamos fazer. Segundo o mesmo autor, apesar de ser um movimento generalizado na sociedade, com o reforço particular das autonomias das escolas, o projeto parece ter surgido para ocupar um certo vazio, gerado pela decadência das designadas ideologias totais, constituindo-se assim os projetos como microideologias orientadoras da vida quotidiana das escolas e onde, de todo o tipo de projetos, se destaca o projeto educativo como o documento orientador por excelência de uma escola.

3. Metodologia

Em termos metodológicos, a investigação assumiu uma natureza qualitativa, materializada num estudo de caso, seguindo os pressupostos de Bardin (2009), Bogdan e Biklen (1994).

A investigação incidiu numa escola privada, da área metropolitana de Lisboa, em Portugal, cuja oferta educativa vai do ensino pré-escolar ao 12º ano (ensino médio), estando matriculados cerca de 1500 alunos no ano letivo 2013/2014. No mesmo período, o corpo docente era constituído por 106 professores e educadores de infância.

Os instrumentos de recolha de dados consistiram na recolha e análise documental, entrevistas semiestruturadas e a observação direta que permitiu a conceção de notas de campo. Neste artigo, tal como já referido, apresentam-se apenas os dados resultantes da recolha e análise documental e de 2 categorias das entrevistas semiestruturadas.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas a 20 informantes-chave, selecionados numa primeira instância tendo em atenção a possibilidade de abarcar grande parte da estrutura organizacional e depois, para melhor compreender a realidade estudada e à luz dos objetivos do estudo, sujeitos que para além de professores acumulavam com outras funções, de chefia ou de formador, interno ou externo.

Ainda quanto às entrevistas, foram seguidos os pressupostos de Bogdan e Biklen (1994), optando-se, assim, nesta investigação, pelo já exposto, por selecionar uma amostra intencional, apresentando-se de seguida, no Quadro 1, a caracterização biográfica desta.

Quadro 1 - Dados Biográficos dos Informantes-Chave (N=20)

	Fr.	%
SEXO		
Sexo masculino	9	45
Sexo feminino	11	55
IDADE		
Entre 20 e 30 anos	0	0
Entre 31 e 40 anos	9	45
Entre 41 e 50 anos	6	30
Mais de 51 anos	5	25
FORMAÇÃO ACADÉMICA		
Licenciatura	10	50
Mestrado	9	45
Doutoramento	1	5
EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL		

Até 4 anos	0	0
Entre 5 e 7 anos	2	10
Entre 8 e 14 anos	6	30
Entre 15 e 22 anos	5	25
Entre 23 e 40 anos	7	35
ANTIGUIDADE NA ESCOLA		
Até 2 anos	3	15
3 a 4 anos	4	20
5 anos	13	65
PRINCIPAL FUNÇÃO EXERCIDA NA ESCOLA		
Funções Docentes	13	65
Funções de Chefia de Topo e Intermédia	5	25
Funções de Formador	2	10

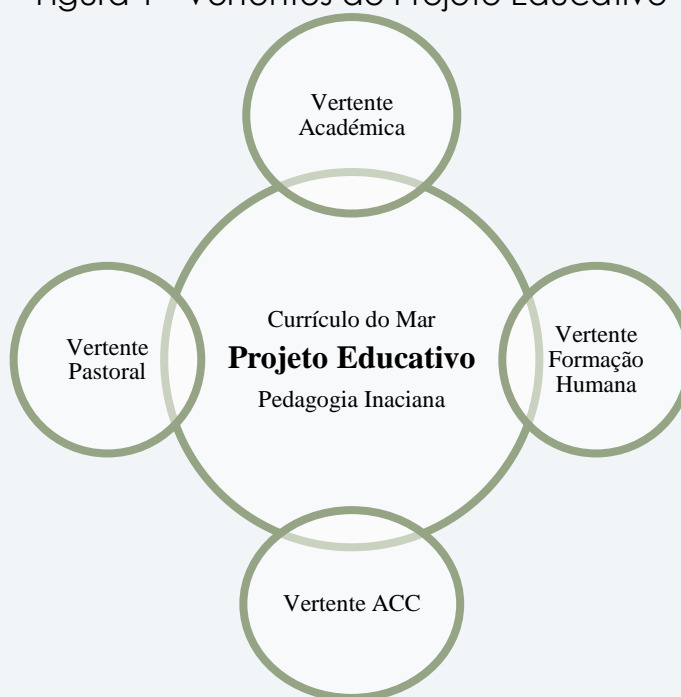
Fonte: Mucharreira (2016).

Do quadro ressalta um relativo equilíbrio entre o sexo masculino e feminino, bem como ao nível das faixas etárias dos respondentes, embora com maior peso de sujeitos entre os 31 e os 40 anos. Quanto às habilitações literárias, 50% dos informantes-chave possuíam o grau de licenciatura enquanto 45% possuíam o mestrado, e apenas 5%, o grau de doutor. É de assinalar que 65% dos entrevistados, ou seja os docentes com 8 a 14 anos de serviço e os que se situam entre os 13 e 40 anos, que se constituíram como informantes-chave estavam, segundo Gonçalves (2009), num período das suas carreiras docentes de forte instabilidade, períodos críticos de questionamento, que podem conduzir a divergências positivas ou negativas, com naturais impactos em toda a sua prática docente. Relativamente à antiguidade, a maioria dos respondentes (65%) encontravam-se há 5 anos na escola, sendo de frisar que este é o período máximo expectável, pois 5 anos era precisamente o número de anos de funcionamento da escola. Quanto à principal função exercida na organização escolar, apesar de ser recorrente a acumulação de múltiplas funções, a maioria dos respondentes dedicava-se eminentemente a funções docentes (65%), enquanto 25% possuíam cargos de chefia e 10% funções de formador externo ou interno.

4. Resultados

De acordo com a recolha e análise documental realizada, tornou-se possível perceber que o projeto educativo da escola onde foi desenvolvida a investigação se constrói a partir de 4 pilares - vertente académica, formação humana, pastoral e atividades de complemento curricular (ACC) –, assente na procura de exercício de uma pedagogia em específico e na construção interdisciplinar de um currículo do mar, conforme é possível constatar na Figura 1.

Figura 1 - Vertentes do Projeto Educativo



Fonte: Mucharreira (2016).

O projeto educativo estrutura-se e ao mesmo tempo emerge da designada pedagogia inaciana, onde é proposto um modelo de ensino e de aprendizagem onde se procura e estimula o rigor académico, científico e humanista. A dinâmica de implementação da pedagogia inaciana, ou paradigma pedagógico inaciano (PPI), passa pela assunção da experiência, reflexão, ação e avaliação, numa constante interação com o contexto em que se insere.

Conforme exposto no capítulo introdutório, centrando-nos numa das dimensões que fizeram parte do guião de entrevista, a dimensão respeitante às “concepções e práticas sobre a concretização das políticas de formação contínua no contexto concreto da escola” que pretenderam, aquando da aplicação das entrevistas semiestruturadas, identificar referências que permitissem caracterizar as concepções sobre as políticas de formação contínua - especificamente sobre a formação centrada na escola - e recolher dados sobre as concepções e práticas sobre a concretização dessas políticas de formação contínua no projeto educativo e no desenvolvimento profissional docente, foi possível chegar ao Quadro 2 que clarifica o número de referências absolutas e relativas da categoria “projeto educativo” da já citada dimensão.

Quadro 2 - Distribuição de Unidades de Registo da Categoria “Projeto Educativo”

Indicadores	N	Fr.	%
Implicação da Comunidade Educativa	17	52	33,8%
Especificidade do Projeto Educativo	13	33	21,4%
Responsabilidade da Conceção	20	27	17,5%
Características	10	20	13,0%
Visão	7	13	8,4%
Objetivos	6	9	5,9%
Total		154	100%

Nesta categoria surgem com maior frequência (33,8%) referências ao nível de implicação dos diferentes atores da comunidade educativa na conceção e implementação do projeto educativo da escola em estudo, surgindo de seguida, com 21,4%, referências concretas às particularidades do projeto educativo da escola em estudo. Por outro lado, o indicador referente ao conhecimento dos principais objetivos inerentes ao projeto educativo registou uma frequência relativa de 5,9%, o que poderá indiciar que os respondentes mais facilmente (re)conhecem as características do projeto educativo e se existe ou não uma implicação da comunidade educativa, do que os seus objetivos. No fundo, poderá esta categoria

apontar para um alinhamento com o projeto educativo, mas sem uma ideia definida e generalizada de quais os seus objetivos, qual o caminho a seguir.

No que diz respeito à categoria “projeto educativo” e como referido acima, o indicador mais expressivo consistiu na “Implicação da Comunidade Educativa” (33,8%) havendo muitas referências à necessidade de aumentar a participação da comunidade educativa na conceção e implementação do projeto educativo (*“Quando nós chegámos, já estava tudo feito. Eles venderam-nos aquele produto (...) os pais têm de estar envolvidos para também ajudarem a dar resposta.”* [E1]; *“como escola, podemos crescer nesta coparticipação”* [E13]; *“Praticamente, não ouvimos os pais. Não ouvimos em sentido formal”* [E14]; *“se queremos, realmente, que as nossas crianças tenham uma formação integral, nós temos de saber ouvir os pais”* [E18]) para além dos que não podem formular qualquer opinião por não terem sequer conhecimento (*“Eu não tenho a mínima perceção se houve ou não participação e de que modo ela aconteceu.”* [E15]; *“Não sei se possibilita. Sei que deveria possibilitar.”* [E19]). Há também referências, por parte de alguns entrevistados, à forma de participação da comunidade no Projeto Educativo (*“cada vez que se lança o lema anual, há uma participação de todos os professores (...) A semana do projeto anual são os departamentos e os professores dos departamentos que promovem temas (...) eles estão a construir o projeto educativo e têm a oportunidade de o fazer, através da [nome do projeto] e muitos outros exemplos”* [E3]; *“Não tenho a certeza em relação a toda comunidade escolar. Tenho mais confiança em relação ao envolvimento que os professores têm em relação ao seu projeto educativo.”* [E8]; *“tenho ideia sempre dessa vontade de chegar a um ponto melhor, de conseguir perceber que pode ser melhor e que todos podem ir participando”* [E17]; *“somos abertos aos feedbacks dos pais (...) se queremos, realmente, que as nossas crianças tenham uma formação integral, nós temos de saber ouvir os pais.”* [E18]) avançando alguns entrevistados que a forma de participação será mais indireta, particularmente a dos pais e professores, até por limitações operacionais

(“participamos no projeto educativo, mas, se calhar, não o pensamos tanto. Se calhar, a melhor resposta poderá ser esta.” [E4]; “há questões do projeto educativo que ainda estão distantes de alguns agentes que fazem parte da escola (...) acho que deveria ser participado por todos.” [E5]; “a participação não tem de ser direta e eu acho que é indiretamente que a comunidade escolar o fará (...) penso que será muito difícil tornar um projeto educativo participado diretamente.” [E12; E11]).

Com menor percentagem relativa encontram-se referências sobre as “Especificidade do Projeto Educativo” (21,4%) da escola em estudo, nomeadamente relativas ao pilar da formação humana (*“O facto de termos aqui um departamento da Formação Humana acho que diz muito do nosso projeto.” [E2]; “há o bom exemplo da formação humana.” [E14]; “acho que a componente da formação humana tem um peso muito maior do que outros projetos educativos de escolas onde trabalhei.” [E19]*), ao legado da Companhia de Jesus (*“O projeto assenta na obra de Santo Inácio de Loyola, na experiência que os Jesuítas têm ao longo de séculos de educação e algo que é também adaptado para a nossa sociedade com um olhar mais recente.” [E4]*) e referências à preocupação em conhecer os alunos, o seu contexto, buscando a sua formação integral (*“tudo sai muito para fora da sala de aula. Vejo muitos professores a ter um olhar atento sobre o aluno” [E4]; “no nível da cura personalis, para saber aqui uma maior atenção ao aluno como pessoa, com as necessidades que tem.” [E6; E7; E8; E13; E17]*). Neste âmbito, do projeto educativo da escola, referências também às suas implicações no próprio funcionamento da instituição (*“um colégio que se quer integrado na sociedade e quer que a sociedade também ande connosco.” [E4]; “em termos de escola, criarem-se esses momentos em que se discutam... muitas vezes nós (que já temos alguns de serviço) vamos ouvir coisas que já ouvimos, mas vamos voltando a hierarquizar necessidades” [E16]; “A história de não haver toques, por exemplo, no 2.º, 3.º ciclos e no secundário; o flexibilizar um conjunto de situações” [E17]*) na promoção de uma articulação que acaba por suceder, entre os diferentes pilares do

projeto educativo (*“é interessante constatar a coerência que todos estes pilares acabam por manter.”* [E10]) e os espaços e momentos de reflexão crítica que são promovidos na estrutura organizacional (*“em termos de departamento e de conselho de coordenadores, a reflexão que tem sido feita.”* [E10]) que permitem um questionamento individual e conjunto permanentes que podem induzir mudanças nas práticas (*“estarmos sistematicamente a reavaliar o que vamos fazendo com os alunos e testarmos coisas novas.”* [E13]).

É de referir ainda a referência à responsabilidade da concepção do Projeto Educativo (17,5%), sendo consensual a atribuição da concepção à direção/equipa fundadora (*“Quem fez o projeto educativo foi a direção do colégio”* [E1]; *“Eu penso que tenha muito que ver com a própria direção da escola”* [E6]; *“foi definido por um grupo, portanto, a direção do colégio e com vários parceiros”* [E9]; *“houve um grupo... quase de lançamento de alicerces. Portanto, esses pioneiros, no fundo, lançaram também essas raízes”* [E10]; *“quem o definiu terão sido as pessoas que se reuniram à volta de uma ideia de fazer uma escola”* [E12]).

Quanto às “Características” (13%) foi expresso que o projeto educativo é um documento em aberto (*“qualquer projeto educativo está constantemente a ser reformulado e a ser analisado e a ser acrescentado.”* [E6]; *“O projeto educativo do [nome da escola] é um documento aberto, literalmente, aberto.”* [E13]; *“Percebe-se bem que a liberdade é qualquer coisa que, de alguma forma, vai percorrendo o projeto educativo.”* [E17]) sem que isso implique um desvirtuar da sua identidade original (*“Há uma linha condutora, uma linha mestra, que pode ser ou não, ali ajustada, mas a linha condutora vai ser sempre a mesma.”* [E9]; *“Eu considero que as grandes linhas mestras continuam presentes.”* [E13]; *“Acho que vamos construindo em altura e ganhando solidez nas raízes.”* [E14]).

Os indicadores com menos ocorrências consistiram na “Visão” (8,4%) onde se refletem muitas das ideias já anteriormente apresentadas, realçando-se um aspeto de uma aparente dificuldade em interpretar os

fundamentos do projeto educativo e a sua exequibilidade (“eu não acho que seja fácil uma pessoa ler o projeto educativo e percebê-lo (...) o nosso projeto educativo tem realmente um conjunto de expressões fortes, mas eu sinto que depois são estes binómios que exigem aprofundamento, que exigem reflexão, exigem profundidade e interioridade também na maneira como os vivemos.” [E17]) que terá de passar pela participação plena de toda a comunidade escolar (“Que, realmente, o projeto educativo tivesse o envolvimento de todos os elementos de toda a comunidade escolar (...) e que houvesse, de facto, um instrumento que mobilizasse os interesses individuais.” [E3]), bem como nos “Objetivos” (5,9%) onde, para além de uma incerteza quanto aos reais objetivos do projeto educativo (“agora especificamente não te consigo dar nenhum exemplo.” [E19]) o foco foi colocado na formação dos alunos (“esta visão do aluno enquanto todo não só para a parte académica, mas para a parte do ser.” [E1]; “Formar alunos disponíveis para estar, tal como a ideia da escola está, em permanente aprendizagem e serem capazes de se desafiar a ir mais além.” [E15]; “criar uma comunidade aprendente, de torná-los participantes ativos do seu processo de aprendizagem.” [E16]).

De seguida, no Quadro 3, apresenta-se a contagem de frequências absolutas e relativas respeitantes à categoria “formação contínua e projeto educativo”, incluída também na mesma dimensão referida anteriormente.

Quadro 3 - Distribuição de Unidades de Registo da Categoria “Formação Contínua e Projeto Educativo”

Indicadores	N	Fr.	%
Implicação – Pilares do PE	19	72	51,8%
Visão	15	29	20,9%
Especificidade da Formação na (re)construção do PE	12	21	15,1%
Valoração	7	17	12,2%
Total		139	100%

Decorrente da análise ao quadro é possível verificar que mais de metade das unidades de registo nesta categoria se cingiram à implicação

tendo presente os pilares do projeto educativo (51,8%) enquanto as unidades de registo relativas à valoração situaram-se apenas nos 12,2% o que poderá apontar para o facto de, segundo as conceções dos entrevistados, a formação contínua poder não ter um papel relevante na concretização do projeto educativo.

Nesta categoria surgem com maior frequência, como já indicado, referências à “Implicação dos diferentes pilares do Projeto Educativo” da Escola (51,8%), sendo referido por muitos dos entrevistados a diminuta incidência sobre o pilar “ACC-Atividades de Complemento Curricular” (“*A parte das Atividades de Complemento Curricular é que nós estamos assim um bocado mais assim de fora.*” [E1]; “*em relação às ACC não tem havido qualquer... aliás, duvido que seja um pilar deste projeto.*” [E8]; “*a formação, eventualmente, não tem contemplado as áreas todas. Particularmente, as ACC.*” [E11; E12; E16; E17; E18]) ao mesmo tempo que é mencionada a prevalência do pilar “Académico” sobre os restantes (“*falar-se em quatro pilares, neste momento, não tem razão. E, se calhar, até falar-se em três pilares, não tem razão.*” [E11]; “*nós temos claramente colocado mais o nosso cunho, a nossa ênfase dentro do pilar académico.*” [E13; E3; E4; E8; E12; E16; E19]; “*é sobre o académico que nós nos debruçamos com mais preocupação e também com mais tempo, com mais energia, gastamos mais recursos.*” [E14]) a que se soma um desconhecimento genérico acerca das dinâmicas próprias e das ações de formação nesta vertente do projeto educativo (“*Não faço ideia do que eles fazem nalgumas alturas.*” [E1]; “*eu desconheço quais são as linhas orientadoras das ACC.*” [E3]; “*como são atividades extracurriculares... tudo bem, fazem parte do projeto educativo, mas acaba por ser algo que, se calhar, não tem tanto que ver connosco (...)* às vezes, até me parece que é uma parte do projeto educativo que é lateral à escola, é secundária à própria escola.” [E6]; “*No caso das ACC, não me posso pronunciar (...) não estou nada à vontade para me pronunciar, porque não participei nem te posso dizer. Portanto... Em relação às restantes, sim, completamente asseguradas.*” [E10]).

Com uma frequência relativa ainda superior a 20% encontram-se as referências sobre a “Visão” que os entrevistados possuem da possível articulação entre a formação contínua e o projeto educativo da escola em estudo (20,9%), sendo mencionada a relação entre a formação e a identidade da escola (*“numa ótica de voltar às raízes, ao básico, enquanto base, e aprofundar o nosso conhecimento precisamente desses contextos e dessas realidades que são, profundamente, inerentes ao nosso projeto educativo e à nossa identidade”* [E10]; *“as ações de formação, que temos vindo a fazer, são causa de um projeto educativo que se quer abrangente, que não se quer reduzido a uma prática única e exclusivamente letiva”* [E13]; *“perceber que existem práticas que não são consistentes com aquilo que é a nossa proposta do projeto educativo”* [E17]). Surgem também referências à relação causa-efeito da formação contínua e do projeto educativo, havendo uma divisão do posicionamento dos entrevistados. Alguns referem a formação enquanto consequência do projeto educativo da instituição (*“é formação contínua e também resposta ao projeto educativo”* [E3]; *“Eu penso que vêm em consequência [NOTA- as formações como consequência do projeto educativo].”* [E12]) enquanto outros apontam uma predominância inversa, a assunção da formação contínua enquanto causa, indutora da (re)construção do projeto educativo (*“Eu gosto sempre de pensar que é como causa [NOTA-formação como causa do projeto educativo].”* [E4]; *“o próprio projeto educativo, por ser um projeto que envolve a participação constante, tem já, na sua raiz, essa necessidade de vir dessa tal formação contínua”* [E7]).

Quanto aos indicadores “Especificidade da Formação na (re)construção do Projeto Educativo” (15,1%) e “Valoração” (12,2%), apesar de apresentarem menos registos não se verifica o que foi adiantado anteriormente como possibilidade, o facto de, segundo as conceções dos entrevistados, a formação contínua poder não ter um papel relevante na concretização do projeto educativo, estando também nestes indicadores as conceções dos respondentes muito alinhadas na importância estratégica da

formação contínua para a (re)construção do projeto educativo (*“Se nós não tivermos formação contínua, não há crescimento, não há alteração de práticas e não há adaptação ao projeto.”* [E4]; *“se o projeto educativo não é fechado nem estático, a formação contínua contribuirá para que esse projeto se alargue, se adense, se enriqueça por via das melhorias que a formação traz aos seus agentes.”* [E12]; *“É vital. Isso é que é... a formação vai ser a seiva que vai dar vida a esta casa.”* [E14]) embora se apontem sugestões no sentido de um melhor ajustamento às necessidades e interesses pessoais (*“acho que tem de proporcionar um leque mais variado de formações.”* [E1]; *“é preciso ter uma visão muito objetiva daquilo que um projeto educativo necessita para propor um conjunto de ações que sejam do interesse de toda a comunidade de professores.”* [E3]; *“Eu acho que é essencial essa formação contínua (...) se essa formação contínua partir das necessidades das pessoas que fazem parte desta comunidade.”* [E6]).

5. Considerações Finais

Tendo em atenção os resultados apresentados, estes parecem apontar para a existência nesta escola de uma formação centrada na sua realidade, em linha com o defendido por ten Dam e Blom (2006), Nóvoa (2009) e Flores (2015), levando ao estabelecimento de uma comunidade de aprendizagem que reflete *na* e *sobre* a prática. Desta forma, as ações de formação promovidas na organização escolar encontram-se em linha com o projeto educativo embora se notem evidências que apontam para um certo desfasamento entre a política formativa e as quatro vertentes deste documento orientador. Neste âmbito, foi identificada por parte dos informantes-chave, a prevalência da vertente “académica” em detrimento das restantes.

No que diz respeito ao papel que a formação contínua, centrada na escola, poderá desempenhar na (re)construção do projeto educativo, as conceções dos informantes-chave parecem expressar a mesma convicção

de Schön (2000), Dubar (2003) e Esteves (2015), quando referem que a política de formação de uma organização escolar, quando associada e pensada tendo em conta o projeto educativo e o seu contexto específico, podem fomentar a atividade comunicacional e reflexiva dos docentes. Os resultados das entrevistas evidenciam também que tem sido através da formação contínua que a escola tem procurado materializar e repensar continuamente o seu projeto educativo, isto apesar de alguns constrangimentos identificados, como a seguir se descrevem.

Da interpretação dos dados é também possível retirar evidências que parecem apontar para o facto do projeto educativo se constituir como um documento estratégico na organização escolar (BARBIER, 1993), apontando as conceções dos professores e chefias para uma preocupação com os pares e os alunos, encontrando-se referências a uma educação para os valores que promove o estabelecimento de relações fortes e cordiais entre os elementos da comunidade escolar. Estas evidências enquadram-se no reconhecimento por parte dos entrevistados da presença nuclear da designada pedagogia inaciana no projeto educativo da escola, estando-lhe inerente uma designada *cura personalis*, uma atenção ao outro, não apenas no âmbito de uma relação profissional, mas, essencialmente, num plano pessoal e social.

É igualmente de salientar as referências que se observaram, por parte dos entrevistados, quanto ao papel das lideranças, não apenas da direção pedagógica, mas igualmente de outras lideranças na estrutura organizacional da escola, como é o caso das chefias intermédias. Desta forma, as conceções dos entrevistados sugerem a concretização de uma designada liderança distribuída, que poderá promover a mobilização de docentes e alunos, tendo em vista a concretização do projeto educativo (AZEVEDO; FERNANDES; LOURENÇO; BARBOSA; SILVA; COSTA; NUNES, 2011).

De acordo com as conceções dos entrevistados, dos professores e até mesmo das chefias, é possível concluir que a (re)construção do projeto educativo da escola não se tem constituído como um processo participado

por toda a comunidade educativa (BARROSO, 2005), particularmente pelos pais, sendo reconhecida pelas chefias a necessidade de, no curto-prazo, as famílias poderem ser chamadas a contribuir de forma mais direta. Apesar disto, o projeto educativo tem sido um importante referencial para a formação em contexto dos seus professores, pese embora se tenham retirado evidências que alertam para uma política de formação eminentemente centrada em metas organizacionais e não tendo em conta as necessidades e expectativas individuais dos seus professores.

Referências

AZEVEDO, Rui; FERNANDES, Eduardo; LOURENÇO, Horácio; BARBOSA, João; SILVA, José Manuel; COSTA, Luís; NUNES, Paulo Simões. **Projetos educativos: elaboração, monitorização e avaliação - Guião de apoio**. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P, 2011.

BARBIER, Jean Marie. **Elaboração de projectos de acção e planificação**. Porto: Porto, 1993.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: 70, 2009.

BARROSO, João. **Políticas educativas e organização escolar**. Lisboa: Universidade Aberta, 2005.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1994.

CANÁRIO, Rui. **O estabelecimento de ensino no contexto local**. Lisboa: Educa, 1992.

DUBAR, Claude. Formação, trabalho e identidades profissionais. In: CANÁRIO, Rui (Org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto, 2003.

E1. **Entrevista**. Lisboa (Lisboa), 22 jul. 2015.

E2. **Entrevista**. Lisboa (Lisboa), 8 jul. 2015.

E3. **Entrevista**. Lisboa (Lisboa), 24 jul. 2015.

E4. **Entrevista**. Lisboa (Lisboa), 20 jul. 2015.

- E5. **Entrevista.** Lisboa (Lisboa), 24 jul. 2015.
- E6. **Entrevista.** Lisboa (Lisboa), 25 jul. 2015.
- E7. **Entrevista.** Lisboa (Lisboa), 29 jun. 2015.
- E8. **Entrevista.** Lisboa (Lisboa), 27 jul. 2015.
- E9. **Entrevista.** Lisboa (Lisboa), 23 jun. 2015.
- E10. **Entrevista.** Lisboa (Lisboa), 8 jul. 2015.
- E11. **Entrevista.** Lisboa (Lisboa), 10 jul. 2015.
- E12. **Entrevista.** Lisboa (Lisboa), 3 jul. 2015.
- E13. **Entrevista.** Lisboa (Lisboa), 6 jul. 2015.
- E14. **Entrevista.** Lisboa (Lisboa), 27 jul. 2015.
- E15. **Entrevista.** Lisboa (Lisboa), 3 jul. 2015.
- E16. **Entrevista.** Lisboa (Lisboa), 30 jul. 2015.
- E17. **Entrevista.** Lisboa (Lisboa), 29 jun. 2015.
- E18. **Entrevista.** Lisboa (Lisboa), 19 jun. 2015.
- E19. **Entrevista.** Lisboa (Lisboa), 9 jul. 2015.

ESTEVES, Manuela. O lugar da prática profissional na formação inicial de professores. In: LIVRO DE RESUMOS DAS II JORNADAS DOS MESTRADOS EM ENSINO DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA, 2; 2015.

Lisboa. **Atas...** Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2015.

FLORES, Maria Assunção. Formação de professores: questões críticas e desafios a considerar. In: COMISSÃO Nacional de Educação. **Estado da Educação 2014.** Lisboa: Comissão Nacional de Educação, 2015.

FORTE, Ana Maria; FLORES, Maria Assunção. Teacher collaboration and professional development in the workplace: a study of Portuguese teachers. **European Journal of Teacher Education**, v. 37, n. 1, p. 91–105, 2014.

GONÇALVES, José Alberto. Desenvolvimento profissional e carreira docente – Fases da carreira, currículo e supervisão. **Sísifo**, n. 8, p. 23-36, jan./abr. 2009.

MATOS, Manuel. Projecto Educativo, Formação Contínua e Identidade Docente. **Educação, Sociedade e Culturas**, n. 6, p. 73-95, 1996.

MUCHARREIRA, Pedro Ribeiro. Formação contínua centrada na escola e desenvolvimento profissional docente: um estudo de caso. **Educação em Questão**, Natal, v. 54, n. 42, p. 38-64, set./dez. 2016.

NÓVOA, António. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Lisboa: Educa, 2009.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA, Virgílio Rego. **Escola autonomia e formação**. dinâmicas de poder e lógicas de acção numa Escola Secundária de Braga. 221f. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga, 2003.

TEN DAM, Geert; BLOM, Sarah. Learning through participation. The potential of school-based teacher education for developing a professional identity. **Teaching and Teacher Education**, n. 22, p. 647-660, 2006.

SOBRE O AUTOR:

Pedro Ribeiro Mucharreira

Doutor em Educação pela Universidade de Lisboa; professor auxiliar convidado do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Portugal; Membro da Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação (UIDEF). E-mail: prmucharreira@ie.ulisboa.pt

Recebido em: 19 de junho de 2017.
Aprovado em: 23 de novembro de 2017.