



TESIS DOCTORAL

***La Formación Continua y el Desarrollo de
Competencias Profesionales. Un estudio con
Profesores de Enfermería de las Instituciones de
Educación Superior Pública en Portugal***

ROGÉRIO MANUEL FERRINHO FERREIRA

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

2015



TESIS DOCTORAL

***La Formación Continua y el Desarrollo de
Competencias Profesionales. Un estudio con
Profesores de Enfermería de las Instituciones de
Educación Superior Pública en Portugal***

ROGÉRIO MANUEL FERRINHO FERREIRA

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Conformidad de los Directores

Fdo. Dr. D. Sixto Cubo Delgado

Fdo. Dr. D. Vito José de Jesus Carioca

2015

*À Manuela,
À Ana Rita e à Inês,
pela singularidade do seu amor*

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Professor Doutor Sixto Cubo Delgado, pela segurança e competência de cada momento de orientação, pela disponibilidade, pela compreensão, pelas sugestões e incentivos de cada encontro, pelo rigor e elevado sentido de organização, determinantes para a realização desta investigação. Mais, para a vida ficará a amizade construída: um amigo.

Ao meu coorientador, Professor Doutor Vito Carioca, pela orientação e incentivo em cada momento de partilha, determinantes para a realização desta caminhada.

Aos Diretores das Escolas Superiores de Saúde e de Enfermagem (Públicas), em Portugal, que amavelmente me concederam todo o seu apoio para a definição da população e aplicação do questionário.

Aos colegas e professores do ensino de Enfermagem, pela disponibilidade em colaborar neste estudo.

Aos colegas José António Espírito Santo, Luís Manuel Murta e Ana Isabel Fernandes, pelos conselhos, pela solidariedade e pela partilha de experiências e reflexões.

Ao colega e amigo Cesário Almeida, pela partilha de saberes, pelo reforço e pela disponibilidade em “aturar as minhas dúvidas”.

À minha colega de Direção, Antonieta Medeiros, pelo reforço e disponibilidade.

A todos os colegas e amigos, pelo apoio e incentivo.

À Manuela, e às minhas filhas, Ana Rita e Inês, os três corações que cintilam na minha vida, pelo apoio, paciência e compreensão.

ÍNDICE GERAL

RESUMO	xi
RESUMEN	xiii
ABSTRACT	xv
RESUMEN ADAPTADO EN CASTELLANO	xvii
I - INTRODUÇÃO	45
II – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	57
1. A Profissão de Ser Professor	58
1.1. O Professor	60
1. 2. A Especificidade de ser Professor no Ensino Superior	71
1.3. O Professor do Ensino Superior e os Desafios da Criação do Espaço Europeu	79
1.4. A Carreira Docente	87
2. Da Formação ao Desenvolvimento de Competências no Professor do Ensino Superior	106
2.1. O Conceito Genérico de Formação	109
2.2. A Formação Contínua	118
2.2.1. O conceito de Formação Contínua	118
2.2.2. A Formação Contínua e o Desenvolvimento Profissional	120
2.2.3. Paradigmas e Modelos da Formação Contínua e Desenvolvimento profissional Docente	146
2.2.4. A reflexão, a investigação e outras estratégias	157
2.3. As Motivações e as Necessidades do Professor para a Formação	170
2.4. O Desenvolvimento de Competências no Professor do Ensino Superior	186
2.4.1. As competências do professor no ensino superior	198
III – TRABALHO EMPIRICO	227
1. Metodologia de Investigação	229
1.1. Os Objetivos e as Hipóteses de Estudo	229
1.2. O Desenho de Investigação	233

1.3. População e Amostra	241
1.3.1. Caracterização da Amostra utilizada na Aplicação de Questionários.....	245
1.3.2. Caracterização da Amostra que Participou nos Grupos de Discussão	250
1.4. Procedimentos de recolha de dados	255
1.4.1. O Questionário	255
1.4.1.1. A construção do questionário	255
1.4.1.2. A Confiabilidade do Instrumento de medida	276
1.4.2. Os grupos de discussão	288
1.5. Procedimentos de análise de dados	296
1.5.1. Análise estatística	296
1.5.2. Análise de Conteúdo	298
1.5.2.1. Validação dos dados	304
1.6. Questões de Ética de Investigação	320
1.7. Limitações do Estudo	324
2. Os Resultados da Investigação	327
2.1. Análise dos Questionários	327
2.1.1. Dimensão “Formação Contínua”	329
2.1.2. Dimensão “Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor no ensino superior”	340
2.1.3. Análise de Hipóteses	362
2.2. Análise dos Grupos de Discussão	439
2.2.1. Dimensão “Formação contínua”	439
2.2.1.1. Motivações dos professores para participar em ações de formação e/ou de desenvolvimento profissional contínuo	439
2.2.1.2. Necessidades atuais de formação contínua, para melhorar o desempenho como professores do ensino superior	443
2.2.2. Dimensão “Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor no ensino	448

superior”	
2.2.3. Dimensão “Recomendações para a formação contínua dos docentes no ensino superior”	461
2.2.3.1. Temas	461
2.2.3.2. Fatores intervenientes na formação	477
2.2.3.3. Características da formação contínua	483
IV- CONCLUSÕES	491
1. Respostas aos Objetivos	492
2. Resposta às Hipóteses do Estudo	505
3. Implicações para a Prática da Formação Contínua no Ensino Superior	509
4. Futuras Linhas de Investigação	512
V- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	515
ÍNDICE DE FIGURAS	535
ÍNDICE DE QUADROS	536
ÍNDICE DE TABELAS	543
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	544
ÍNDICE DE ANEXOS	546
ANEXOS	547

A formação contínua e o desenvolvimento de competências profissionais.

Um estudo com professores de enfermagem, de instituições de ensino superior públicas, de Portugal.

RESUMO

Este trabalho tem como eixo principal investigar a importância que os professores do ensino de enfermagem, de instituições de ensino superior públicas, de Portugal, atribuem à formação contínua no desenvolvimento de competências profissionais, tendo em conta, as principais motivações dos professores para participarem em ações de formação e/ou de desenvolvimento contínuo, as suas necessidades de formação contínua, a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor e as propostas de melhoria da formação contínua nos professores da área científica de Enfermagem.

Trata-se de um estudo não experimental, de natureza essencialmente descritiva, que partiu essencialmente das perceções dos docentes. Assim, optámos por um percurso metodológico que conjugue a utilização de uma abordagem quantitativa e qualitativa, envolvendo a triangulação de métodos com utilização do questionário e grupos de discussão.

Neste estudo, numa primeira fase, participaram 157 professores selecionados aleatoriamente, que responderam ao questionário e numa segunda fase, 15 professores de duas instituições de ensino superior, selecionados intencionalmente, que participaram nos grupos de discussão.

Para estudar a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor do ensino superior, procede-se à construção de um questionário. No decurso deste processo e uma vez desenhado o instrumento, foi necessário submetê-lo à apreciação de juízes/ *experts*, para se avaliar a escolha dos enunciados, das questões e da sua validade de conteúdo. Da apreciação dos 4 juízes que responderam, obteve-se um índice de validade de conteúdo de 0,94. Em relação à confiabilidade do instrumento de medida, na categoria “*Motivações para o envolvimento em ações de formação e/ou desenvolvimento profissional contínuo*” verificou-se um Alfa de Cronbach de 0,811, na categoria “*Necessidades atuais de formação contínua*” apresentou um Alfa de Cronbach de 0,876 e finalmente na dimensão “*Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do*

professor no ensino superior”, verificou-se um Alfa de Cronbach de 0,978, indicativo que a dimensão tem uma elevada consistência interna.

A análise de conteúdo realizada, ao material recolhido através dos grupos de discussão, foi submetida à avaliação de dois juízes, sobre a adequação-pertinência das inferências em cada unidade de registo, a pertinência do processo de categorização e as qualidades de exclusão mútua, homogeneidade e objetividade do processo de categorização, de que resultaram coeficientes de confiabilidade, que nos dão garantias sobre as inferências e processo de categorização.

Os resultados obtidos pelo questionário, permitem-nos evidenciar que estes professores atribuem importância à formação contínua no desenvolvimento das competências profissionais, destacando-se nas competências de “Preparar os conteúdos das unidades curriculares”, “Assegurar orientação tutorial”, “Comunicar com os estudantes”, “Avaliar”, “Utilizar tecnologias de informação e comunicação” e “Planear o processo ensino-aprendizagem”. Os “Motivos Práticos” e os “Motivos Emancipatórios”, destacam-se nas motivações que levaram os professores a participar em ações de formação e/ou de desenvolvimento contínuo e em relação às necessidades atuais de formação contínua, destacam-se as que estão ligadas a investigar, utilização das tecnologias de informação e comunicação e avaliar.

Nos resultados obtidos através dos grupos de discussão, sobressai a aprendizagem do professor e o desenvolvimento de competências, em resultado da formação contínua. São destacados os motivos emancipatórios, práticos, instrumentais e pedagógicos, para o envolvimento na formação contínua e em relação às suas necessidades atuais de formação contínua, realçam as necessidades individuais, institucionais e de atualização. As suas recomendações centram-se em aspetos determinantes na formação do professor: os temas, os fatores intervenientes na formação e as características da formação contínua.

Da verificação de hipóteses, destacamos:

- i. A existência de associação entre as necessidades atuais de formação contínua e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências.
- ii. A existência de associação entre as motivações que o levaram e/ou levam a participarem ações de formação contínua com a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências.
- iii. A existência de diferença significativa entre a importância atribuída pelos professores à formação contínua, entre a categoria “Investigar” e as restantes categorias desta dimensão.

La formación continua y desarrollo de competencias profesionales.

Un estudio realizado con profesores de enfermería, de las instituciones públicas de educación superior de Portugal.

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo principal investigar la importancia que los profesores de Enfermería de las instituciones públicas de educación superior de Portugal, atribuyen a la formación continua en el desarrollo de competencias profesionales, teniendo en cuenta las motivaciones principales de los profesores para participar en acciones de formación y/o de desarrollo continuo, así como sus necesidades de formación continua, la importancia atribuida a la formación continua en el desarrollo de las competencias de los docentes y las sugerencias de mejora para la formación continua de los profesores del área científica de Enfermería.

Se trata, pues, de un estudio no experimental, de carácter fundamentalmente descriptivo, que surge de esencialmente del dictamen de los profesores. Por lo tanto, optamos por una metodología que combina la utilización de un enfoque cualitativo y cuantitativo, englobando el método de la triangulación mediante la utilización de cuestionarios y grupos de discusión.

En una primera fase participaron en este estudio 157 profesores que respondieron a los cuestionarios, seleccionados de forma aleatoria. En la segunda fase participaron 15 profesores de dos instituciones de Educación superior que fueron seleccionados de forma intencional, estos profesores participaron en los grupos de discusión.

Para estudiar la importancia atribuida a la formación continua en el desarrollo de las competencias del profesor de Educación Superior, se construye un cuestionario. Durante este proceso y, una vez, diseñado el instrumento, fue necesario su análisis por un grupo de peritos con la finalidad de evaluar la elección del enunciado y de las propias preguntas para así obtener la validez necesaria del contenido del mismo. Del análisis de los 4 peritos que respondieron, se obtuvo un índice de validez de 0.94. En relación a la fiabilidad del instrumento de medida en las variables "*Motivaciones para el desarrollo en acciones de formación y/o desarrollo profesional continuo*" se verificó un Alfa de Cronbach de 0,811, en la variable "*Necesidades actuales de formación continua*" tuvo un Alfa de Cronbach de 0,876 y finalmente en la dimensión "*Importancia atribuida a la formación continua en el desarrollo de las competencias del*

profesor en la enseñanza superior” obtuvo un Alfa de Cronbach de 0,978, lo que indica que la dimensión tiene mucha fiabilidad.

El análisis de contenido realizado a través de la información obtenida de los grupos de discusión fue sometida al análisis riguroso por parte de dos peritos. Se analizó la adecuación-pertinencia de las inferencias de cada unidad de registro, la pertinencia del proceso de categorización y las propiedades de exclusión mutua, homogeneidad y la objetividad del proceso de categorización. De este análisis surgieron coeficientes de fiabilidad que nos permiten garantías sobre las inferencias y el proceso de categorización.

Los resultados obtenidos en el cuestionario demuestran que los profesores atribuyen importancia a la formación continua en el desarrollo de las competencias profesionales, teniendo un destaque fundamental las competencias de “Preparar los contenidos de las unidades curriculares”, “Garantizar la orientación en tutorías”, “Comunicarse con los estudiantes”, “Evaluar”, “Utilizar tecnología de información comunicación” y “Planificar el proceso de enseñanza- aprendizaje”. De las motivaciones que impulsaron a los profesores a la realización de acciones de formación y/o desarrollo continuo se destacan los “Motivos prácticos” y los “Motivos emancipadores”. En relación a las necesidades actuales de formación continua, aquellas que sobresalen son las que se encuentran vinculadas a la investigación, a la utilización de las tecnologías de información y comunicación y a la evaluación.

De los resultados obtenidos en los grupos de discusión podemos destacar el aprendizaje del profesor y el desarrollo de competencias como consecuencia de la formación continua. Se realzan los motivos emancipadores, prácticos, instrumentales y pedagógicos. En relación a la participación en formación continua y sus necesidades actuales de formación continua, podemos destacar las necesidades individuales, institucionales y de actualización. Sus recomendaciones se centran en aspectos determinantes a nivel de formación de los profesores: los temas, los factores que intervienen en la formación y las características de la formación continua.

De la verificación de hipótesis podemos destacar:

- i. La existencia de asociación entre las necesidades actuales de formación continua y la importancia atribuida a la formación continua en el desarrollo de competencias.
- ii. La existencia de asociación entre las motivaciones que han llevado y/o provocan la a participación en acciones de formación con la importancia atribuida a la formación continua en el desarrollo de competencias.
- iii. La existencia de diferencias significativas entre la importancia atribuida por los profesores a la formación continua y la variable “Investigar” y las restantes variables de esta dimensión.

The continuous training and the development of professional skills.

A study with nursing professors in institutions of public higher education in Portugal.

SUMMARY

This work has as a main axis to investigate the importance given to the continuous training on the development of professional skills of nursing education professors, in public higher education institutions, in Portugal, taking into account, the main motivations of the professors to participate in training and/or continuous development actions, their needs of continuous training, the emphasis placed on the continuous training on the development of the professor skills and the improvement proposals of continuous training of the scientific area of nursing professors.

This is a non-experimental study, of essentially descriptive nature, which essentially arose from the professors perceptions. Thus, we opted for a methodological path that combines the use of a quantitative and qualitative approach involving methods triangulation with the use of a questionnaire and discussion groups.

In this study were initially involved 157 randomly selected professors who responded to the questionnaire and, in a second phase, 15 professors from two higher education institutions were intentionally selected, participating in discussion groups.

To study the importance attached to the continuous training on the higher education professor skills development, the drafting of a questionnaire is made. During this process, and once the tool designed, it was necessary to submit it to the appraisal of juries/ experts, as to evaluate the statements, questions and its content validation choices. From the appraisal of the 4 juries who responded, a 0,94 content validation index was obtained. Regarding the reliability of the measuring tool, in the “*Motivations for engaging in training actions and / or continuous professional development*” category, it showed a Cronbach’s Alpha of 0,811, in the “*Continuous training present needs*” category, it showed a Cronbach’s Alpha of 0,876 and, finally, in the dimension “*Emphasis placed on the continuous training in the development of the higher education professor skills*”, a Cronbach’s Alpha of 0,978 was shown, indicative that the dimension has a high internal consistency.

The content analysis performed, to the material gathered through discussion groups, was submitted to the assessment of two judges on the appropriateness-relevance of inferences in each registration unit, the relevance of the categorization process and the mutual exclusion, homogeneity and objectivity qualities of the categorization process, which resulted on reliability coefficients, that gives us guarantees on inferences and categorization process.

The results obtained by the questionnaire, allows us to imply that these professors give credit to the continuous training on the development of professional skills, with emphasis on the competencies of “Prepare the content of the curriculum units”, “Ensure tutorial orientation”, “Communicate with the students”, “Evaluate”, “Use information and communication technologies” and “Plan the teaching-learning process”. The “Practical Reasons” and the “Emancipatory Reasons”, stand out in the motivations that move professors to participate in training and/or continuous development actions and, with respect to the current needs of continuous training, stand out the ones related to investigation, the use of information and communication technologies and evaluation.

On the results obtained through the discussion groups, the professor’s learning is highlighted as well as his skills development, as a result of the continuous training. The emancipatory, practical, instrumental and pedagogical reasons, for the continuous training involvement and, as to its present needs of continuous training, highlight the individual, institutional and update needs. Its recommendations focus on determining aspects of the professor’s training: the themes, the intervening factors on the training and the continuous training characteristics.

From the hypothesis testing, we point out:

- i. The existence of a relation between the present needs of continuous training and the importance attached to the continuous training on the development of skills.
- ii. The existence of a relation between the motivations that led and/or lead them to participate in continuous training with the importance attached to the continuous training on the development of skills.
- iii. The existence of a significant difference between the importance attached by the professors to continuous training, between the category “Investigate” and the remaining categories from this dimension.

La formación continua y desarrollo de competencias profesionales.

Un estudio realizado con profesores de enfermería, de las instituciones públicas de educación superior de Portugal.

RESUMEN ADAPTADO

I. INTRODUCCIÓN

Apostar en la formación de forma continua es una necesidad para poder responder a los desafíos de una sociedad que se encuentra en constante transformación, así como a los nuevos desafíos de la educación. Es, también, una condición y parte integrante del proceso de desarrollo profesional de los profesores (Flores, Veiga Simão, Rajala & Tornberg, 2009).

El profesor es un profesional que asume múltiples roles, que comportan un conjunto de competencias científicas y pedagógicas (Campos, 2002; Delors, 1996; Cadório y Veiga Simão, 2013; Pérez Gomez, 1995; Santos, 2013), que le permiten construir su ejercicio en función de los diferentes contextos de aprendizaje e de la particularidad de la situación, garantizando el papel que permite facilitar el aprendizaje de los estudiantes (Almeida 2012, Cunha, 2010; Fernández, 2010; Flores, 2007; Garcia Sanz & Maquilón Sánchez, 2010; Zabalza, 2012). El profesor es un aprendiz a lo largo de la vida (Cadório y Veiga Simão, 2013), y su ejercicio como profesional de la enseñanza no puede ser dissociado de su propia aprendizaje. Es por eso, que se afirma que la profesión de profesor se concretiza a través de la formación y de los conocimientos inherentes a la profesión en causa y al ejercicio de la misma (Almeida 2012; Cochran-Smith y Lytle, 1999; Esteves, 2009; Gauthier *et al.*, 1998; Marcelo, 2009; Mesquita, 2010; N'diaye, 2003; Shulman, 2004; Tardif, 2004).

La formación de forma continua envuelven un conjunto de actividades que procuran el perfeccionamiento profesional del profesor (Estrela & Estrela, 2006). Se trata de un concepto que aparece asociado al propio concepto de desarrollo profesional a través del aprendizaje que se produce en tales procesos (Cadório y Veiga Simão, 2013; Correia & Flores, 2009; Day, 2001; Flores *et al.*, 2009). La formación continua, desde una perspectiva profesional, se encara como un proceso individual y/o colectivo, permanente y continuo, que contribuye para el desarrollo de las competencias profesionales del profesor (Ferreira, Pereira & Xavier, 2012).

Las competencias del profesor se construyen mediante la formación y el ejercicio docente, envolviéndose con la sabiduría, el saber hacer y el saber ser- estar (Esteves, 2009; Estrela *et al.*, 1991; Ferreira & Cubo Delgado, 2007; Le Boterf, 1997; Zabalza, 2010). Estos conocimientos deben ser conjugados en la práctica y en los contextos donde intervienen (Ferreira, Pereira & Xavier, 2012).

Fue partiendo de este conjunto de presupuestos y de reflexiones sobre el profesor y los procesos de formación (para el desarrollo de competencias), que decidimos dar inicio a una investigación, teniendo como objetivo principal *investigar la importancia que los profesores de Educación Superior atribuyen a la formación de forma continua en el desarrollo de competencias profesionales*. Basamos la necesidad de esta investigación en la convicción de que los profesores participan en diferentes formaciones les que permiten el desenvolvimiento profesional de forma continua, con motivaciones diferentes y necesidades específicas de formación; con la finalidad de mejorar sus capacidades científicas y pedagógicas y por inherencia, el desarrollo de sus competencias profesionales.

Se definieron los siguientes objetivos:

- Identificar la frecuencia de formación de forma continua en los últimos tres años;
- Identificar las principales motivaciones de los profesores para participar en sesiones de formación y/o desarrollo continuo;
- Identificar las necesidades de formación continua de los profesores, con la finalidad de mejorar su desempeño profesional;
- Identificar la importancia atribuida a la formación continua en el desarrollo de las competencias del profesor;
- Analizar la relación entre Dimensión “Importancia atribuida a la formación continua en el desarrollo de las competencias del profesor” y las restantes variables/ categorías del estudio;
- Identificar propuestas de mejora para la formación continua en los profesores del área científica de enfermería.

II. FUNDAMENTOS TEORICOS

1. La profesión de ser profesor

La reflexión sobre la profesión de profesor, en el contexto del ámbito de la problemática del estudio, tienen en cuenta aparte de la especificidad de “ser profesor” en la realidad de la Educación Superior, los desafíos que se encuentran subyacentes a la creación del espacio europeo de Educación Superior y el estudio de la carrera de profesor en si misma, concretamente en relación al proceso de formación y de desarrollo profesional.

Para poder comprender la problemática del estudio comenzamos, inicialmente, con una reflexión en torno de la profesión de profesor. En esta reflexión se debe hacer referencia a que el profesor es un profesional que asume múltiples roles (Cadório y Veiga Simão, 2013; Campos, 2002; Delors *et al.*, 1996; Pérez Gomez, 1995; Santos, 2013) y que la profesión de profesor se concretiza a través de la formación y de los conocimientos profesionales inherentes y necesarios para la práctica del ejercicio (Almeida 2012; Cochran-Smith y Lytle, 1999; Esteves, 2009; Gauthier *et al.*, 1998; Marcelo, 2009; Mesquita, 2010; N’diaye, 2003; Shulman, 2004; Tardif, 2004).

Por otro lado, la profesión de profesor debe estar encuadrada en un espacio de formación determinado. En el análisis de la actividad docente de la Educación Superior verificamos que ésta se encuentra formada por un conjunto de principios que hacen de la formación en los Estudios Superiores una formación específica, concretamente:

- a) En la necesidad del profesor de Estudios Superiores de dar respuesta a múltiples roles (Almeida, 2012; Zabalza, 2012);
- b) En la identidad profesional de los profesores encontrarse más centrada en el área científica y especialidades a las que pertenecen, de que en su papel y en las actividades docentes (Almeida, 2012; Cunha, 2010; Leite y Ramos, 2010; Smith, 2003; William, 2008; Zabalza, 2012);
- c) La transformación del ejercicio del profesor a favor del aprendizaje de los estudiantes (Zabalza, 2012);
- d) El desequilibrio existente entre la enseñanza y la investigación en las actividades de los profesores de Educación Superior (Cid-Sabucedo, *et al.*, 2009; Cunha, 2010; Elton, 2009; Fernandes, 2010; Gibs, 2004);
- e) La valorización y promoción de la investigación desarrollada en el área disciplinar (Cid-Sabucedo, *et al.*, 2009; Esteves, 2010; Flores, 2007; Zabalza, 2012);

- f) El individualismo que ha marcado el ejercicio de docencia de los profesores en las instituciones de Estudios Superiores (Almeida, 2012; Elton, 2009; Zabalza, 2012);

Además de lo anteriormente citado podemos añadir, que la creación del Espacio Europeo de Estudios Superiores, supuso nuevos desafíos, desafíos estos, que implican una nueva filosofía de la profesión de profesor.

El Proceso de Bolonia tuvo implicaciones significativas en los Estudios Superiores y, por tanto, tuvo también consecuencias en las personas encargadas de llevarlo a cabo. Provocó un cambio de paradigma educacional, con crucial importancia del papel del profesor como el miembro encargado de facilitar el aprendizaje de los estudiantes (Flores, 2007). Presenciamos, pues, la sustitución del paradigma instruccional en el profesor por el paradigma centrado en el estudiante y en el aprendizaje. Todo esto supone diferencias evidentes en el papel del profesor. En el antiguo paradigma centrado en el docente, el profesor es el actor principal gracias a la autoridad proporcionada por la sabiduría. En el paradigma centrado en el aprendizaje el profesor ocupa un papel donde facilita el aprendizaje y, es el estudiante quien tiene un papel principal en la construcción y desarrollo de sus conocimientos. De entre los autores que defienden este cambio radical en el papel asignado al profesor podemos destacar Cunha (2010), Esteves (2010), Estrela (2010); Fernández (2010), Flores *et al.* (2007), García Sanz & Maquilón Sánchez (2010) y Zabalza, (2012).

El estudiante deja de tener un papel pasivo e de receptor para adquirir un papel activo y emprendedor. El profesor deja de ser el protagonista y pierde su papel individualista para pasar a ser una figura que facilita y media con el alumno en pro del aprendizaje. La evaluación pasa de ser un proceso puntual y adicional para un proceso continuo y múltiple (Almeida, 2012; Cunha, 2010; Fernández, 2010; García Sanz & Maquilón Sánchez, 2010; Zabalza, 2012). Cabe al profesor de Educación Superior crear las oportunidades de aprendizaje para que los estudiantes adquieran y desarrollen un conjunto de competencias ajustadas a las necesidades del mundo empresarial (Almeida, 2012).

La adopción de nuevos paradigmas de formación significó nuevos desafíos en el dominio de la evaluación de las enseñanzas. Como consecuencia de dar una importancia primordial a la adquisición de competencias, se preconiza la evaluación continua, con el fin de valorizar de forma global al estudiante, los niveles de competencia del mismo y la capacidad de utilización de la evaluación con finalidad formativa (Almeida, 2012; Esteves, 2010; Fernández, 2010). El objetivo es formar ciudadanos responsables, que interaccionan con la sociedad de forma respetuosa y usando el diálogo, pero al mismo tiempo que sean capaces de tener espíritu crítico, con pensamientos propios e con sentido de la justicia, de la equidad y sean tolerantes (García Sanz & Maquilón Sánchez, 2010).

El análisis de la profesión de profesor y de los procesos de formación, teniendo en cuenta el desarrollo de competencias profesionales y la dinámica del desenvolvimiento profesional obliga a hacer referencia a la carrera docente.

La carrera del profesor, *en relación al ciclo de vida profesional*, se asume, de la misma forma, como un proceso de formación y de desenvolvimiento profesional. Se trata de un proceso que permite la adquisición y construcción de un conjunto de conocimientos y competencias, proceso éste que se encuentra complementado por creencias, historia de vida y por los aprendizajes efectuados en las diferentes situaciones donde ejerció su actividad docente (Gonçalves, 2009; Hargreaves & Fullan, 1992).

A lo largo de su carrera, el profesor sufre alteraciones en su forma de ser. Según Gonçalves (2009), en este proceso evolutivo podemos identificar momentos concretos donde existen de forma evidente diferencia en la actitud, en los sentimientos y en el empeño en el ejercicio educativo. Estas diferencias son el resultado directo de la relación existente con otros profesores, estudiantes, así como con otros intervinientes y del contexto donde se encuentra inserido la acción educativa. También tiene influencia el recorrido realizado en la práctica educativa y el sistema educativo en general. Por tanto, la formación de un profesor es un proceso idiosincrático y autobiográfico de desarrollo personal y profesional, donde debemos tener en cuenta las características personales, los perfiles de la personalidad del profesor y es concretizado a través de los cambios sufridos durante la vida. En el proceso intervienen factores de índole personal e socio-profesional, como son el ambiente de trabajo en la escuela/universidad, las características de la profesión, el contexto histórico, la forma en que está organizada la institución, la cultura en la que el profesor desarrolla su ejercicio, así como las diferentes fases del desenvolvimiento cognitivo y emocional (Gonçalves, 2009).

La literatura nos habla de la carrera docente, pudiendo destacar como referencia varios estudios (Feixas, 2002; Gonçalves, 2000; Huberman, 1995; Leithwood, 1990; Kugel, 1993; Robertson, 1999; Sikes, 1985; Steffy *et al.*, 2000). El desarrollo de la carrera de profesor está marcado por múltiples experiencias, actitudes, preocupaciones, expectativas, etc. Por lo tanto, su carrera puede que no corresponda a su desarrollo profesional (Almeida, 2012). Mas también podemos realzar que, durante su carrera profesional, el profesor se forma, mejora como profesional y aprende a enseñar, mas todo esto depende de cada profesor (Zabalza, 2012).

2. De la formación a el desenvolvimiento de competencias en el profesor de educación superior

El concepto de formación tiene implicaciones en lo que es ser profesor a lo largo de la vida. Cuando analizamos las diferentes perspectivas que integran el concepto de formación del profesor verificamos que la formación puede ser entendida como una función social de transmisión de conocimientos, así como de saber hacer o saber ser. También puede ser vista como un proceso de desarrollo e de estructuración de la persona, que se lleva a cabo a través de de la madurez interna, de la posibilidad de aprendizaje y de la experiencia de los sujetos. Además se puede considerar como la acción de la institución de formación con base a la estructura organizacional que planifica y desarrolla las actividades formativas (Marcelo Garcia, 2013; Sarmiento, 2002).

Cuando hablamos de formación, lo hacemos de un amplio conjunto de situaciones que engloban: la formación inicial de los profesores, la formación continua de los profesores, el desarrollo profesional, los modelos de formación, el proceso institucional que fomenta la adquisición de un estatuto profesional de profesores, los temario en el área de la formación, las sesiones de formación, las reflexiones del profesor, la identidad profesional; entre otras dimensiones estudiadas por diferentes autores (Miranda, 2010; Santos, 2013).

Centrándonos en el concepto de que la formación (de profesores) *“es un área de conocimientos e investigación, que se centra en el estudio de los procesos a través de los cuales los profesores aprenden y desarrollan su competencia profesional”* (Marcelo Garcia, 2013: 26) y con base en este autor consideramos que consideramos que el concepto de formación debe:

- Ser asumida como un proceso con carácter sistemático y organizado;
- Incluir los profesores en formación inicial y los profesores en formación continua;
- Tener una doble perspectiva, la individual y la colectiva (grupo);
- Implicar a un grupo de profesores con la finalidad de realizar actividades de desarrollo profesional centradas en sus intereses y necesidades;
- Provocar la adquisición o el perfeccionamiento (o enriquecimiento) de la competencia profesional de los docentes implicados en las tareas de formación.

Los procesos de formación se deben apoyar en una serie de principios que permitan procesos de desarrollo profesional (Estrela & Estrela, 2001; Marcelo Garcia, 2013; Nóvoa, 1995; Santos, 2013; Tardif, 2006).

La formación debe estar centrada en la práctica, construida y basada en procesos reflexivos (Nóvoa, 1995; Marcelo Garcia, 2013; Miranda, 2010; Santos, 2013; Tardif & Lessard, 2007; Zeichner, 1993) y la práctica docente debe ser vista como un espacio de análisis de temas, pensado para ayudar al profesor en la construcción del pensamiento práctico y en las múltiples facetas que engloban a su actividad (Marcelo Garcia, 2013).

La formación es asumida como un proceso de desenvolvimiento de la persona, que añade nuevos conocimientos y que no puede estar circunscrita a la enseñanza formal (Ferry, 1987). Deberá originar la adquisición (en el caso de los profesores en formación) o al perfeccionamiento de sus competencias personales y profesionales (Jesus, 2000; Marcelo Garcia, 2013), estando asociada a un proceso de desarrollo profesional (Correia, 2012; Flores, Day & Viana, 2007; Marcelo, 2009; Sachs, 2009).

La formación, además de contribuir para el perfeccionamiento de las competencias del profesional de educación, debe constituir un medio para que el profesor consiga realizar transformaciones e mejoras en el ámbito de su círculo de influencia: en la escuela y en todo las áreas que se encuentra relacionadas con las actividades del profesor (Day, 2005).

La formación continua “engloba *el conjunto de actividades institucionalmente encuadradas que posteriormente a la formación inicial, procuran el perfeccionamiento profesional y personal del profesor, atendiendo al correcto ejercicio de la función del mismo de forma a beneficiar a los alumnos y a la escuela*” (Estrela & Estrela, 2006: 75).

La formación continua surge asociada al concepto de desarrollo profesional mediante el aprendizaje que se encuentra implícito en la misma (Cadório & Veiga Simão, 2013; Correia & Flores, 2009; Day, 2001; Day, 2005; Flores *et al.*, 2009). Podemos considerarla como una parte o un componente del proceso de desarrollo profesional de los profesores (Eirín Nemiña, Garcia Ruso & Montero Mesa, 2009; Estrela & Estrela, 2006) y puede provocar, como consecuencia, el desarrollo profesional del profesor (Estrela, *et al.*, 2005; Morgado, 2007).

Desde una perspectiva del desarrollo profesional, la formación continua se debe enfrentar como un proceso individual, permanente y continuo (Passos *et al.*, 2006), que incluye el crecimiento personal durante la vida, la evolución y reajustes de la actividad profesional que se encuentran integradas e las costumbres sociales y actividades cotidianas (Ferreira, Pereira & Xavier, 2012; Passos *et al.*, 2006). También puede ser considerada un proceso colectivo que se debe poner en práctica en las Escuelas mediante diferentes experiencias tanto de índole formal como informal y que contribuyen para el desenvolvimiento de las competencias profesionales del profesor (Ferreira, Pereira & Xavier, 2012; Marcelo, 2009; Murta, 2013; Silva, 2000).

El aprendizaje se puede dar en diferentes contextos asociados a la formación y para formación. Lieberman (1996) citado por Day (2005), Eirín Nemiña, Garcia Ruso & Montero Mesa (2009) e Flores *et al.* (2009) hacen referencia a la instrucción de forma directa (conferencias, cursos, seminarios y workshopps, etc.), a la educación en la escuela (la colaboración entre los docentes, las críticas constructivas, los procesos de evaluación, la investigación-acción, la evaluación de trabajos y el trabajo en equipo acerca de las tareas realizadas) y al aprendizaje realizado fuera de la escuela a través de centros de desarrollo profesional, de redes temáticas, grupos informales, entre otras formas. Se tiene que subrayar que Day (2005), referencia, todavía, a la sala de aulas como lugar de aprendizaje. Mediante los anteriores tópicos el profesor construye su base educativa que lo capacita para poder cumplir con sus funciones docentes en diversas situaciones de intervención educativa.

Existen diferentes formas de aprender asociadas a los procesos de formación continua de los profesores. Marcelo (2002) destaca cuatro modalidades de formación que pasamos a citar:

- *Aprender de otros*: es el llamado curso de formación; es un modelo tradicional que cuenta con la presencia de un formador (experto), que se encuentra estructurado con objetivos y contenidos debidamente definidos. Esta modalidad se encuentra centrada en la adquisición de conocimientos mediante un proceso de aprendizaje individual.
- *Aprender con los otros*: El aprendizaje se realiza mediante la interacción y colaboración con otros colegas de profesión. En esta modalidad se define las necesidades de aprendizaje comunes del grupo y se pretende que los resultados del mismo coincidan con los intereses de los participantes, se trata, pues, de un proceso de aprendizaje donde se da la colaboración
- *Aprender sólo*: se considera que cada profesor está capacitado para desarrollar su propio proceso de aprendizaje y formación, mediante la autoformación. Es, por tanto un proceso de aprendizaje individual, donde la reflexión individual basada en la experiencia profesional tiene un papel crucial.
- *Aprendizaje informal*: Es un proceso de aprendizaje y formación donde los mismos no son planificados. Como la modalidad anterior es autodirigida, solo que la adquisición de conocimientos se realiza de forma no planificada, mas efectivamente, se produce un refuerzo de los conocimientos (lecturas, pesquisas u observaciones puntuales).

Tanto el desarrollo profesional como, dentro de este, la formación continua son muy importantes para el perfeccionamiento profesional del profesor y para el desarrollo organizacional de la escuela. Es, por tanto, un soporte fundamental para la consolidación de

profesionalismo docente, consolidación que es realizada mediante el aprendizaje, que se encuentra implícita en la misma y de la adquisición de conocimientos y competencias. Esto permite al profesor aprender, intervenir y transformar la práctica, mismo en contextos de alta complejidad (Almeida, 2012; Armour & Makopoulou, 2011; Cadório & Veiga Simão, 2013; Correia, 2012; Correia & Flores, 2009; Day, 2001, 2005; Eirín Nemiña, Garcia Ruso & Montero Mesa, 2009; Esteves, 2009; Estrela & Estrela, 2006; Ferreira, Pereira & Xavier, 2012; Flores *et al.*, 2009; Forte, 2009; Gonçalves, 2011; Herdeiro & Silva, 2009; Imbernón, 2007; Lee, 2011; Marcelo, 2002, 2009; Morais & Medeiros, 2007; Morgado, 2007; Oliveira-Formosinho, 2009; Murta, 2013; Passos *et al.*, 2006; Silva, 2000; Veiga, Leite & Duarte, 2005;).

2.1- La Reflexión, la Investigación y Otras Estrategias.

Las prácticas realizadas de forma reflexiva, centradas en la experiencia y en modo de actuar del profesor son fundamentales para la construcción de nuevos conocimientos, así como para el proceso de aprendizaje y de desarrollo de competencias en el profesor. La importancia que asumen estas prácticas está directamente relacionada con el fomento de dinámicas profesionales, que, a su vez desencadenan mecanismos que permiten los cambios y la innovación educativa (Cadório & Veiga Simão, 2013; Castro, 2005; Costa, Casagrande & Ueta, 2009; Day, 2001; Mantei & Kervin, 2011; Pérez Gómez, 1995; Ricardo, 2010; Santos, 2013; Schön, 1983; Veiga, Leite & Duarte, 2005).

La investigación, como estrategia formativa, permite cuestionar, comprender y alterar las prácticas de los profesores (Alarcão, 2003, Cadório & Veiga Simão, 2013; Passos *et al.*, 2006; Tardif, 2006; Veiga Simão *et al.*, 2009). Estos procesos se deben desenvolver en el ámbito de un trabajo conjunto y son fundamentales para el aprendizaje del ejercicio profesional, constituyendo la fuerza motriz para el desarrollo profesional del profesor (Forte, 2009; Hargreaves, 1998; Passos *et al.*, 2006; Santos, 2013; Veiga Simão *et al.*, 2009).

La colaboración entre profesionales constituye un factor de aprendizaje profesional, se alcanza a través de las interacciones entre profesores en el desarrollo de sus actividades. Esta colaboración conlleva la mejora de los procesos formativos de las escuelas y del desarrollo de los profesores (Veiga Simão *et al.*, 2009). Por lo tanto, tenemos una nueva perspectiva de la formación continua de profesores y del desarrollo profesional (Santos, 2013). En esa nueva perspectiva los profesores aprenden unos de otros, compartiendo y desarrollando de forma conjunta sus competencias. Esta colaboración entre profesores supone un trabajo conjunto, mediante la observación y la pesquisa mutua en beneficio de un perfeccionamiento continuo (Hargreaves, 1998).

2.2 Motivaciones y Necesidades del profesor en relación a la Formación Continua

Cuando analizamos las *motivaciones y necesidades de formación continua del profesor*, podemos destacar la motivación como la clave para el desenvolvimiento de los procesos de formación y de desarrollo continuo (Veiga Simão, Flores & Ferreira, 2007).

Cuando examinamos el objeto de estudio podemos destacar la importancia de las motivaciones instrumentales, motivaciones prácticas, motivaciones emancipadoras, motivaciones políticas y motivaciones pedagógicas (con algunas adaptaciones con base al trabajo desarrollado por Veiga Simão, Flores & Ferreira, 2007).

Los *motivos instrumentales* están relacionados con la progresión laboral, las oportunidades y las habilidades profesionales; las autoras antes citadas consideraron las siguientes premisas: “Avanzar en la carrera”, “Aumentar/mejorar las oportunidades profesionales” y “Desarrollar mis habilidades profesionales”

Los *motivos prácticos* están relacionados con la solución de interrogantes o exigencias vinculadas con la propia enseñanza y engloban las siguientes afirmaciones: “Debido a las nuevas exigencias asociadas con mi trabajo”, “Voluntad de aumentar/desarrollar mis perspectivas/ideas pedagógicas”, “Mudar la forma como organizo el proceso de enseñanza/aprendizaje” y “Conocer directrices para hacer mi enseñanza más eficaz”.

Los *motivos emancipadores* estaban relacionados con el propio desarrollo del profesor y para poderlos medir se tuvieron en cuenta las siguientes premisas: “Placer asociado al estudio”, “Promover mi desarrollo personal”, “Desarrollar nuevas ideas/propósitos para mi trabajo/enseñanza”, “Aumentar mi autoestima” y “saber más vale siempre la pena”.

Las *motivaciones políticas* estaban relacionadas con la implementación de políticas de educación nacional y/o local y fueron medidos mediante las siguientes afirmaciones: “Implementar las políticas/medidas de la Administración Central” y “Implementar las políticas/medidas de Gestión local”.

Las motivaciones pedagógicas se asocian con la expansión de las perspectivas que permiten una mayor eficacia de la Educación e incluye las siguientes premisas: “desempeñar funciones específicas en la escuela” y “compartir ideas y experiencias con los compañeros”.

Las necesidades de formación son lagunas, aspiraciones, dificultades, deseos, preocupaciones o expectativas del profesor en relación a su actividad cotidiana (Duarte, 2009; Januário, Ferro, Anacleto & Henrique, 2009), que necesitan ser satisfechas a favor del desarrollo de sus competencias profesionales (Ferreira & Cubo Delgado, 2007; Veiga Simão *et al.*, 2009; Zabalza, 2010, 2012).

2.3 El desarrollo de Competencias en el profesor De Educación Superior

En la actualidad el término competencia valoriza el proceso educacional en toda su dimensión y ejerce una enorme influencia sobre el papel de profesor (Pinhel & Kurcgant, 2007). La competencia profesional en la Educación es la capacidad que el individuo tiene para cumplir las tareas complejas que encuentra en el ejercicio de su profesión. Por tanto, podemos decir que observamos la competencia cuando existe una utilización eficaz de los conocimientos, así como del saber-estar y saber-ser, para un correcto cumplimiento de las tareas profesionales (Alves, 2005).

La competencia es un concepto que engloba el conocimiento, así como el saber ser-estar y el saber-hacer (Esteves, 2009; Estrela *et al.*, 1991; Ferreira & Cubo Delgado, 2007; Jooste & Jasper, 2010; Le Boterf, 1997; Zabalza, 2010). Estos conocimientos deben ser conjugados en la práctica y, concretamente, cuando nos referimos al profesor, los conocimientos están implícitos a determinadas tareas o actividades, que interaccionan con la práctica y con la situación que atraviesa la acción del profesor (Esteves, 2009; Jonnaert, 2002; Perrenoud, 1999; Ricardo, 2010; Veiga Simão *et al.*, 2009).

Se trata, pues de un concepto que incluye caracteres singulares que se denotan en la práctica y pueden ser observados y descritos, mismo que no se pueda atribuir un valor numérico (Esteves, 2009). Si seguimos esta línea de pensamiento donde se entiende la competencia como un conjunto de elementos genéricos que se evidencian en la práctica, no podemos dejar de referirnos a Le Boterf (1997). Este autor identifica las siguientes competencias que nos sirve para gestionar la complejidad: Saber actuar pertinentemente, saber reaccionar en una determinada situación, saber pactar, saber superar los desafíos, saber aprender y saber empeñarse. El conocimiento está claramente asociado con cada una de las competencias, con la práctica y con el entorno donde se desarrolla la misma.

Para Mestrinho (2011), el concepto de competencia hace referencia “*al saber actuar de forma profesional en una determinada situación y se interrelacionan con los roles que, en la Universidad, se exigen a los profesores: Son transversales a los conocimientos conceptuales y a la experiencia obtenida por los profesores y caracterizan la profesionalidad docente*” (p. 25).

Le Boterf (1997) insiste en la imposibilidad de almacenar competencias en el profesional (en este caso el profesor). Los conocimientos, que pueden ser generadores de competencias operativas, son el resultado de la vivencia de experiencias complicadas. Estas competencias se deben facultar teniendo como referencia la escuela, lo que permite facilitar el reclutamiento de conocimientos y la construcción de competencias (Perrenoud, 1999).

La construcción de competencias está unida de forma integral a la formación, así como a esquemas que permiten la movilización de competencias. Estas competencias se consolidan mediante la renovación de experiencias y la disponibilidad para el análisis y se encuentran asociadas a una posición reflexiva (Ricardo; 2010). Podemos decir, por tanto, que el aprendizaje presupone un proceso intelectual de levantamiento de recursos con la finalidad de construir las competencias. Los recursos donde debemos incidir son de diversa orígenes (cognitivos y otros) y las competencias se encuentran supeditadas a una acción dentro de un contexto. Entre los recursos que el sujeto promueve en la susodicha acción podemos encontrar el deseo innato. La movilización de los recursos por el sujeto engloba una red de operaciones que no se limitan a la adición, ni a una secuencia lineal (Esteves, 2009). Los programas de formación se deben dirigir a la promoción de competencias efectivas, o sea, el ámbito de formación debe incorporar situaciones de acción reales o simuladas, donde el sujeto resolverá con éxito los problemas de una acción dentro de un contexto. Por lo que podemos hablar de formaciones que permiten el desarrollo de competencias (efectivas) en los educandos (Esteves, 2009). Desde esta perspectiva podemos afirmar que el desarrollo de competencias (efectivas), va mucho más allá de los conocimientos, de las capacidades, de saber-hacer, de las habilidades o skill, de las motivaciones, que son los elementos que constituyen las competencias. Todo esto, presupone la existencia de una situación en un determinado ámbito donde asistimos al reclutamiento de los recursos en redes operativas (Esteves, 2009).

La formación continua permite y contribuye para la mejora de las competencias profesionales del profesor. Engloba aprendizaje, cambios en las competencias profesionales y desarrollo del profesor (Veiga Simão *et al.*, 2009).

El profesor interviene en cada situación educativa mediante un conjunto de competencias (Ferreira & Cubo Delgado, 2007). Teniendo en cuenta el contenido y la lógica del paradigma de aprendizaje, subyacente a la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, obtenemos el conjunto de competencias para el profesor de Educación Superior, definido por Zabalza (2010), que engloba el siguiente conjunto de competencias para el profesor de Educación Superior: planear el proceso de enseñanza- aprendizaje, preparar los contenidos de las unidades temáticas, ofrecer explicaciones comprensibles y bien organizadas, utilizar las tecnologías de información y comunicación, orientar la metodología/ organizar actividades, comunicarse con los estudiantes, garantizar la orientación tutorial, evaluar, investigar y proyectarse en la institución.

Es importante enfatizar que para Tejada Fernandez (2009), el docente de Educación superior universitario debe poseer un conjunto de competencias básicas:

- Conocimiento del proceso de aprendizaje del estudiante;

- Planificación de la enseñanza y de la interacción didáctica;
- Utilización de métodos y técnicas didácticas pertinentes;
- Coordinación de la interacción didáctica y de las relaciones con los alumnos;
- Evaluación, control y regulación del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Conocimiento de las normas legislativas e institucionales, vinculadas a los derechos y los deberes de los profesores y alumnos.
- Gestión de su desarrollo profesional en el área de la docencia;
- Diagnóstico e identificación de las necesidades y objetivos que permitan la innovación y la mejora de la docencia y de la formación a ésta intrínseca.

Tejada Fernandez (2009), al abordar la cuestión de la competencia considera una doble dimensión, la personal y la social. La dimensión social se vincula a diferentes escenarios profesionales, con funciones que se desarrollan de forma exclusiva para profesionales específicos. La dimensión personal de las competencias, nos remite a un determinado conjunto de conocimientos. La lógica de dimensión personal, hace referencia a las diferentes categorías de competencias en las diferentes áreas, a saber:

- Competencias conceptuales o teóricas: Permiten analizar, comprender e interpretar el conocimiento referente a la profesión, así como el saber-hacer cognitivo;
- Competencias metodológicas y psicopedagógicas: Aporta el conocimiento necesario para aplicar a situaciones concretas los procedimientos y conocimientos adecuados. Así mismo, integran el saber y el saber-hacer (procedimientos, aptitudes y habilidades);
- Competencias sociales: Permiten, la colaboración y un buen relacionamiento con otras personas de manera constructiva. Esta competencia integra el saber-ser o el saber-estar (actitudes, valores y normas).

Mestrinho (2011), realizó un estudio en el que pretendía comprender y caracterizar el concepto que los profesores de enfermería tienen acerca de su profesionalidad, de su roles, de sus competencias y de la construcción de su identidad profesional. La investigación realizada se basaba en el paradigma interpretativo y utilizó una metodología, esencialmente, de carácter cualitativa. Entre los resultados del estudio de Mestrinho (2011) y frente al objeto de este estudio, es de destacar el hecho de que los participantes encuentran la formación como indispensable para la estructuración del proceso de identidad docente, considerándola, también, como pilar estructural en el ejercicio de la docencia y en el reconocimiento de competencias.

Todo esto influye de forma marcada en la actividad del profesor. En general, los profesores destacaron que el desarrollo de las competencias y habilidades en el campo del saber-hacer tiene, de forma subyacentes, asociado la conjugación de diferentes áreas de conocimientos y de habilidades técnicas y relacionales que no se pueden desconectar de la componente teórica de la formación donde se fundamenta la enseñanza teórico-práctica.

En el estudio de Ferreira & Cubo Delgado (2007), sobre las competencias del profesor de Educación superior en el área de las ciencias de salud, se constató que las necesidades para la formación continua más valorizadas fueron: planeamiento de proceso de enseñanza-aprendizaje, la evaluación, la investigación sobre la enseñanza, la capacidad de comunicación: proporcionar información y explicaciones comprensibles y bien organizada, la capacidad tutorial, y la comunicación/ relación con los alumnos. Del análisis de las conclusiones realizado del estudio de Ferreira y Cubo Delgado (2007), verificamos que la importancia asignada por los profesores al comienzo de sus carreras de las necesidades de formación continua (en general) se asocia con la importancia atribuida a las capacidades de los profesores (en general).

III TRABAJO EMPÍRICO

1. Metodología

Este estudio se basa principalmente en una investigación empírica, que se centra en los profesores titulares de las escuelas públicas de enfermería en Portugal. Se trata de un estudio no experimental, de carácter fundamentalmente descriptivo, cuyo objetivo es analizar la importancia atribuida en el profesor de educación superior a la formación continua para el desarrollo de las capacidades profesionales. Por lo tanto, teniendo en cuenta la naturaleza descriptiva del estudio y los objetivos definidos, usamos una opción metodológica que utiliza una metodología mixta, lo que implica la combinación de métodos de investigación cuantitativos y cualitativos.

Dado que este es un estudio que tiene como eje principal *investigar la importancia que para los profesores de educación superior tiene la formación continua en el desarrollo de las competencias profesionales*, hemos definidos las siguientes hipótesis:

H1: existe una asociación entre las necesidades actuales de formación continua de los profesores y la importancia que se atribuye a la formación continua en el desarrollo de competencias.

H2: existe una asociación entre las motivaciones que han llevado y/o provocan la a participación en acciones de formación y la importancia que se atribuye a la formación continua en el desarrollo de competencias.

H3: existe una diferencia significativa entre la importancia atribuida por los profesores a la formación continua en el desarrollo de competencias para la investigación y la importancia atribuida por los profesores a la formación continua en el desarrollo de las restantes competencias.

H4: Existe una asociación entre las motivaciones que han conducido o conducen a participar en las acciones de formación y las necesidades actuales de formación continua.

H5: Existe una diferencia significativa entre la importancia dada por los profesores a la formación continua en el desarrollo de competencias para el uso de las tecnologías de la información y comunicación y la importancia dada a la formación continua en el desarrollo de capacidades de comunicarse con los estudiantes.

La población a la cual se dirige este estudio está constituida por los profesores titulares, de las Escuelas Superiores de Salud y Enfermería, pertenecientes al área científico de Enfermería en Instituciones Publicas de Educación Superior en Portugal al abrigo del Decreto-Ley nº 207/2009 de 31 de Agosto, referente al Estatuto de la Carrera del Personal Docente de las Escuelas Politécnicas.

Los criterios para la inclusión de los participantes en este estudio son los siguientes: ser profesor titular del área científico de Enfermería y ejercer en Instituciones de Educación Superior públicas.

La población de estudio consta de 597 profesores de carrera, definiéndose una muestra de 361 sujetos para la aplicación del cuestionario, seleccionadas a través de una muestra aleatoria simple. La muestra de los profesores que respondieron al cuestionario fue constituida por 157 participantes.

Además de la aplicación del cuestionario y, de forma complementaria, se utilizaron grupos de discusión sobre el objeto de estudio común, con la finalidad de fomentar el debate interno entre algunos docentes del área científica de dos instituciones de Educación Superior. Los profesores fueron seleccionados intencionalmente en cada una de las Instituciones de Educación Superior, teniendo en cuenta los criterios de selección para formar parte de la muestra. Escogemos de forma deliberada a profesores del área científica de Enfermería de dos Instituciones de Educación Superior de la comarca del Alentejo, en Portugal; La Universidad de Évora y el Instituto Politécnico de Portalegre. La muestra incluye quince profesores del área

científica de Enfermería de las dos instituciones, siendo que ocho profesores pertenecen a la Universidad de Évora y siete al Instituto Politécnico de Portalegre.

Las técnicas de recogida de datos que se utilizará serán el cuestionario y los grupos de discusión.

Para el estudio de la importancia atribuida a la formación continua en el desarrollo de competencias del profesor de Educación Superior, se procede a la construcción de un cuestionario. Durante este proceso y, una vez, diseñado el instrumento, fue necesario su análisis por un grupo de peritos con la finalidad de evaluar la elección del enunciado y de las propias preguntas, para así obtener la validez necesaria del contenido del mismo (Fortin, Côté & Filion, 2009). Fue solicitada la colaboración de 7 peritos, docentes de la Enseñaza Superior, con el título de doctorados y con reconocido dominio de la temática en estudio. Los peritos fueron informados debidamente del objeto y objetivo del estudio. Respondieron 4 peritos, aportando un elevado índice de validez al estudio, concretamente 0.94.

Por sugerencia de los mismos y, posteriormente a la realización de un estudio piloto, fueron introducidas algunas alteraciones en el cuestionario, cuyo resultado se encuentra en el Anexo II.

Gracias a la realización de un estudio piloto previo que englobaba a 49 profesores del área científica de Enfermería en Instituciones Publicas de Educación Superior en Portugal, seleccionado de forma aleatoria, fue posible evaluar la fiabilidad del instrumento de medida.

La variable de “*Motivaciones para el desarrollo en accione de formación y/o desarrollo profesional continuo*” formado por 16 (dieciséis) ítems tuvo un Alfa de Cronbach de 0,811 y la variable de “*Necesidades actuales de formación continua*” tuvo un Alfa de Cronbach de 0,876, lo que indica que estas dos variables tienen mucha fiabilidad. La dimensión “*Importancia atribuida a la formación continua en el desarrollo de las competencias del profesor en la enseñanza superior*” con 68 (sesenta y ocho) cuestiones presentó un Alfa de Cronbach de 0,978, que la dimensión tiene mucha fiabilidad.

El grupo de discusión de la Universidad de Évora se realizó en la Escuela Superior de Enfermería São João de Deus, en le día 7 de junio de 2013, cerca de las 10:30 horas. El grupo del Instituto Politécnico de Portalegre, se realizo en la Escuela Superior de Salud, en el día 25 de julio, a las 10: 30 horas. La moderación de ambas reuniones fue realizada por el investigador y fue orientada mediante un guión construido para esa finalidad. En las dos instituciones e local donde se realizaron las reuniones fue determinado por las propias instituciones, y fue, concretamente la sala de profesores. Cada sesión tuvo una duración de aproximadamente 90 (noventa) minutos. En ambas sesiones los participantes discutieron el tema de una forma

espontánea y libre, centrándose en sus experiencias como profesores del área científica de Enfermería. Se mantuvo un ambiente basado en el respeto por la opinión de todos los participantes y sin cualquier señal de afán de protagonismo por parte de los participantes. Fueron dos conversaciones muy interesantes sobre el tema en estudio y, de una forma global, los participantes se preocuparon en intentar responder objetivamente a las cuestiones que sirvieron de guión de la discusión.

Los datos recogidos mediante la aplicación del cuestionario a los profesores del área científica de Enfermería en Instituciones Publicas de Educación Superior, serán sujetos a análisis estadístico a través del programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

Utilizamos estadística descriptiva en la presentación de los datos, usando distribuciones, medidas de tendencia central y medidas de dispersión. Utilizamos estadística inferencial para en tratamiento estadístico de las hipótesis, concretamente el Coeficiente de Correlación R de Spearman (en la hipótesis 1, 2 y 4 y en todas las sub-hipótesis de las mismas), “Teste de Señal” (en las hipótesis que derivan de la formulación de la hipótesis 3 y 5).

Usamos el análisis de contenido como técnica de investigación cualitativa con la finalidad de poder interpretar las informaciones recogidas a través de los grupos de discusión. Para poder validar estos datos fue necesaria la colaboración de dos peritos, que fueron dos profesores de Educación Superior con doctoramiento y experiencia en la utilización del análisis de contenido en investigaciones cualitativas.

La medición del coeficiente de fiabilidad, sobre la adecuación-pertinencia de las inferencias de cada unidad de registro, realizado por los peritos obtuvo un valor de 0.615. Por lo que se concluye que existe una correspondencia sustancial entre las evaluaciones de estos dos peritos. En el análisis sobre la pertinencia del proceso de categorización, el coeficiente de fiabilidad fue de 0.82, lo que expresa una concordancia casi perfecta entre ambos. En relación a las propiedades de exclusión mutua, homogeneidad y objetividad del proceso de categorización se verifico una total concordancia entre los expertos (100%) en las dos cuestiones formuladas sobre estas propiedades. Como consecuencia de este proceso de validación de datos y por sugerencia de los peritos fueron introducidas algunas alteraciones en el proceso de codificación y en el proceso de categorización.

En conformidad con los principios éticos que deben dirigir la elaboración de un estudio de esta índole se desarrollaron algunos esfuerzos entre las instituciones y los participantes para garantizar todo principio ético. El estudio costa del parecer favorable de la Comisión de Ética de la Universidad Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Viseu y un Certificado de la Universidad da Extremadura, donde se puede comprobar que cumple los requisitos éticos,

concretamente, mantiene el anonimato y la autonomía del los participante y tiene suficiente importancia a nivel científico para ser realizado.

2. Resultados de la Investigación

2.1- Análisis de los cuestionarios

2.1.1-Dimensión “Formación continua”

Comprobamos que la media de formaciones continuas de los profesores fue de 9,54 sesiones de formación. Destacamos que el 33,1 % de los profesores asistieron entre 5 a 9 acciones de formación. En lo referente al número de formaciones de corta duración (1 a 3 días) verificamos una asistencia de 7,72 acciones de formación por profesor. La asistencia en formaciones de larga duración (más de tres días) es inferior, ya que tenemos una media de 1,84 acciones de formación por profesor.

Los “Motivos Prácticos” y Los “Motivos Emancipadores” son las principales motivaciones que llevaron a los profesores a participar en acciones de formación y/o desarrollo continuo, mostrando medias superiores a las medias de los ítems (3,848). Estos resultados están en concordancia con los resultados del estudio de Correia (2012), Correia e Flores (2009), Flores *et al* (2009) e Forte (2009).

En relación a las “Necesidades actuales de formación continua”, la media de los ítems fue de 3,76. Los ítems que tienen medias superiores a la media general dentro de esta categoría son “Utilización de tecnología de información y comunicación” (3,88) y “Investigar” (4,26)

2.1.2- Dimensión “Importancia atribuida a la formación continua en el desarrollo de competencias del profesor de educación superior”

Relativamente a la importancia atribuida a la formación continua en el desarrollo de competencias podemos verificar que la media de los ítems fue de 3,86, con un desvío de 0,633. Los profesores atribuyen mayor importancia a la formación continua en el desarrollo de las siguientes competencias (competencias que tiene una media superior a la media de los ítems de la escala): “Planear el proceso de enseñanza- aprendizaje” (4,01), “Preparar los contenidos de las unidades curriculares” (4,06), “Ofrecer explicaciones comprensibles y bien organizadas” (3,93), “Utilizar tecnología de información comunicación” (4,02), “Garantizar la orientación en tutorías” (4,04) y “Evaluación” (4,03).

Es importante destacar que existe una diferencia significativa entre los profesores con categoría profesional más elevada (profesores coordinadores) y los profesores con categoría profesional menos diferenciada (profesor adjunto) en referencia a la importancia atribuida a la formación continua en el desarrollo de competencias.

2.2- Análisis de Hipótesis

Antes de llegar a alguna conclusión sobre las hipótesis, procederemos al análisis sobre la pertinencia del uso de teste paramétricos o no paramétricos. Para tal, comprobamos si los presupuestos de aleatoriedad estaban garantizados mediante el uso de la “Prueba de Rachas” y de la adherencia a la normalidad (Testes de Kolmogorov-Smirnov). Aceptamos que el principio de aleatoriedad está garantizado siempre que el nivel de significación (p) sea mayor de 0.05 (nivel de confianza), cuando esto acontece, también, podemos afirmar que cumplimos con el principio de normalidad. Por lo tanto, podemos concluir que la muestra tiene una distribución normal.

Dada las hipótesis inicialmente establecidas y derivado del análisis inferencial, encontramos que:

- i. Existe asociación entre las necesidades actuales de formación continua de los profesores y la importancia atribuida a la formación continua en el desarrollo de competencias (cuadros 55 a 77).
- ii. Existe asociación entre las motivaciones que los llevó y/o lleva a participar en acciones de formación y la importancia atribuida a la formación continua en el desarrollo de competencias (cuadros 78 a 85).
- iii. Existe diferencias significativas entre la importancia atribuida por los profesores a la formación continua en el desarrollo de capacidades de investigación y la importancia atribuida a la formación continua en el desarrollo de las restantes competencias (Cuadros 86 a 88).
- iv. Existe asociación entre las motivaciones que los llevó y/o lleva a participar en acciones de formación y las necesidades actuales de formación continua (Cuadros 89 a 91).
- v. No existe diferencia significativa entre la importancia atribuida por los docentes a la formación continua en el desarrollo de capacidades para el uso de las tecnologías de información y comunicación y la importancia atribuida a la formación continua en el

desarrollo de competencias relacionadas con la comunicación con los alumnos (Cuadros 92 a 94).

2.3- Análisis de los Grupos de Discusión

Los grupos de discusión nos permitió identificar las principales motivaciones de los profesores para participar en acciones de formación y/o de desarrollo continuo:

- Estos participantes, profesores de carrera, del área científica de Enfermería, están motivados para participar en acciones de formación y/o de desarrollo continuo por motivos emancipadores, prácticos, instrumentales y pedagógicos. En los discursos de estos participantes no existen indicios de motivación política en su participación en formaciones.
- Las motivaciones emancipadoras, que están asociadas al propio desarrollo del profesor, son las que surgen con más frecuencia en los discursos de los participantes. Estas motivaciones aparecen asociadas a la necesidad del profesor aprender, de formarse, de evolucionar y actualizar los conocimientos con el fin de acompañar la evolución de los mismos. Están, también, relacionadas con el papel de la formación continua en el desarrollo profesional del profesor por lo que provocan sensaciones de comodidad y sentimientos de placer gracias al conocimiento adquirido.
- Las motivaciones prácticas, para la participación de estos profesores en acciones de formación o de desarrollo profesional continuo, están encuadradas dentro de las exigencias asociadas a la enseñanza y al ejercicio docente, así como, de las exigencias profesionales y organizacionales. El deseo de desarrollar nuevas vertientes relacionadas con su trabajo se asume como soporte para las motivaciones prácticas de los participantes en estos grupos de discusión.
- Las motivaciones pedagógicas de los profesores para la formación continua surgen como consecuencia de la necesidad de hacer un seguimiento de la evolución de la enseñanza y, también, como consecuencia de que la formación continua implica colaborar/compartir con otras personas, así mismo, las motivaciones instrumentales para la formación continua aparecen asociadas a la progresión profesional.

En el discurso de los participantes en relación a las necesidades de formación continua de los profesionales, para poder mejorar su desempeño profesional, surgieron necesidades individuales, necesidades institucionales y necesidades de actualización:

- Las necesidades individuales para la formación continua son evidentes cuando nos referimos a gustos personales, intereses personales y preferencias individuales para la formación; las

necesidades Institucionales están asociadas a factores políticos de la organización de la propia institución e de la Educación Superior, así como a los objetivos de la Escuela, a las exigencias de la carrera, de la docencia y de las necesidades de los alumnos.

- Las necesidades de actualización debe incluir métodos, estrategia de enseñanza-aprendizaje y herramientas informáticas. Aparecen integradas en función de las necesidades de los estudiantes, de los profesionales de las prácticas y educandos con el objetivo de dar respuesta a las mismas. Estas necesidades de actualización se encuentran íntimamente relacionadas con el área científica de estos profesores (Enfermería) y con el hecho de considerarse que los contenidos específicos del área de curricular sirven de guía para la formación continua del profesor.

2.3.2- Dimensión “Importancia atribuida a la formación continua en el desarrollo de competencias del profesor de educación superior”

Los participantes de los grupos de discusión destacaron dos ítems dentro de la importancia atribuida a la formación continua: “el aprendizaje del profesor” y “las competencias del profesor”, que corresponden a dos categorías dentro de esta dimensión.

La categoría “Aprendizaje del profesor” destaca por el “desarrollo de competencias” y por el “aprendizaje y conocimiento profesional”. Estos últimos (aprendizaje y conocimiento profesional) están asociado a:

- Actualización de conocimiento por el profesor;
- Formas de forjar el aprendizaje;
- Formación informal/no formal para mejorar los conocimientos y renovación de las competencias;
- Importancia de la formación continua en el desarrollo de actividades docentes;
- Formación del profesor, con la finalidad de dar respuesta a las necesidades de los alumnos;
- Importancia de la formación continua en la evolución y desarrollo del profesor;
- Incursiones a la práctica para que el profesor mantenga actualizado sus conocimientos;
- Procesos de reflexión en grupos y/o grupos de trabajo;

- Compartir y reflexionar con los colegas y mantener el feedback que proporcionan los estudiantes;
- Proceso de aprender a ser profesor de forma activa

En la categoría “competencias del profesor” surgieron las competencias de “Definir la metodología/organizar las actividades” y “Comunicarse con los estudiantes”, que corresponden a los dos indicadores.

2.3.3- Dimensión “Recomendaciones para la formación continua de los docentes en la Educación superior”

En esta dimensión encontramos temas, factores que interviene en la formación y características de la formación continua (categorías).

En relación a los “temas”, las recomendaciones de los profesores se centraron en la formación en áreas temáticas, modelos de formación, investigación, reflexión/ intercambio de experiencias, articulación con la práctica clínica, trabajar en colaboración, conexión con la comunidad, intercambio con otras instituciones de Educación superior, desarrollar capacidades para conquistar otros mercados y planificación de la formación continua.

Según estos profesores de Educación Superior debe invertirse en las siguientes áreas temáticas: La formación en la enseñanza y el desarrollo curricular, temas de la Enfermería actual, la docencia y sus áreas de especialización, la formación para la ciudadanía y la formación para la internacionalización.

En las recomendaciones sobre el modelo de formación que se debe utilizar en la Educación Superior, destaca los cursos, reflexiones, los intercambios de conocimiento, las tertulias y estudio en profundidad de temas, además de las referencias a los talleres temáticos, que se encuadran dentro de una nueva visión de la formación.

Las recomendaciones se centran, también en la investigación, considerando ésta como estrategia de formación continua de los profesores siendo necesario mostrar disponibilidad y estar preparados para la gestión de proyectos internacionales. Todo esto es de extrema importancia para la Enfermería.

Encontramos en el discurso de estos profesores varias referencias a la reflexión individual o en grupo como estrategia de desarrollo profesional para el reclutamiento y desarrollo de conocimientos. Se destaca los talleres temáticos como espacio de reflexión y de

intercambio de experiencia, por lo que contribuyen mucho para la formación continua de estos profesores.

La articulación con la práctica clínica es una de las recomendaciones que figuran, dada la fuerte vinculación existente con el espacio clínico y con las instituciones de salud donde los alumnos realizan sus prácticas.

Fue enfatizado la colaboración en el ejercicio como elemento favorecedor del desarrollo de las competencias del profesor, así como, también la vinculación a la sociedad; esta última debe definirse como claro objetivo por parte de los profesores tanto en materia de formación como de actualización, teniendo en cuenta las necesidades y tendencias de la comunidad que nos rodea y del mundo.

El intercambio con otras instituciones de Educación Superior, nacionales e internacionales, fue asumido como una recomendación, así como, la necesidad de desarrollar capacidades para conquistar otros mercados en las áreas de formación que son los verdaderos pilares de la propia institución. También fue asumido como recomendación la importancia de definir la planificación de formación continua.

En relación de la categoría “factores que intervienen en la formación”, Los participantes destacaron como factores que intervienen en la formación la valorización de las motivaciones individuales, la disponibilidad de tiempo, el financiamiento, la referencia de los líderes, el reconocimiento institucional, la obligatoriedad de la actualización y el planeamiento estratégico de la institución.

Cuando hablaron de las características de la formación continua, hicieron especial referencia a la universalidad, utilidad y accesibilidad (se crea la perspectiva del acceso igualitario de los docente a la formación), al reconocimiento de la utilidad para los profesores involucrados en la necesidad de mejorar la accesibilidad de los docentes a la formación, más específicamente, la necesidad de descentralizar la formación de las grandes urbes.

IV- CONCLUSIONES

En respuesta a la cuestión central de este estudio, verificamos mediante la aplicación del cuestionario, que los profesores atribuyen importancia a la formación continua en el desarrollo de sus competencias profesionales. Se hizo especial hincapié a la formación continua en el desarrollo de las competencias “Preparar los contenidos de las unidades curriculares”, “Garantizar la orientación mediante tutorías”, "Comunicarse con los estudiantes", "Evaluar",

"Utilizar las tecnologías de la información y de la comunicación", "Planificar del proceso de enseñanza-aprendizaje" y "Definir la metodología/ organizar actividades".

En los datos recogidos a través de los grupos de discusión destaca el aprendizaje del profesor y el desarrollo de competencias como resultado de la formación continua.

Se consigue realzar el aprendizaje del profesore mediante el desarrollo de las competencias, de los conocimientos profesionales y del aprendizaje en sí.

La formación continua contribuye para el desarrollo de competencias en el profesor (Ricardo, 2010). Este proceso intelectual de movilización de recursos para la construcción de las competencias engloba al conjunto de conocimientos profesionales dentro de una acción contextualizada (Esteves, 2009; Paquay *et al.*, 2001).

En el discurso de estos participantes, el aprendizaje y el conocimiento profesional, surge con varios significados:

- i. Aparece asociada a la renovación y la actualización de conocimientos del profesor y como una necesidad para el desempeño de los profesores (Cadório & Veiga Simão, 2013), siendo fundamental que las actividades de formación se encuadren dentro de un contexto en el trabajo del profesor (Correia & Flores, 2009 ; Day & Leitch, 2007; Flores *et al.*, 2009 ; Januário *et al.*, 2009; Lopes *et al.*, 2011; Richter *et al.*, 2011);
- ii. Se enfatiza que el aprendizaje del profesor se realiza a través de diferentes modalidades de formación, en la línea del estudio de Flores *et al.*, 2009.
- iii. Se realza la importancia de la formación informal (no formal) en los procesos de aprendizaje, para mejorar los conocimientos y el desarrollo de competencias en las diferentes situaciones donde intervienen (Flores *et al.*, 2009);
- iv. El aprendizaje y el conocimiento profesional que deriva de la formación continua es enfatizado por su importancia en la actividad del profesor (Santos, 2013) y en la capacidad de dar respuesta a las necesidades de los estudiantes, permitiendo el acceso y la adquisición de esos conocimientos (Imbernón, 2007);
- v. Importancia de la formación continua en la evolución y desarrollo del profesor (Imbernón, 2007);
- vi. Se preconiza las incursiones en la práctica, como un área de conocimiento profesional, de modo que el profesor pueda aprender, mantenerse al día y estar vinculado con el conocimiento profesional (Almeida, 2012; Formosinho & Machado, 2007; Imbernón, 2007; Mestrinho, 2012; Shulman, 2004).

- vii. El aprendizaje y el conocimiento derivan de los procesos de reflexión en grupo y en equipos de trabajo, donde se asumen las necesidades colectivas y que se encuentran englobados en una dinámica de trabajo basada en la colaboración, en consonancia con la línea seguida por varios autores (Flores *et al.*, 2009; Imbernón, 2007; Januário *et al.*, 2009; Lopes *et al.*, 2011; Richter *et al.*, 2011; Veiga Simão *et al.*, 2009);
- viii. El papel de la reflexión y del intercambio de experiencia con los compañeros (mismo que no sean de la misma área), del feedback que los estudiantes proporcionan, como también, de la importancia que adquiere la comunicación y socialización entre compañeros en la construcción de la identidad del profesor (Flores *et al.*, 2009; Imbernón, 2007; Mestrinho, 2012);
- ix. A el proceso de aprender a ser profesor en la acción, aprovechando las oportunidades para aprender (Sachs, 2009).

En relación a las competencias del profesor, se subrayan las competencias de "Definir la metodología/ organizar actividades" y "Comunicarse con los estudiantes". Estos datos confirmaron los resultados obtenidos a través de la aplicación del cuestionario y de algunos estudios (Gonçalves, 2012; Graça, 2008).

En relación a los restantes objetivos, verificamos que la media de sesiones de formación continua en la que participaron los profesores es elevada (9,54 formaciones), un síntoma de su motivación para la formación.

Por otro lado y, derivado de la aplicación de los cuestionarios destacan las motivaciones emancipadoras y prácticas, en la participación en acciones de formación y/o de desarrollo profesional continuo, en detrimento de los motivos políticos. Estos datos están en concordancia con los resultados de los estudios Correia (2012), Correia y Flores (2009), Flores *et al.* (2009) y Forte (2009).

Los datos cualitativos obtenidos a través de los grupos de discusión, reforzaron los datos obtenidos a través de los cuestionarios. Verificamos que los profesores que participaron en los grupos de discusión están motivados para participar en acciones de formación y/o de desarrollo profesional continuo por motivos emancipadores, prácticos, instrumentales y pedagógicos. En relación a estos datos, destacamos los siguientes:

- Las motivaciones emancipadoras, asociadas al propio desarrollo del profesor, surgen frecuentemente en los discursos de los participantes y aparecen asociadas a la necesidad de aprender del profesor, de saber más, de actualizarse en términos de conocimientos (Correia & Flores, 2009; Estrela, 2001; Lopes *et al.*, 2011; Murta, 2013) y de acompañar la evolución de los mismos. Estas motivaciones están también vinculadas al

papel de la formación continua en el desarrollo profesional del profesor (Correia, 2012; Correia & Flores, 2009; Flores *et al.*, 2007), por lo que provocan sensaciones de comodidad y sentimientos de placer gracias al conocimiento adquirido.

- Las motivaciones prácticas se encuadran dentro de las exigencias asociadas a la enseñanza y al ejercicio docente, así como, de las exigencias profesionales y organizacionales, como podemos verificar en los estudios de Flores *et al.* (2009) y Lopes *et al.* (2011). El deseo de desarrollar nuevas vertientes relacionadas con su trabajo se asume como soporte para las motivaciones prácticas de los participantes en estos grupos de discusión.
- Las motivaciones pedagógicas surgen como consecuencia de la necesidad de hacer un seguimiento de la evolución de la enseñanza y, también, como consecuencia de que la formación continua implica colaborar/compartir con otras personas, así mismo, las motivaciones instrumentales para la formación continua aparecen asociadas a la progresión profesional, esto se encuentra referenciado por Correia (2012), Estrela (2001), Ferreira (2008); Santos (2009) e Veiga Simão, Flores e Ferreira (2007).

A través de los grupos de discusión, donde participaban profesores del área científica de Enfermería, identificamos propuesta de mejoras de la formación continua. En el discurso de estos profesores de Enfermería encontramos temas, factores que intervienen en la formación y características de la formación continua (categorías)

Las recomendaciones de los susodichos profesores se centraron en los siguientes temas: Formación en áreas temáticas, modelos de formación, investigación, reflexión/ intercambio de experiencias, articulación con la práctica clínica, trabajar en colaboración, conexión con la comunidad, intercambio con otras instituciones de Educación superior, desarrollar capacidades para conquistar otros mercados y planificación de la formación continua.

Para los participantes en los grupos de discusión, fueron resaltados como factores que intervienen en la formación, la valorización de las motivaciones individuales, la disponibilidad de tiempo, el financiamiento, la referencia de los líderes, el reconocimiento institucional, la obligatoriedad de la actualización y el planeamiento estratégico de la institución. Cuando hacemos referencia a las características de la formación continua surgen la universalidad, utilidad y accesibilidad (se crea la perspectiva del acceso igualitario de los docentes a la formación), reconocimiento de la utilidad para los profesores involucrados en la necesidad de mejorar la accesibilidad de los docentes a la formación, más específicamente, la necesidad de descentralizar la formación de las grandes urbes.

El objetivo de *Analizar la relación entre la Dimensión “Importancia atribuida a la formación continua en le desarrollo de competencias del profesor” y las restantes variables/categorías del estudio* fue realizado a través de los testes de hipótesis.

La hipótesis 1 alude a la asociación que existe entre la categoría “Necesidades actuales de formación continua” y la Dimensión en estudio “Importancia atribuida a la formación continua en le desarrollo de competencias”. Con los resultados obtenidos en esta investigación podemos probar que la hipótesis se cumple. (Cuadros 55 a 77). Estos resultados están en consonancia con lo que preconiza Ferreira, Pereira & Xavier (2012), que consideran que las necesidades de los profesores, así como sus problemas diarios deben ser el punto de partida desde donde se desarrolla la formación. Esta premisa, también es reforzada por Januário *et al.* (2009) y Lee (2011), que defienden que la formación continua debe responder a las necesidades de los profesores y esta en consonancia con el principio de la individualización presentado por Marcelo Garcia (2013), que considera que la formación de los profesores se debe basar en las necesidades e intereses de sus participantes. El profesor, es por tanto educando activo, lo que nos permite probar esta hipótesis de forma semejante a lo que fue verificado e le estudio presentado por Ferreira & Cubo Delgado (2007), considerándose que el valor de los procesos formativos, que contribuye para su desenvolvimiento se encuentra implícito en la valorización de las competencias profesionales.

En la hipótesis 2 se manifiesta la asociación existente entre la categoría “Motivaciones que han llevado y/o provocan la a participación en acciones de formación continua” y la Dimensión en estudio “Importancia atribuida a la formación continua en le desarrollo de competencias”. Los resultados obtenidos evidencian la existencia de asociación entre ellas (Cuadros 78 a 85), lo que verifica que, para estos profesores, la motivación es la base del aprendizaje y el desarrollo profesional (Veiga Simão, Flores & Ferreira, 2007). Esta premisa manifiesta la importancia que la motivación tiene en la profesión de profesor, considerando que el profesor es un educando activo en la construcción de sus propias definiciones dentro del proceso de desarrollo profesional (Eirin Nemiña, Garcia Ruso & Montero Mesa, 2009). Prueba también, que ser profesor conlleva estar en formación. La formación debe responder a los intereses de los profesores (Estrela, 2001; Adey, 2004; Imbernón, 2007; Canário, 2008; Nóvoa, 2008; Veiga Simão *et al.*, 2009; Eirin Nemiña, Garcia Ruso & Montero Mesa, 2009; Marcelo Garcia, 2013).

La hipótesis 3 hace referencia a la existencia de una diferencia significativa entre la importancia atribuida por los profesores a la formación continua en la categoría “Investigar” y las restantes categorías de esta dimensión. Probamos la existencia de una diferencia significativa entre la categoría “Investigar” y cada una de las restantes categorías de competencias y entre la

principal dimensión en estudio (Cuadros 86 a 88). Tal como fue referido anteriormente, la categoría “Investigar” posee la media más baja (3,66), en relación a importancia atribuida a la formación continua en el desarrollo de las competencias profesionales. Siendo la formación un proceso de indagación e de reflexión en y sobre la práctica, que debe revertir de forma inmediata sobre ésta (Yániz, 2008), es fundamental que los profesores apuesten en desarrollo de competencias en el área de la investigación, de forma que puedan responder a los desafíos de su ejercicio profesional. La competencia de “investigar” constituye las competencias científicas del profesor y es una de las competencias requeridas para la práctica de un ejercicio profesional con calidad, mostrando un particular interés en la formación continua de estos profesionales (Tejada Fernández, 2009).

La hipótesis 4 hace referencia a la asociación existente entre las categorías “Motivaciones que han llevado y/o provocan la a participación en acciones de formación” y “necesidades actuales de formación continua”. Se demostró la existencia de una asociación entre la categoría en análisis, en concordancia con lo que preconiza Duarte (2009): Las necesidades de formación de los profesores están relacionadas con sus aspiraciones y compromiso con la formación. (Cuadros 89 a 91).

La hipótesis 5, hace alusión a la existencia de una diferencia significativa entre dos de las categorías de competencia de la Dimensión “Importancia atribuida por los profesores a la formación continua en el desarrollo de competencias profesionales”, concretamente “Utilizar las tecnologías de la información y comunicación” y “Comunicarse con los alumnos” Esta hipótesis no fue aplicada y por tanto, no se pudo verificar la existencia de una diferencia significativa entre categorías de esta dimensión (Cuadros 92 a 94). Las dos categorías de competencias presentan medias muy semejantes, respectivamente de 4,02 para la competencia “Utilizar las tecnologías de la información y comunicación” y de 4,03 para la competencia “Comunicarse con los alumnos”

Como consecuencia de la realización de este estudio sugerimos la aplicación de otras orientaciones en la investigación de esta temática.

CAPITULO I

INTRODUÇÃO

“Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade ...”

(Nóvoa, 1995: 25)

“... o principal efeito da formação é a mudança das pessoas envolvidas”

(Ferreira, 2009: 340)

Vivemos numa sociedade em constantes transformações. Nela, são evidentes os benefícios da modernização, com as potencialidades do conhecimento científico, as práticas educativas validadas cientificamente, a formação de professores e o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação como fatores condicionantes para a transformação da educação e da profissão de professor (Eirín Nemiña, Garcia Ruso & Montero Mesa, 2009). Simultaneamente, assistimos a mudanças sociais que determinam novas reformas e exigências para as instituições de ensino e com implicações na educação e na atividade do professor. A exigência de um ensino de qualidade, pressupõe um compromisso do professor com a formação.

No âmbito da União Europeia, as questões à volta da formação de professores e ao seu desenvolvimento profissional assumiram uma maior relevância, por via das orientações consagradas na “Estratégia de Lisboa”. Estas orientações vieram enfatizar a importância da qualificação dos recursos humanos no contexto das políticas de aprendizagem ao longo da vida (Canário, 2013). Deve realçar-se que *“aos professores é atribuído um papel decisivo, como agentes de mudança num processo de modernização educativa e na concretização de ambiciosas metas educativas”* (Canário, 2013: 7).

Os professores são peças-chaves nos desafios do futuro. Para tal, é necessário apostar na sua formação e desenvolvimento profissional, como agentes de mudança num processo de modernização educativa. Por outro lado, também estamos conscientes que a mudança, é um processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional (Cadório & Veiga Simão, 2013).

A aposta na formação contínua é uma resposta necessária para estes desafios da sociedade em constantes transformações e para os novos desafios da educação. É também uma condição e parte integrante do processo de desenvolvimento profissional dos professores (Flores, Veiga Simão, Rajala & Tornberg, 2009).

Os conceitos de formação contínua e desenvolvimento profissional são conceitos que são indissociáveis e que estão inerentes ao carácter complexo e dinâmico da atividade do professor (Day, 2001; Estrela & Estrela, 2006).

Os programas de formação contínua e desenvolvimento profissional, para além de serem um valioso contributo para ajudar o professor a cumprir as expectativas da sociedade e da profissão docente, devem ajudar a melhorar a qualidade do trabalho desenvolvido pelo professor, com impacto positivo nas práticas docentes e de forma a responder às necessidades de mudança dos estudantes (Cadório & Veiga Simão, 2013; Lee, 2011).

A valorização das oportunidades de formação e de desenvolvimento profissional são fundamentais para o seu crescimento profissional e pessoal, para acompanhar as mudanças e o desenvolvimento das suas competências. A aprendizagem da profissão docente é um processo complexo, que se desenvolve ao longo de todo o seu percurso profissional, com a influência de diferentes contextos de trabalho e atividade docente (Gonçalves, 2011).

O desenvolvimento profissional do professor passa inevitavelmente pela alusão ao seu percurso e atividades de formação contínua, para além de diferentes tipos de experiências e oportunidades, que permitem ao professor o desenvolvimento de competências profissionais. Trata-se de um processo que procura promover e gerar processos de mudança na atividade do professor (Marcelo, 2009).

A atividade do professor possui a sua própria lógica e impõe as suas condições. Para ensinar e assumir o seu papel de facilitador da aprendizagem, o professor deve possuir os conhecimentos suficientes sobre essa lógica e as condições que interferem no seu desenvolvimento, principalmente, tendo em linha de conta que na realidade do ensino superior, ensinar é algo idiossincrático, dependente de cada local, de cada sujeito e de cada momento (Zabalza, 2010). O ser professor, pressupõe um conhecimento profissional da docência, sobre o trabalho do professor, sobre a sua teoria e sobre a sua prática. Trata-se de um conhecimento que se constrói sobre a prática, sem se limitar à mesma, atendendo a que *“a prática analisada gera teoria e a teoria torna possível pôr em marcha um tipo de prática mais fundamentada”* (Zabalza, 2010: 70). A abordagem às competências profissionais do professor do ensino superior, situa-nos perante um trabalho de certo nível de complexidade e exigindo um determinado tipo de atuação baseada em conhecimentos especializados, não na simples prática. Sendo as competências, *“a capacidade de usar o conhecimento e as destrezas relacionadas com produtos e processos e, por conseguinte, de atuar eficazmente para alcançar um objetivo”* (Zabalza, 2010: 71), na sua génese tem de se considerar o importante papel do conhecimento teórico, combinado com o conhecimento que emerge da prática.

Por outro lado, as atividades de formação e desenvolvimento profissional contínuo dos professores devem estar alinhadas com as suas motivações e necessidades de formação. O saber de cada professor necessita de estar articulado com o seu *querer*, ou seja, um *“projeto de formação de professores em serviço tem de estar associado à tomada de medidas que garantam as condições de motivação e os meios de realização indispensáveis para que a competência dos professores se possa traduzir em desempenho profissional eficaz”* (Campos, 2013: 70). Um ensino de qualidade pressupõe que os professores sejam sensíveis à responsabilidade social da profissão e que estejam motivados e que se assumam como protagonistas do desenvolvimento da profissão de professor.

O exercício da profissão de professor, em geral, e do ensino superior, em particular, exige que os professores sejam detentores de uma sólida formação científica e pedagógica. Isto pressupõe uma aposta na formação contínua e nas estratégias de desenvolvimento profissional, enquanto processo que requer atualizações constantes do

professor, de forma a responder às transformações e a complexidade do sistema educativo, em particular e, do sistema social, em geral (Zabalza, 2012).

Face aos aspetos destacados, achamos fundamental efetuar uma investigação que nos permita compreender a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências profissionais, pelos professores do ensino de enfermagem, em instituições de ensino superior públicas, em Portugal. Pretende-se, perceber, como é que estes professores valorizam a formação contínua no desenvolvimento das suas competências de professor, no contexto do ensino superior.

O Interesse pela temática

O interesse na realização de um estudo sobre esta temática decorre de fatores de natureza pessoal, profissional e científica.

O facto de ter uma formação inicial e pós-graduada em Enfermagem e de estar ligado ao ensino, a tempo integral, desde 1987, condiciona o “olhar” sobre o que é ser professor. A entrada para a docência foi unicamente condicionada pela minha formação científica e técnica. Enquanto docente, tive por referência a forma de lecionar, de orientar os estudantes e de estar na docência, de alguns dos meus professores. Na altura, pensava reunir as condições necessárias para o ensino, sendo minha intenção reproduzir o processo de ensino destes professores e de outros colegas. O “caminho pelo ensino” permitiu-me constatar que, apesar do esforço feito em prol de uma adequada qualificação pedagógica, é fundamental que a docência seja vista *“como una actividad profesional compleja que requiere de una formación específica”* (Zabalza, 2012: 145).

Apesar de reconhecer a importância da formação contínua, quer formal, quer informal, ao nível dos conhecimentos, das habilidades, dos valores e crenças, etc., que sejam geradoras da mudança, as atenções centraram-se na formação e aprendizagem dos conteúdos científicos. No exercício da profissão de professor, envolvido na formação de enfermeiros, fui construindo “um caminho” de formação pós-graduada na área científica de Enfermagem, com uma menor aposta nas qualificações pedagógicas. A formação para o desenvolvimento de competências pedagógicas, ficou muito circunscrita à leitura

de alguns artigos e à partilha com outros colegas da área científica, sem se assumir como um processo de formação e desenvolvimento contínuo.

Daí, todo o processo de reflexão e problematização, em torno das minhas práticas: Será que sou um “bom professor”? O que me falta para facilitar a aprendizagem dos estudantes, na sua área de formação? Como é que estou valorizando as atividades de formação contínua e desenvolvimento profissional, em prol do desenvolvimento de competências profissionais?

É lógico que neste processo, *“a responsabilidade pela ativação e desenvolvimento dos processos formativos cabe ao professor, enquanto agente de mudança, tendo por referência as suas práticas diárias e as representações e competências que já possui”* (Ferreira, Pereira & Xavier, 2012: 2299).

Para além dos interesses pessoais, é de realçar as questões de natureza profissional. A formação, é claramente, a principal condição para a qualidade da educação e reconhecimento institucional. Releva-se o papel da formação contínua e das atividades de desenvolvimento profissional, em defesa da qualidade da educação, sabendo-se que o professor é um profissional da aprendizagem, cujo desempenho deve vincar o seu papel de facilitador da aprendizagem dos estudantes. Isto pressupõe que o nosso “olhar” para o professor do ensino superior, é o de um profissional com dupla competência, *“su competencia científica, como conocedores fidedignos del ámbito científico que enseñan, y su competencia pedagógica, como personas comprometidas con la formación y el aprendizaje de sus estudiantes”* (Zabalza, 2012: 169). Nesta linha de pensamento, acrescentamos que *“as competências constroem-se pela formação e práticas docentes, envolvendo a mobilização e integração de saberes, de saber fazer ou atitudes, em resposta às diferentes situações em que o professor intervém”* (Ferreira, Pereira & Xavier, 2012: 2305).

Acresce aos interesses de ordem pessoal e profissional, a dimensão científica, pelo interesse em contribuir para a compreensão do fenómeno em estudo, a importância da formação contínua no desenvolvimento das competências do professor do ensino superior, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento do conhecimento nesta área.

Enquadramento e Apresentação do Estudo

A abordagem às questões da formação contínua e desenvolvimento profissional, visando o desenvolvimento de competências profissionais pressupõe “*um olhar*” centrado no que é ser professor no ensino superior.

O professor é um profissional que assume uma multiplicidade de papéis, envolvendo um conjunto de competências científicas e pedagógicas (Cadório & Veiga Simão, 2013; Campos, 2002; Delors, 1996; Pérez Gomez, 1995; Santos, 2013), que lhe permitem construir as suas práticas em função dos contextos de aprendizagem e da singularidade das situações e assegurar o papel de facilitador da aprendizagem dos estudantes (Almeida, 2012; Cunha, 2010; Fernandes, 2010; Flores, 2007; Garcia Sanz & Maquilón Sánchez, 2010; Zabalza, 2012).

O professor é um aprendente ao longo da vida (Cadório & Veiga Simão, 2013). A sua atividade, enquanto profissional do ensino, não pode ser dissociada da sua aprendizagem. Daí, se afirmar que a profissão de professor se concretiza pela formação e pelos saberes profissionais inerentes à sua prática (Almeida, 2012; Cochran-Smith & Lytle, 1999; Esteves, 2009; Gauthier *et al.*, 1998; Marcelo, 2009; Mesquita, 2010; N’diaye, 2003; Shulman, 2004; Tardif, 2004).

Verifica-se ainda, que ao nível do ensino superior, a identidade dos professores está mais centrada na área científica do que nas atividades de ensino (Almeida, 2012; Zabalza, 2012), estando tradicionalmente orientada para o domínio científico e exercício de atividades centradas nesse domínio. A formação destes professores centra-se quase exclusivamente na área disciplinar, revelando carências no domínio dos saberes próprios da profissão de professor (Almeida, 2012; Cunha, 2010; Zabalza, 2012).

A propósito da profissão de professor e da discussão em torno da formação contínua e das estratégias de desenvolvimento profissional, releva-se a análise à carreira de professor, considerando a sua importância como um processo de formação e desenvolvimento profissional e que a mesma permite a construção de um conjunto de conhecimentos e de competências, por um percurso ao longo da vida marcado pelas aprendizagens inerentes à atividade de professor (Gonçalves, 2009; Hargreaves & Fullan, 1992; Zabalza, 2012).

É aceite pela maioria dos investigadores, que a formação envolve um *continuum*, que se estende ao longo da carreira profissional (Marcelo, 2009; Tardif, 2006) e que a formação deve estar integrada em processos de mudança e de inovação (Marcelo Garcia, 2013), sendo os professores participantes ativos nestes processo de formação.

Também sabemos que, os processos de formação em que o professor se envolve, devem possibilitar o seu desenvolvimento profissional (Marcelo Garcia, 2013; Nóvoa, 1995; Tardif, 2006;) e que a formação deve estar centrada na prática e deve ser construída e baseada em processos reflexivos (Marcelo Garcia, 2013; Nóvoa, 1995; Santos, 2013; Tardif & Lessard, 2007; Zeichner, 1993), em prol de um ensino de qualidade e que acompanhe as transformações sociais e os desafios da educação atual.

A formação contínua envolve um conjunto de atividades que visam o aperfeiçoamento profissional do professor (Estrela & Estrela, 2006). Trata-se de um conceito que aparece associado à conceção de desenvolvimento profissional, pela aprendizagem que decorre destes processos (Cadório & Veiga Simão, 2013; Correia & Flores, 2009; Day, 2001; Flores *et al.*, 2009). A formação contínua, vista numa perspetiva de desenvolvimento profissional é encarada como um processo individual e/ou coletivo, permanente e contínuo, que contribuí para o desenvolvimento das competências profissionais, do professor (Ferreira, Pereira & Xavier, 2012).

As competências do professor envolvem o saber, o saber fazer e o saber ser/estar (Esteves, 2009; Estrela *et al.*, 1991; Ferreira & Cubo Delgado, 2007; Le Boterf, 1997; Zabalza, 2010), devendo estes saberes serem conjugados na sua prática e nos contextos onde intervém.

Pelo acima expresso, diremos que a aprendizagem da profissão docente é um processo complexo que se desenvolve ao longo de todo o seu percurso profissional, suportada na sua prática de ser professor, na riqueza das suas experiências, assumindo a formação do professor um papel determinante. A investigação constitui um instrumento subsidiário desta reflexão e do crescimento que lhe deve estar intrínseco.

Foi partindo deste conjunto de pressupostos e de reflexões sobre o professor e os processos de formação (para o desenvolvimento de competências), que decidimos dar início a uma investigação, tendo como eixo principal *investigar a importância que os professores do ensino superior atribuem à formação contínua no desenvolvimento de*

competências profissionais, fortalecida na convicção de que os professores participam em diferentes ações de desenvolvimento profissional contínuo, com diferentes motivações e necessidades específicas de formação, visando melhorar a sua qualificação científica e pedagógica e por inerência, o desenvolvimento das suas competências profissionais.

As temáticas da formação contínua e do desenvolvimento profissional vêm assumindo-se cada vez mais como um objeto de estudo incontornável em Ciências de Educação e com particular destaque em elevado número de publicações (Armour & Makopoulou, 2011; Day, 2001; Eirin Nemiña, Garcia Ruso & Montero Mesa, 2009; Flores *et al.*, 2009; Imbernón, 2007; Lieberman, 1996; Marcelo, 2009; Marcelo & Vaillant, 2009; Veiga Simão, Caetano & Flores, 2005; Veiga Simão, Flores & Ferreira, 2007; Timperley, 2008).

Para além disso, tivemos em consideração a importância que é atribuída ao desenvolvimento profissional e neste à formação contínua, em prol do desenvolvimento de competências do professor do ensino superior (Almeida, 2012; Ferreira, Pereira, & Xavier, 2012; Zabalza, 2010, 2012).

Embora algumas investigações abordem as questões relacionadas com a formação contínua e com as competências do professor do ensino superior, escasseiam os estudos sobre esta problemática no âmbito do ensino superior e em particular, no ensino de enfermagem.

Ao contextualizarmos esta problemática, parece-nos pertinente analisar as seguintes questões:

- *Qual a frequência de formação contínua dos professores, nos últimos três anos?*
- *O que leva estes professores no ensino superior a participar em ações de formação e/ou de desenvolvimento profissional contínuo?*
- *Quais as suas necessidades de formação contínua?*
- *Qual a importância que atribuem à formação contínua no desenvolvimento das suas competências de professor no ensino superior?*
- *O que recomendam os professores para a melhoria da sua formação contínua?*

Tendo por base o referido, decidimo-nos pela realização de um estudo descritivo, combinando as abordagens quantitativa e qualitativa, embora com uma vertente mais quantitativa, de forma a analisar a importância atribuída pelos professores à formação contínua no desenvolvimento de competências profissionais, no contexto do ensino superior público, em professores de carreira da área científica de Enfermagem e em instituições públicas portuguesas. Numa primeira fase, optámos pela utilização de métodos quantitativos através da aplicação de um questionário e numa segunda fase, por métodos de enfoque qualitativo, os grupos discussão.

Face ao exposto, a questão que emerge é a seguinte: *Quais os benefícios previstos com a realização deste estudo?*

Pretende-se contribuir para a compreensão desta problemática. Acreditamos que a realização deste estudo pode ser um importante contributo para a reflexão sobre a prática do que é ser professor no ensino superior e as repercussões que o nosso percurso de formação contínua pode ter ou tem naquilo que somos, enquanto professores. Esta lógica deve ter presente que a formação contínua versus desenvolvimento profissional deve ser estruturada em função da escola, enquanto espaço de formação e da valorização do saber do professor e que na escola, as necessidades dos professores e os seus problemas do seu dia-a-dia, devem ser o ponto de partida para a formação e favorecer processos de investigação e de colaboração (Ferreira, Pereira & Xavier, 2012).

Por tudo isto, acreditamos que a realização desta investigação pode ser uma mais-valia para a reflexão centrada na nossas competências do que é ser professor no ensino superior e da importância que a formação contínua pode ter no desenvolvimento dessas competências, ajudando a compreender esta problemática e a melhorar a qualidade destes agentes e esperando que tenha um impacto positivo nos processos educacionais.

Da sua realização podem advir sugestões e propostas para melhorar a formação dos professores no ensino superior, tendo sempre como pano de fundo a realidade e o percurso da área científica de enfermagem em instituições públicas portuguesas.

Estrutura do trabalho

Após a contextualização do objeto de estudo no capítulo I, vamos proceder à apresentação da restante estrutura, constituída por vários capítulos e que inclui um conjunto de anexos, devidamente referenciados ao longo do trabalho e que são fundamentais para a compreensão do objeto de estudo.

O capítulo II, referente à Fundamentação Teórica, centra-se em dois temas, *A Profissão de Ser Professor e Da Formação ao Desenvolvimento de Competências do Professor no Ensino Superior*.

Antes de nos centrarmos nos aspetos relacionados com a forma contínua e o desenvolvimento de competências do professor do ensino superior, fizemos uma abordagem em torno do tema, *A Profissão de Ser Professor*, fundamental para a compreensão da problemática em estudo. Abordámos este tema, centrado nos pressupostos que o professor é um profissional com uma multiplicidade de papéis e que a profissão se concretiza pela formação e pelos saberes profissionais. Tratando-se de um estudo direcionado para o ensino superior, é destacado o facto de a sua identidade ser marcada de uma forma determinante pela área científica e especialidades a que pertencem, para além do papel que está intrínseco ao professor com a criação do espaço europeu do ensino superior. Finalmente, foi abordada a carreira, enquanto ciclo de vida profissional, pela relevância no seu desenvolvimento profissional.

No tema *Da Formação ao Desenvolvimento de Competências do Professor no Ensino Superior*, começámos pela conceção de formação, com implicações no que é ser professor ao longo da vida. A exploração do tema da formação contínua implicou uma reflexão em torno do desenvolvimento profissional, considerando que a formação contínua é uma condição de promoção do desenvolvimento profissional do professor. Abordámos as motivações, enquanto chave para o desenvolvimento de processos de formação e desenvolvimento contínuo e as necessidades de formação, em prol do desenvolvimento de competências profissionais. Finalmente, centrámo-nos no desenvolvimento das competências profissionais, assumindo como referência a conjunto de competências definidas por Zabalza (2010).

O capítulo III, referente ao *Trabalho Empírico*, divide-se em grandes blocos, a *Metodologia de Investigação e os Resultados da Investigação*.

Na *Metodologia de Investigação*, apresentamos as opções metodológicas que nortearam a realização deste estudo. Iniciámos com os objetivos e hipóteses definidas para este estudo, de forma a dar resposta à problemática e questões de investigação. De seguida, justificámos o desenho utilizado e apresentámos a população e amostra. Apresentámos os procedimentos de recolha de dados, com descrição do seu processo de construção e aplicação, para além dos procedimentos de análise e processos de validação dos dados. Fizemos ainda, uma breve alusão às questões éticas da investigação, assim como às limitações do estudo.

Nos *Resultados da Investigação*, apresentamos e analisamos os dados quantitativos, recolhidos através do questionário aplicado a 157 professores de carreira de instituições de ensino superior públicas e pertencentes à área científica de enfermagem. São apresentados os resultados, referentes às dimensões “Formação contínua” e “Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor do ensino superior”. Apresentamos ainda os resultados qualitativos, no decurso de dois grupos de discussão, envolvendo 15 professores da área científica de Enfermagem, da Universidade de Évora e Instituto Politécnico de Portalegre. Estes resultados centram-se nas duas dimensões, medidas através do questionário e numa terceira, referente a “Recomendações para a formação contínua dos docentes no ensino superior”.

No capítulo IV, *Conclusões*, apresentamos as conclusões deste estudo, em resposta aos objetivos e às hipóteses de investigação formuladas. Finalizamos, com algumas sugestões para futuras linhas de investigação, resultantes das conclusões do estudo.

CAPÍTULO II

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1. A Profissão de Ser Professor

- 1.1. O Professor
- 1.2. A Especificidade de Ser Professor no Ensino Superior
- 1.3. O Professor do Ensino Superior e os Desafios da Criação do Espaço Europeu do Ensino Superior
- 1.4. A Carreira Docente

2. Da Formação ao Desenvolvimento de Competências no Professor do Ensino Superior

- 2.1. O Conceito de Formação
- 2.2. A Formação Contínua
 - 2.2.1. O Conceito de Formação Contínua
 - 2.2.2. A Formação Contínua e o Desenvolvimento Profissional
 - 2.2.3. Paradigmas e Modelos
 - 2.2.4. A Reflexão, a Investigação e outras Estratégias
- 2.3. As Motivações e as Necessidades do Professor para a Formação
- 2.4. O Desenvolvimento de Competências no Professor do Ensino Superior
 - 2.4.1. As competências do Professor no Ensino Superior

1. A Profissão de Ser Professor

“O tornar-se professor revela-se, ... um processo contínuo em interação com outros profissionais e com implicação de diversos atores e contextos”
(Mestrinho, 2012: 184)

Antes de nos centrarmos nas questões que se prendem com a formação contínua e o desenvolvimento de competências do professor do ensino superior, propomos uma abordagem em torno de temas centrais para a compreensão da problemática em estudo:

- A profissão de professor
- A questão dos ciclos de vida profissional.

A reflexão sobre *a profissão de professor* foi enquadrada, tendo por referência alguns pressupostos:

- a) O professor é um profissional que assume uma multiplicidade de papéis (Cadório e Veiga Simão, 2013; Campos, 2002; *Delors et al.*, 1996; Pérez Gomez, 1995; Santos, 2013);
- b) A profissão de professor concretiza-se pela formação e pelos saberes profissionais inerentes e necessários ao exercício dessa prática (Almeida, 2012; Cochran-Smith & Lytle, 1999; Esteves, 2009; Gauthier *et al.*, 1998; Marcelo, 2009; Mesquita, 2010; N’diaye, 2003; Shulman, 2004; Tardif, 2004);
- c) Na identidade dos professores do ensino superior, mais centrada na área científica e especialidades a que pertencem, do que no seu papel e nas atividades de ensino (Almeida, 2012; Cunha, 2010; Leite & Ramos, 2010; Smith, 2003; William, 2008; Zabalza, 2012), no desequilíbrio entre as dimensões ensino e investigação, na atividade dos professores do ensino superior (Cid-Sabucedo, *et al.*, 2009; Cunha, 2010; Elton, 2009; Fernandes, 2010; Gibbs, 2004), na valorização e promoção da investigação desenvolvida na área disciplinar (Cid-Sabucedo, *et al.*, 2009; Esteves, 2010; Flores, 2007; Zabalza, 2012) e numa cultura ‘individual’ que tem marcado as

práticas de ensino, dos professores nas instituições de ensino superior (Almeida, 2012; Elton, 2009; Zabalza, 2012).

- d) A criação do espaço europeu de ensino superior trouxe uma mudança de paradigma educacional, destacando-se a relevância do papel do professor como facilitador da aprendizagem dos estudantes (Almeida, 2012; Cunha, 2010; Fernandes, 2010; Flores, 2007; Garcia Sanz & Maquilón Sánchez, 2010; Zabalza, 2012;).

A carreira do professor, *enquanto ciclo de vida profissional*, assume-se igualmente como um processo de formação e de desenvolvimento profissional. Esta reflexão sobre o tema dos ciclos de vida profissional, pretende relevar os seguintes aspetos:

- a) A conciliação do desenvolvimento profissional do professor com a realidade da escola (Gonçalves, 2009; Zabalza, 2012);
- b) Alguns modelos de etapas da carreira do professor (Gonçalves, 2000; Huberman, 1995; Leithwood, 1990; Sikes, 1985; Steffy *et al.*, 2000 Zabalza, 2012);
- c) Alguns constructos teóricos que se propõem compreender a ligação entre a carreira docente e o desenvolvimento profissional do professor do ensino superior (Feixas, 2002; Kugel, 1993; Robertson, 1999).

1.1. O Professor

A abordagem à formação de professores implica falar da forma como se encara o ensino e a reflexão sobre o que significa “ser professor” num determinado contexto (Flores, 2004).

A profissão de professor tem sido marcada por uma complexidade de atribuições. A multiplicidade de tarefas que tem marcado a profissão tem gerado uma certa indefinição profissional (Canário, 2007b).

Ao perspetivarmos o papel do professor, podemos considerar quatro maneiras correspondentes aos seguintes períodos, de acordo com Hargreaves (1998) e Cadório e Veiga Simão (2013):

- A era pré-profissional, em que é valorizado o domínio dos conteúdos e a aprendizagem por experiência;
- A era do profissional autónomo, que se define por um saber fazer profissional;
- A era do profissional colegial, relacionada com a emergência da criação de culturas colaborativas, para fazer face às exigentes mudanças que definem o trabalho do professor;
- A era do profissional pós-moderno, caracterizada por uma elevada complexidade, dilemas, tensões e discursos contraditórios.

A forma como se vê o ensino é retratada por dois paradigmas diferentes: o paradigma da racionalidade técnica e o paradigma da racionalidade prática. Cadório e Veiga Simão (2013) consideram que:

- *No paradigma da racionalidade técnica*, considera-se que o ensino é uma atividade linear, onde os comportamentos dos professores se assumem como uma causa e a aprendizagem dos estudantes como os efeitos. O professor é visto como um técnico, devendo revelar domínio dos conteúdos e competências, de modo a resolver os problemas, tendo por referência os seus conhecimentos científicos. A função de ensinar aparece associada a um saber que se transmite, enquanto a função do estudante estava limitada à aquisição de conhecimentos (Roldão, 2004). O professor usa na prática as conclusões da investigação tradicional e a sua eficácia, enquanto professor concretiza-se pelas suas práticas em salas de aulas, nomeadamente pelas suas atitudes, capacidades, conhecimentos, etc. (Cadório & Veiga Simão, 2013);

- *No paradigma da racionalidade prática*, a prática é concebida como um processo de investigação na ação, de forma a gerar melhoria no processo. O ensino é perspectivado como um fenómeno social e cultural, assumindo o professor a sua interpretação e realização. A educação é concebida como uma ação intencional regida pelas leis sociais e que se constitui como uma reflexão sobre a prática, para compreensão dos fenómenos (Cadório & Veiga Simão, 2013).

No presente e face à mudança de paradigma, o professor assume uma multiplicidade de papéis. Deve ter não só o domínio dos conhecimentos científicos, das técnicas e das rotinas de ensino, como a capacidade de mobilização desses saberes, face à especificidade de cada ato educativo (Campos, 2002), assumindo-se como um orientador das aprendizagens, o mediador do conhecimento e com um papel de facilitador no desenvolvimento de competências pelo estudante (Santos, 2013). Podemos mesmo dizer e tomando por referência o paradigma da racionalidade prática que “*os bons professores devem ser tecnicamente competentes e refletirem sobre a sua prática*” (Cadório & Veiga Simão, 2013: 29).

No âmbito do relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, com o título “Educação, um tesouro a descobrir”, foi destacado o papel atribuído ao professor, considerando-se o professor não como alguém que transmite conhecimentos, mas como tendo um papel de ajuda para com os estudantes, a encontrar, a organizar, a guiar e a gerir o seu saber e demonstrando grande firmeza quanto aos valores que devem ser orientadores da sua forma de estar na vida (Delors *et al.*, 1996).

A visão que se tem do professor é de um profissional que abarca uma diversidade de papéis, como técnico, como planificador, como transmissor, como decisor e como solucionador de problemas, assumindo-se esta multiplicidade de papéis como uma problemática a considerar nos processos que envolvem a formação de professores (Pérez Gomez, 1995). Esta perspetiva é reforçada por Santos (2013) ao citar Hargreaves (1998), destacando quatro formas de ver o papel do professor:

- O profissional que valoriza os conteúdos e a aprendizagem pela experiência;
- O profissional autónomo que se identifica com um saber fazer;
- O profissional que se identifica com as práticas colaborativas e
- O profissional pós-moderno que enfrenta dilemas e tensões.

Na sociedade atual, espera-se que a escola contribua para a formação de cidadãos ativos e críticos e que sejam detentores de “um tipo de conhecimento reflexivo, aberto e criativo” (Sá-Chaves, 2002: 100). Isto pressupõe a construção de uma prática pedagógica reflexiva, crítica e criativa, assumindo os professores um papel estruturante destas práticas, de modo a permitir a vivência de situações de partilha, o desenvolvimento de um pensamento crítico e o sentido de pertença à escola e à comunidade envolvente (Santos, 2013).

O paradigma atual centrado na aprendizagem e na aquisição de competências pelo estudante, pressupõe a existência de professores que constroem as suas práticas em função dos contextos de aprendizagem e da singularidade das situações, que se suportam na reflexão sobre as suas práticas e na investigação sobre o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes como estratégias de desenvolvimento profissional (Campos, 2002; Santos, 2013).

A profissão de professor assume um papel determinante na missão da escola. Por um lado, concretiza-se considerando a formação e os saberes profissionais inerentes e necessários ao seu exercício. São os saberes profissionais que constituem a especificidade de ser professor, devendo por inerência a formação e ação profissional do professor ser baseada em evidências científicas, de forma a revelar capacidade de resposta face à complexidade dos contextos (Mesquita, 2010).

Existe uma diversidade de posições em relação à conceção da profissão de professor. Os múltiplos papéis pressupõem a existência de um conjunto de saberes profissionais. Para Mesquita (2010), o que está implícito ao ser professor exige uma formação que permita ao professor aprender, tendo por base o seguinte:

- A reflexão na ação e sobre a ação;
- O saber analisar, como forma reguladora da prática e
- Uma noção de pertença a um grupo profissional, assumindo as suas normas, valores e linguagens.

Os saberes são múltiplos e constituem elementos caracterizadores da especificidade profissional dos professores (Mesquita (2010; Tardif, 2006). Os seus saberes profissionais são aquilo que é construído pelo professor e que resulta da interação entre informação (exterior ao sujeito) e conhecimento (integrado no sujeito) (Almeida, 2012; Altet, 2001). Assumindo o ponto de vista de Esteves (2009: 46), de que *“a competência ou as competências só se verificam na ação profissional*

contextualizada”, entende-se que são os saberes plurais, compostos e heterogêneos (Tardif, 2006) que mobilizados na ação profissional contextualizada, em resposta a situações e associados a atitudes, sustentam a expressão das competências profissionais (Almeida, 2012; Esteves, 2009; Le Boterf, 1997).

Ao longo dos tempos, a concepção do que é ser professor foi sofrendo várias mutações e a elas não é indissociável, as posições assumidas (contraditórias) sobre a valorização atribuída aos diferentes tipos de conhecimento profissional. Independentemente das mesmas, deve-se relevar na ação profissional do professor a multidimensionalidade de saberes que são determinantes para a sua ação, tendo por referências as ligações entre as dimensões científica, a dimensão experiencial, a dimensão investigativa e reflexiva, que constituem a sua panóplia de saberes e que são fundamentais à sua ação profissional (Mesquita, 2010). No espaço de atuação do ensino superior, a natureza multidimensional da profissionalidade docente se percebe através do reconhecimento das múltiplas vertentes da profissão em que o professor tem de intervir (investigação, ensino, gestão, entre outras), no envolvimento de dimensões pessoais (cognitivas, emocionais, biológicas) e contextuais (espácio-temporais, relacionais e organizacionais), da dimensão ética, assim como na multiplicidade das fontes de aquisição desses saberes (Almeida, 2012) e dos seus modos de integração no trabalho docente.

Uma profissão envolve todos os saberes profissionais que lhe estão inerentes e que lhe são necessários. “*A articulação entre os vários saberes é estruturante de uma identidade profissional na profissão docente e integra os diversos tipos de saberes e saberes-fazer mobilizáveis em situação profissional*” (Mestrinho, 2011: 72). É tendo por base esta lógica que, que chegamos aos saberes que servem de suporte à profissão docente. Shulman (2004) destaca os seguintes tipos de conhecimentos que os professores em geral, utilizam e articulam na sua atividade docente, provenientes de diferentes fontes:

- Conhecimento proposicional: tem por base a investigação e dissemina-se através da formação formal. Envolve um quadro de princípios teóricos e de normas, decorrentes do seu sistema de valores e de normas reguladoras que enquadram a sua atividade profissional;
- Conhecimento de casos: refere-se a informações sobre situações de sucesso e decorre da prática profissional e da experiência individual do professor. A

análise que o professor faz da sua prática, de casos e de eventos específicos, de acontecimentos passados é fundamental para a construção de princípios orientadores da sua prática profissional, em suma, para a construção do conhecimento de casos;

- Conhecimento estratégico: refere-se ao conhecimento desenvolvido em situações em que é necessário o julgamento profissional e a tomada de decisões, com explicitação dos seus fundamentos. Este conhecimento é fundamental na gestão de novos problemas e de situações que exigem soluções complexas e inovadoras.

Almeida (2012), Gauthier *et al.* (1998), Mesquita (2010) e N'diaye (2003) destacam os seguintes tipos de saberes necessários à prática de ensino do professor:

- *Os saberes disciplinares* (os conteúdos, resultantes da investigação nas diferentes disciplinas científicas);
- *Os saberes curriculares* (envolvem as competências necessárias à organização do currículo, desde a conceção dos programas, implicando a seleção dos conteúdos e de recursos, entre outros componentes);
- *Os saberes das Ciências de Educação*, que envolve um corpus de conhecimentos globalizante da atividade pedagógica;
- *Os saberes da tradição pedagógica* (refletem a evidência de que o professor consigo saberes construídos antes da sua formação ou da sua entrada na profissão, assim como uma imagem da sua profissão);
- *Os saberes da experiência*, que correspondem aos saberes construídos nas experiências de ensino e que acabam por se transformar em rotina, apesar de não terem validade científica;
- *Os saberes da ação pedagógica*, que correspondem a saberes da prática, verificáveis através de uma abordagem científica e que se revelam determinantes para a profissionalização e construção da identidade profissional.

Também Shulman (2004), concetualiza distintos tipos de saberes, mas interrelacionados; a saber:

- *Os saberes relativos aos conteúdos disciplinares*, que contempla o elenco de saberes que o professor dispõe;

- *Os saberes pedagógicos do conteúdo*, que envolvem os conhecimentos pedagógicos específicos ao ensino de conteúdos disciplinares e facilitadores da aprendizagem dos estudantes;
- *Os saberes relativos ao curriculum*;
- *Os saberes pedagógicos gerais, para o ensino* (centrados em aspetos genéricos de organização e gestão de uma sala de aula);
- *Os saberes relativos ao conhecimento dos estudantes e das suas características*;
- *Os saberes relativos aos contextos institucionais* (envolvendo as questões da organização, gestão e financiamento);
- *Os saberes relativos às finalidades, aos valores e à filosofia de educação*.

Nesta abordagem à profissão de professor, assumindo que esta se concretiza pelos saberes profissionais que constituem a especificidade de ser professor, o tornar-se professor revela-se, como um processo contínuo, envolvendo e em interação com outros profissionais e com a implicação de diversos atores e contextos. E, como preconiza Canário (2008), é nas escolas que o professor aprende e consolida a profissão de professor, sobrepondo-se esse processo de aprendizagem a um processo de socialização profissional. “*A reconfiguração identitária não pode ser perspetivada isoladamente, mas sim como um conjunto de aprendizagens profissionais integradoras de aprendizagens anteriores feitas numa multiplicidade de instâncias de socialização*” (Mestrinho, 2012: 184).

A questão dos saberes profissionais induz-nos a refletir sobre os conhecimentos para a docência, tendo sempre no horizonte, o desenvolvimento profissional do professor. Cochran-Smith e Lytle (1999), realçou uma tipologia que evidencia três tipos de conhecimentos: *o conhecimento para a prática, o conhecimento na prática e o conhecimento da prática*. Nela, contempla a problemática da relação teoria-prática e procurou situar o conhecimento nessa dialética.

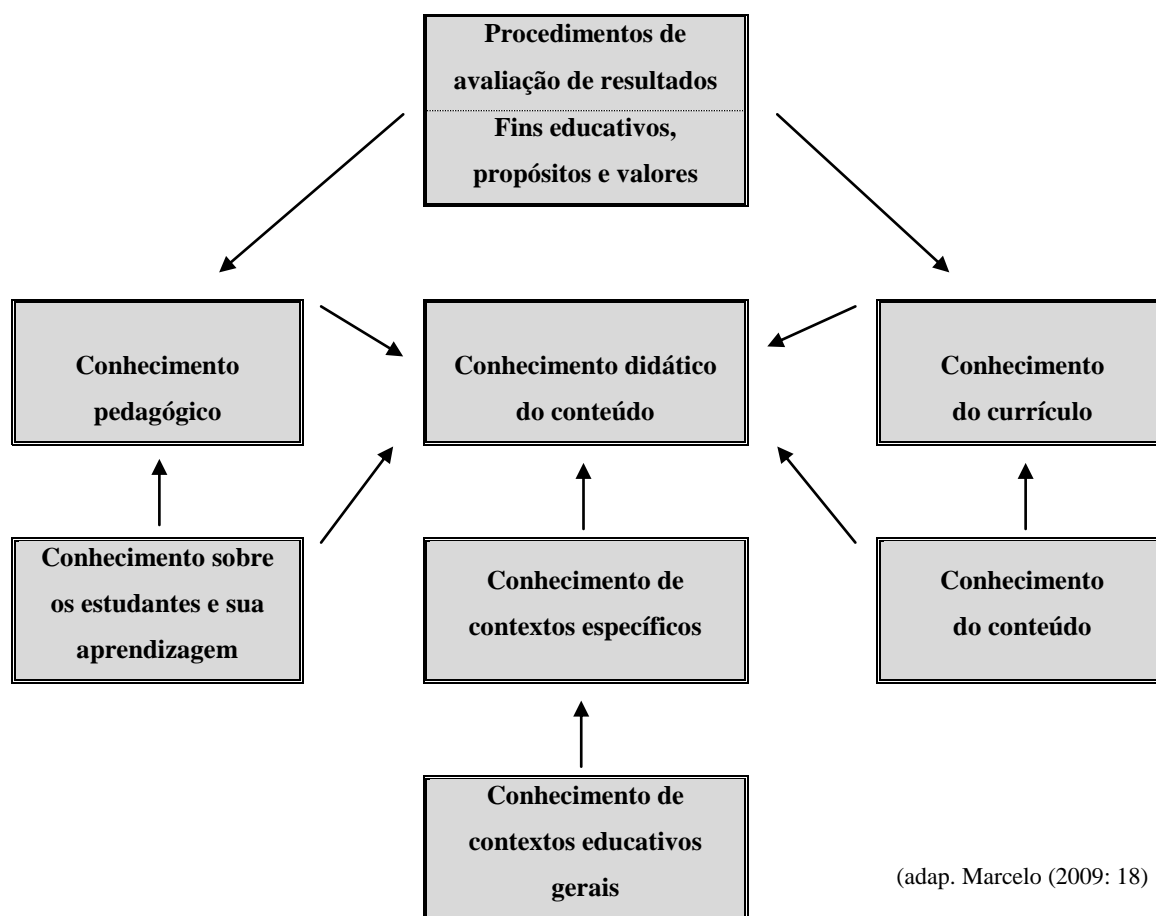
O conhecimento para a prática serve para organizar a prática (conteúdos, teorias educativas, estratégias instrucionais), levando a uma prática mais eficaz. Trata-se de um conhecimento formal, que deriva das teorias e da investigação, adquirido na formação inicial e cuja aplicação visa melhorar as situações práticas de ensino (Cochran-Smith & Lytle, 1999; Marcelo, 2009).

O conhecimento na prática assenta no pressuposto que o ensino é uma atividade envolta em incerteza, espontânea, contextualizada e construída como resposta às particularidades do dia-a-dia das escolas e dos seus contextos de aprendizagem. Acredita-se que aquilo que os professores conhecem está subjacente à prática, na reflexão sobre a prática, na indagação e narrativa dessa prática. É um tipo de conhecimento que se adquire através da experiência e deliberação, sendo que os professores aprendem quando têm a oportunidade de refletir sobre a sua prática. O conhecimento surge da ação, das decisões e julgamentos que os professores assumem (Cochran-Smith & Lytle, 1999; Marcelo, 2009).

O conhecimento da prática está inscrito na conceção do denominado movimento do “professor como investigador”. Parte-se do pressuposto de que não faz sentido a distinção entre o conhecimento formal e o conhecimento prático, assumindo-se que o conhecimento é construído de forma coletiva no interior de comunidades locais, constituídas por professores que trabalham em projetos de desenvolvimento da escola, de formação ou de indagação colaborativa (Cochran-Smith e Lytle, 1999; Marcelo, 2009).

Nesta abordagem e tendo em vista compreender os conhecimentos do professor, Morine-Dersheimer & Kent (2003), citados Marcelo (2009), tendo por referência o modelo de Grossman (1990) e incorporando novos contributos em termos de investigação, apresentou o seu modelo com categorias que contribuem para o conhecimento didático do conteúdo, conforme expresso na figura que se segue.

Figura 1 – Categorias que contribuem para o conhecimento didático do conteúdo



(adap. Marcelo (2009: 18))

O conhecimento didático do conteúdo constitui um dos elementos centrais do saber do professor. Corresponde à combinação entre o conhecimento da matéria a ensinar e o correspondente conhecimento pedagógico e didático necessário para ensinar. O professor deve ter um conhecimento próprio do conteúdo a ensinar, no sentido de desenvolver um ensino que favoreça a compreensão e a aprendizagem pelos estudantes (Marcelo, 2009). Nele intervêm, os diferentes tipos de conhecimentos que o professor deve possuir:

- O conhecimento pedagógico geral, relacionado com o ensino, com os seus princípios gerais, com a aprendizagem e com os estudantes;
- O conhecimento sobre os estudantes e sua aprendizagem;
- O conhecimento dos conteúdos, que influencia o modo de ensinar;
- O conhecimento do currículo;
- O conhecimento dos diferentes contextos educativos.

Isto significa que os professores devem ter uma multiplicidade de conhecimentos, relacionado com o ensino, com a matéria a ensinar, com os seus princípios gerais, com a aprendizagem, com os estudantes, a gestão da turma, o ensino em pequenos grupos, as técnicas didáticas, a planificação do ensino, teorias do desenvolvimento humano, a planificação curricular, a avaliação, a cultura social e as influências do contexto no ensino, história e filosofia da educação, os aspetos legais em educação, entre outros aspetos (Marcelo, 2009). Esta ideia é reforçada no estudo de Correia e Ferraz (2010), que realizaram um estudo com o objetivo de identificar as competências necessárias aos professores de Educação Física da Educação Básica, na perspectiva dos docentes da rede pública do ensino do Estado de S. Paulo, licenciados da Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de S. Paulo e verificaram que os professores julgam importante mobilizar determinados conhecimentos durante a prática docente, como os conhecimentos didático-pedagógicos, conhecimentos técnicos e bagagem cultural. Constataram ainda, que esses conhecimentos estão hierarquizados para alguns professores e associados para outros, sem uma valorização dos mais importantes.

No estudo de Gonçalves (2012), envolvendo professores do ensino de enfermagem, a formação doutoral é vista como um espaço de produção e desenvolvimento do conhecimento disciplinar e competências profissionais. A reflexão, a investigação e a experiência profissional da prática docente e da prática clínica de enfermagem são reconhecidas como fontes do conhecimento profissional destes professores.

No estudo realizado por Correia (2012), ao serem questionados sobre o que é ser professor, os professores de informática entrevistados, consideraram que os professores tem um papel de educador, que transmite valores morais e éticos aos estudantes, que os prepara para a vida em sociedade e que os ensina a saber ser e estar. Encaram ainda o seu papel, ligado a uma visão do professor como especialista, face ao enfoque da transmissão de conhecimentos científicos.

Na profissão de professor, deparamo-nos com profissionais que devem ter uma cultura técnica (um conhecimento base especializado), uma ética de serviço (o compromisso de satisfazer as necessidades do público-alvo), um compromisso profissional (uma forte identidade coletiva) e autonomia profissional (controlo colegial,

por oposição ao controlo burocrático sobre as práticas) (Cadório & Veiga Simão, 2013; Day, 2001).

Por outro lado, na missão da escola, não podemos ignorar o papel do professor na construção de valores, atitudes e competências, que permitem ao estudante a compreensão e a participação nas realidades que integram. O trabalho do professor, enquadrado com a missão da escola é um trabalho de equipa, em contínuo desenvolvimento, assente na investigação e na produção de conhecimentos, no qual podem intervir outros parceiros do processo educativo, colaborando construtivamente com a comunidade (Santos, 2013). O professor deve atuar como um agente de mudança, respondendo às necessidades e desafios sociais e transformando essas necessidades em atividades de aprendizagem para os estudantes. Esta é igualmente uma forma de contribuir para o seu próprio desenvolvimento profissional.

Na atualidade, a profissão de professor assume-se como uma profissão em que, de forma contínua o professor enfrenta o desconhecido, a complexidade e a mudança. Face à complexidade das situações, de acordo com Le Boterf (1995, 1997, 2001), referenciado por Cadório e Veiga Simão (2013: 31) os professores “*devem saber agir com pertinência, saber mobilizar num dado contexto, saber combinar, transpor, aprender, saber aprender a aprender e empenhar-se*”.

A prática profissional dos professores requer um conjunto de qualidades, em função do que é exigido para o ofício de ensinar e para os valores e objetivos que se pretende atingir e desenvolver com a profissão. A estas qualidades denomina-se por profissionalidade (Cadório & Veiga Simão, 2013). Para Domingo (2003) e Cadório e Veiga Simão (2013) existem três dimensões da profissionalidade docente:

- a) Obrigação moral: significa que o professor tem de dar atenção às necessidades, progressão e interesses dos estudantes, estabelecendo com estes, relações interpessoais relevantes. As tomadas de decisão do professor em sala de aula (e em outros contextos de aprendizagem) conferem-lhe autonomia e uma consciência profissional;
- b) Compromisso com a comunidade: a atividade do professor é um ato social, apesar de aparentemente ser associada a um ato individual. O professor, na sua atividade

relaciona-se com a comunidade e assume um compromisso social, de forma responsável e autónoma;

- c) Competência profissional: o professor para ensinar deve evidenciar domínio de competências técnicas, de recursos didáticos, de cultura e de conhecimentos. A competência profissional integra um conhecimento profissional e recursos intelectuais, como a análise e reflexão, que se assumem como um aspeto fundamental para a profissionalidade docente.

Para dar respostas à complexidade das suas funções e papéis e assumir plenamente o seu papel de agente de mudança, o professor deve estar comprometido com a sua própria formação e desenvolvimento profissional ao longo da sua carreira. Para Day (2005:13), *“as necessidades concretas e a forma de levar à prática esse compromisso variam segundo as circunstâncias, as histórias pessoais e profissionais e as disposições vigentes em cada momento”*.

Em suma, o exercício da profissão de professor pressupõe o reconhecimento de um conjunto de saberes profissionais. A formação do professor deve estar enquadrada com o reconhecimento destes elementos chaves para o reconhecimento social do carácter profissional da função docente (Almeida, 2012; Estrela, 1986).

A questão em aberto é: *Qual a especificidade que caracteriza o professor do ensino superior, tendo por referência as questões da formação?*

1.2. A Especificidade de Ser Professor no Ensino Superior

A abordagem a este tema centra-se em aspetos específicos, que distinguem a atividade docente no ensino superior face a outras realidades, centrando-se em torno das questões que envolvem a formação, nomeadamente:

a) Na necessidade do professor do ensino superior responder a uma multiplicidade de papéis (Almeida, 2012; Zabalza, 2012);

b) Na identidade profissional dos professores, mais centrada na área científica e especialidades a que pertencem, do que no seu papel e nas atividades de ensino (Almeida, 2012; Cunha, 2010; Leite e Ramos, 2010; Smith, 2003; William, 2008; Zabalza, 2012);

c) A transformação do compromisso do professor em prol da aprendizagem dos estudantes (Zabalza, 2012);

d) O desequilíbrio entre as dimensões ensino e investigação, na atividade dos professores do ensino superior (Cunha, 2010; Cid-Sabucedo, *et al.*, 2009; Elton, 2009; Fernandes, 2010; Gibbs, 2004);

e) A valorização e promoção da investigação desenvolvida na área disciplinar (Cid-Sabucedo, *et al.*, 2009; Esteves, 2010; Flores, 2007; Zabalza, 2012);

f) A cultura ‘individual’ que tem marcado as práticas de ensino, dos professores nas instituições de ensino superior (Almeida, 2012; Elton, 2009; Zabalza, 2012).

A importância e o reconhecimento da profissão de professor no contexto do ensino superior pela Unesco, é expresso da seguinte forma:

“a docência no ensino superior é uma profissão: é uma forma de serviço público que requer do pessoal do ensino superior, conhecimento de perito e competências especializadas adquiridas e mantidas ao longo da carreira através de rigoroso estudo e investigação; exigindo também um sentido de responsabilidade institucional e pessoal pelo bem-estar dos estudantes e da comunidade, e o compromisso com elevados padrões na ‘scholarship’ e investigação” UNESCO, 1997).

A atuação do professor no contexto do ensino superior, reveste-se de um conjunto de especificidades, próprias das características do ensino superior e do papel profissional do professor.

Ao nível do ensino superior, assistimos à necessidade dos professores responderem a papéis profissionais no âmbito do ensino, da investigação e ao nível da gestão das instituições (participação em órgãos de gestão e cargos de coordenação) e esperando-se que estes profissionais revelem elevados padrões de qualidade, responsabilidade e autonomia (Almeida, 2012; Zabalza, 2012). Por outro lado, e, decorrente dos processos de transformação experienciados no ensino superior, acrescem novas atribuições, como a procura de financiamentos, o estabelecimento de parcerias e protocolos, para além do desenvolvimento das relações com outras instituições, de âmbito nacional e internacional (Almeida, 2012; Zabalza, 2012).

A realidade atual do ensino superior, caracteriza-se por uma natureza multifacetada da atividade do professor. A profissionalidade do professor do ensino superior, é fortemente marcada uma identidade profissional tripartida entre o ser professor, investigador e gestor/decisor, com toda a complexidade que envolve a harmonização dos seus papéis profissionais (Almeida, 2012; Zabalza, 2012).

Esta realidade permite ao professor, enquanto sujeito ativo no ensino superior, a aplicação de saberes e *“um campo de produção, de transformação, de mobilização de conhecimentos, de saberes-fazer específicos da profissão de professor e, portanto, de teorias oriundas da experiência e orientadoras das suas práticas”* (Mestrinho, 2012: 129).

A atualidade da questão da multiplicidade dos papéis profissionais, remete-nos para o conceito de identidade profissional. Para Marcelo (2009), *“é através da nossa identidade que nos percebemos, nos vemos e queremos que nos vejam”*. Este autor ao concetualizar a identidade profissional, refere que:

“É uma construção do seu eu profissional, que evolui ao longo da sua carreira docente e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos, que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional” (p. 11).

Neste prisma, a identidade profissional é um processo de interpretação do professor em si mesmo, enquadrado num determinado contexto e caracterizando-se por ser um processo evolutivo, que se desenvolve ao longo da vida (Beijaard *et al.*, 2005; Kelchtermans, 2009). Este processo depende tanto da pessoa, como do contexto. Em termos profissionais, os professores comportam-se de uma determinada maneira, mas não porque assumem características profissionais prescritas (conhecimentos e atitudes). Distinguem-se entre si, em função da importância que atribuem as essas características e

por via disso, desenvolvendo uma resposta própria ao contexto (Beijaard *et al.*, 2005b). A identidade é ainda vista por, como um fenómeno de natureza relacional. Não é um atributo fixo de determinada pessoa. Pode ser entendida como resposta à pergunta: “Quem sou eu, neste momento?” (Beijaard *et al.*, 2005; Marcelo, 2009).

O ensino superior constitui um espaço de atuação dos professores caracterizado pela “*escassa identidade profissional*” (Zabalza, 2010: 69). A identidade dos professores do ensino superior está vinculada ao campo científico da sua área disciplinar. Na sua grande maioria, carecem de um “*conhecimento específico sobre a natureza, componentes, processos vinculados e condições que caracterizam o ensino*” (Zabalza, 2010: 69), apesar da importância que o mesmo assume no desenvolvimento das competências da sua profissão, de professor. É fundamental que os professores do ensino superior apresentem um conhecimento mais sistemático sobre o ensino, constituindo esta uma condição básica para a sua melhoria.

O ser professor no ensino superior pressupõe que estes profissionais sejam detentores de um conhecimento profissional sobre o ensino. E como refere Zabalza (2010:70), “*É um tipo de conhecimento que se constrói sobre a prática, porém não só desde ela*”. O que se pretende é um crescimento progressivo do conhecimento sobre a realidade do ensino. Alicerça-se no pressuposto que a “*prática analisada gera teoria e que a teoria torna possível pôr em marcha um tipo de prática mais fundamentada*” (Zabalza, 2010: 70), e que este circuito prática-teoria-prática permite a construção de um conhecimento didático, com repercussões no crescimento do conhecimento sobre o ensino. Este é claramente um caminho que temos de fazer, assumindo o ser professor no espaço de formação do ensino superior.

Para além da questão da multiplicidade dos papéis profissionais do professor, do ensino superior, confrontamo-nos com uma identidade profissional mais centrada na área científica a que pertencem e em suas especialidades, em vez de nas suas atividades de ensino. Esta especificidade da sua identidade é particularmente visível “*no que sentem sobre o que são, no que sabem, nos livros que leem ou escrevem, nos colegas com que se relacionam, nos congressos a que assistem, nas conversações profissionais que mantêm, etc.*” (Zabalza, 2012: 107). Isto significa que o lugar da nossa identidade está fundamentalmente construído em função do saber da área de especialidade e menos no saber e na prática de ensino (Almeida, 2012; William, 2008; Zabalza, 2012).

A complexidade do ser professor no ensino superior e da construção da sua identidade é condicionada pela preparação para o exercício profissional estar tradicionalmente orientada para o domínio científico e exercício de atividades centradas nesse domínio (Zabalza, 2012). Assistimos, a uma ausência de preparação pedagógica, como requisito para exercício da profissão de professor no contexto do ensino superior e a um claro desinvestimento pelas instituições e pelos professores na preparação/formação para ensinar (Almeida, 2012), com todas as repercussões que esta problemática assume na capacidade de argumentação e na tomada de decisões, no exercício da atividade do professor. A nível do ensino superior, deparamo-nos com a situação conflagradora da condição de entrada na profissão envolver única e exclusivamente os saberes científicos da área disciplinar/especialidade, sendo ignorado o conhecimento pedagógico, enquanto domínio dos saberes para o exercício da atividade docente, o qual legitima a profissão de professor (Almeida, 2012; Zabalza, 2012). A este propósito, Zabalza (2012: 25) afirma que assistimos a uma “*notável indiferença com respeito à formação para a docência*” e faz alusão a alguns aspetos pouco cuidados, mas que são fundamentais para o funcionamento dos processos formativos, como “*coordenação, desenvolvimento de metodologias, avaliação, incorporação de novas tecnologias, novos sistemas de ensino como o semipresencial, a formação em trabalho, etc.*” (p. 25).

A formação dos professores do ensino superior centra-se unicamente nos saberes da área disciplinar. Leite e Ramos (2010) abordam esta situação na docência universitária, referindo o seguinte:

“A universidade é reconhecida como um lugar, por excelência de formalização de saberes profissionais... No entanto, esta instituição de formação aceita, no seu interior, a condição não profissional da docência universitária ao exigir, para o seu exercício, apenas saberes do campo disciplinar” (p.33).

A ausência de formação específica para o exercício da profissão de professor, na realidade do ensino superior leva a que alguns autores (Cunha, 2010; Leite e Ramos, 2010) considerem a docência na universidade como um ofício e não uma profissão. Estamos perante professores que têm um papel determinante na legitimação dos títulos profissionais, mas que enquanto ‘práticos’ limitam-se a expressar saberes tendo por referência o senso comum e desprovidos de teoria e reflexão sistemática (Cunha, 2010).

É de sublinhar que os professores não dominam os saberes próprios da profissão de professor. E para esta realidade, muito contribuiu a falta de preparação para a entrada na profissão, bem como a inexistência de mecanismos sistemáticos de apoio ao desenvolvimento profissional do professor, na dimensão ensino (Almeida, 2012; Cunha, 2010, Zabalza, 2012). A este nível, Cunha (2010) refere o seguinte:

“Não tiveram uma formação inicial para a docência – exigência básica da constituição de todas as profissões – não encontraram consistentes programas institucionalizados de educação continuada que lhes proporcionem os conhecimentos teóricos e práticos da profissão e não são estimulados a ultrapassarem as práticas que culturalmente – por reprodução cultural – aprenderam com os seus professores” (p.68).

Estas constatações permitem-nos questionar: Então, o que seria desejável?

A posição de Zabalza (2012) ao nível da dimensão profissional do professor do ensino superior é muito pertinente, ao referir: *“quando se coloca a atividade docente como uma atuação profissional, estamos considerando ao mesmo nível o exercício da docência (que possui os seus próprios conhecimentos e condições) e o domínio científico da própria especialidade”* (p. 108). Tendo a docência (ensino), o seu próprio domínio de conhecimentos fundamentais para a atividade do professor, neste caso do ensino superior, é necessária uma preparação específica para o seu exercício. Mais, as atividades de ensino pelo professor do ensino superior requerem necessária aquisição de conhecimentos e habilidades, como condição para o exercício e para a melhoria da sua qualidade. O papel do professor do ensino superior tem por referência a profissionalidade deste papel e as condições necessárias ao desempenho profissional, como *“conhecimentos e competências próprias, preparação específica, requisitos de entrada, processo de progressão na carreira, etc.”* (Zabalza, 2012: 109).

O professor para ensinar não se deve servir unicamente da sua prática (Fernandes, 2010; Flores, 2007; Leite e Ramos, 2010). O ato de ensinar pressupõe a existência de uma formação pedagógica apropriada e, na verdade muitos professores do ensino superior não receberam qualquer formação formal para o exercício das funções docentes (Smith, 2003). É por isso, necessário que os processos de formação contínua e de desenvolvimento profissional ajudem a colmatar essas lacunas. É fundamental que nas instituições e os professores, individual e coletivamente, possam dar o valor e o destaque à componente docente, até aqui seriamente subvalorizada. A formação do professor do ensino superior deve ter o duplo sentido de qualificação científica e pedagógica, tal como considera Zabalza (2012) ao afirmar que o *“exercício da profissão*

docente requer uma sólida formação, não só nos conteúdos científicos próprios da disciplina, mas nos aspetos correspondentes à sua didática e ao manejo das diversas variáveis que caracterizam a docência” (p.145).

A docência no ensino superior sofreu igualmente importantes transformações, particularmente evidentes com o Processo de Bolonha. A missão do professor como transmissor de conhecimentos foi relegada para segundo plano, passando o professor a assumir o papel de facilitador da aprendizagem dos estudantes e é em função da aprendizagem que o professor passa a centrar a sua ação. O professor para ensinar necessita de ter conhecimentos específicos, decorrentes de um processo de formação e de uma reciclagem permanente para se ajustar aos novos conteúdos e às novas metodologias didáticas (Zabalza, 2012). Neste sentido, diremos que ensinar, é uma tarefa complexa que exige conhecer bem os conteúdos, para além de saber como aprendem os estudantes em cuja aprendizagem os professores assumem o papel de facilitadores, manejar bem os recursos de ensino que se adequam melhor às condições em que se realiza o seu trabalho, etc. (Zabalza, 2012).

Estamos perante um novo compromisso do professor. Ensinar, vai além de mostrar, explicar e argumentar os conteúdos. Está mais centrado em propiciar, facilitar e acompanhar, para que os estudantes aprendam. Ensinar “*é gerir o processo completo de ensino-aprendizagem, que se desenvolve num determinado contexto, sobre uns conteúdos concretos e com um grupo de alunos com características particulares*” (Zabalza, 2012: 123).

A desvalorização da componente ensino face à da investigação constitui uma marca da identidade do professor do ensino superior, na atualidade. Verifica-se uma sobrevalorização da investigação na área de especialidade em relação a outras componentes, para efeitos de progressão na carreira (Cid-Sabucedo *et al.*, 2009; Cunha, 2010, Fernandes, 2010; Gibbs, 2004), quer pelo prestígio social que lhe está subjacente (Elton, 2009).

A valorização da cultura do professor como investigador é uma realidade atual do ensino superior. Está associada à produtividade científica, avaliada pela quantidade de artigos publicados (Archer, 2008). Esta cultura do professor investigador, gera conflitos entre a necessidade e a pressão das instituições de ensino superior no sentido

desta produtividade, apelando a uma crescente publicação de artigos científicos e a conceção de profissionalismo interiorizada por estes atores (Archer, 2008).

O desequilíbrio entre as duas grandes dimensões da atividade dos professores do ensino superior, o ensino e a investigação, constitui um dilema e uma fonte de debate nas instituições de ensino superior. A atividade docente comparativamente à atividade de investigação revela-se insignificante para a promoção académica, recompensa salarial e reconhecimento social, daí questionando-se se é necessário apostar na formação dos professores ou se é preferível apostar na preparação dos investigadores (Pozo & Monereo, 2003).

A articulação entre o que o professor ensina, como ensina e o que investiga, é igualmente uma questão em aberto na realidade do ensino superior. Preconiza-se um modelo de ensino superior, assente na indissociabilidade entre o que se ensina e o que se investiga (Cunha, 2005; Navarro, 2007), apesar da heterogeneidade de realidades encontradas nos múltiplos espaços de ensino superior (Cunha, 2005).

Por outro lado, em termos de investigação, continua-se a valorizar e promover espaços disciplinares de trabalho (Elton, 2009; Hadar & Brody, 2010; Zabalza, 2012), quando na realidade se recomenda o desenvolvimento de espaços e de perspetivas interdisciplinares. A este propósito, partilhamos a necessidade de uma maior interligação entre a investigação e o ensino nas diferentes áreas disciplinares, assim como o desenvolvimento de perspetivas interdisciplinares.

As preocupações com o desenvolvimento da investigação assumem-se como uma questão central, para a maioria dos docentes do ensino superior. Contudo, é preciso ter consciência que na atualidade, esta centra-se quase exclusivamente na área disciplinar específica, apesar de serem muitas as vozes a centrarem as suas preocupações na componente ensino e por inerência, na preparação pedagógica dos professores do ensino superior (Cid-Sabucedo *et al.*, 2009; Esteves, 2010; Flores, 2007; Zabalza, 2012).

O desenvolvimento de projetos de investigação e inovação científica, envolvendo instituições de ensino superior, nacionais e internacionais, é uma realidade atual, devidamente enquadrada com a produção do conhecimento. Este trabalho é valorizado pelas agências nacionais e internacionais de avaliação externa, em particular

pela definição dos seus standards de qualidade (Almeida, 2012). Este trabalho colaborativo em investigação disciplinar prevalece em relação ao trabalho direcionado para o desenvolvimento da atividade docente. Esta dinâmica de colaboração entre professores, em relação às práticas de ensino não é devidamente valorizado pelas instituições e pelos professores (Almeida, 2012; Elton, 2009; Zabalza, 2012). A este respeito Zabalza (2012) afirma que “a *identidade profissional dos docentes só se centra no ‘individual’ e está ligada à matéria que partilhamos e/ou ao curso que atendemos: ser um bom professor só significa saber muito da matéria e sabê-la explicar aos alunos da classe*” (pp. 126-127).

Face à cultura individualista que tem caracterizado as instituições de ensino superior, é fundamental que ocorram mudanças básicas que devem caracterizar a profissionalidade no ensino superior no futuro. “*Falta-nos ser capazes de dar esse salto qualitativo da visão individual, a sentir-se membro de um grupo de formadores e de uma instituição que desenvolve um plano de formação*” (Zabalza, 2012: 127).

Em síntese, o ser professor no ensino superior é claramente marcado por uma multiplicidade de papéis, por uma identidade mais centrada na área científica e especialidades a que pertencem do que no seu papel e nas suas atividades de ensino, pela desvalorização da preparação para as atividades de ensino, pela transformação do compromisso do professor em prol da aprendizagem dos estudantes, pelo desequilíbrio entre as dimensões ensino e investigação, na atividade dos professores do ensino superior, por se valorizar e promover a investigação desenvolvida na área disciplinar e por uma cultura individualista que tem marcado as práticas de ensino pelos professores nas instituições de ensino superior.

O tema que se segue, assume-se como um convite para obter a resposta à seguinte questão: *Quais as mudanças que ocorreram na formação no ensino superior, com a criação do espaço europeu?*

1.3. O Professor do Ensino Superior e os Desafios da Criação do Espaço Europeu

Ao nível da União Europeia, tem sido enormes os esforços na construção de uma matriz política que sirva de suporte aos destinos educativos dos vários membros, ao nível do conhecimento, do ensino superior, da educação e formação, da aprendizagem ao longo da vida, da investigação e inovação, etc., em prol do desenvolvimento de um novo modelo social para a Europa (Veiga Simão *et al.*, 2009). A sua construção depende fundamentalmente, da qualidade dos processos de educação e formação e por inerência da responsabilidade dos professores e educadores.

As transformações que são esperadas e exigidas às instituições de ensino superior são evidentes no compromisso assumido inicialmente por 29 países europeus. A Declaração de Bolonha expressou o desejo da criação do Espaço Europeu do Ensino Superior até 2010. Este espaço deve ser coerente e atrativo para os estudantes europeus e de países terceiros e deve igualmente assumir-se como um espaço que promove a coesão europeia, por via do conhecimento, da mobilidade e da empregabilidade dos diplomados (Declaração de Bolonha, 1999). A criação deste espaço visa ajustar a formação no ensino superior às exigências da sociedade do conhecimento, dando resposta à necessidade de aproximar e homologar os processos formativos com a finalidade de facilitar a livre circulação e a competitividade no espaço europeu. As consequências mais evidentes, são segundo Almeida (2012) as seguintes:

- *A (re)configuração dos graus académicos existentes e a redefinição dos diplomas conferentes de grau em termos de denominação – licenciatura, mestrado e doutoramento, duração e princípios orientadores de que os descritores de Dublin (200) dão conta, com efeitos imediatos na estrutura dos planos de estudo.*
- *O reconhecimento e a valorização de competências e de atividades desenvolvidas paralelamente à formação contemplada no plano de estudos per se, permitindo detalhar o curriculum e perfil formativo do estudante através da introdução da figura do suplemento ao diploma.*
- *A facilitação da mobilidade entre países e instituições e a possibilidade da criação de percursos alternativos de formação, através do reconhecimento de competências adquiridas quer em contextos de formação superior, quer através da experiência profissional através da criação do Sistema Europeu de Transferência*

e Acumulação de Créditos (ECTS – European Credits Transference System).

- *A implementação plena do conceito de avaliação da qualidade e acreditação, com a criação de agências independentes criadas para o efeito, cimentando assim uma cultura de avaliação da qualidade que se vinha já a afirmar nas últimas décadas.*

O Processo de Bolonha assumiu-se como um desafio para as instituições de ensino superior que são levadas a encontrar outras formas de atuação, nomeadamente na forma de encarar o papel da formação, a forma de entender o processo de ensino-aprendizagem, o papel do estudante e o papel do professor. Defende-se o reconhecimento e a valorização da dimensão pedagógica no ensino superior e preconiza-se uma mudança nos paradigmas de ensino-aprendizagem (Almeida, 2012; Cunha, 2010; Esteves, 2010).

A preocupação com a qualidade das instituições de ensino superior e em particular, com a qualidade do ensino resulta numa maior visibilidade do que se passa a nível do ensino superior. Existem vários fatores que sustentam a preocupação da qualidade do ensino, nomeadamente:

- i. A crescente preocupação com a qualidade da aprendizagem (Alarcão & Tavares, 2001; Almeida, 2012);
- ii. Os elevados níveis de insucesso no ensino superior, associado às características dos estudantes que tiveram o acesso ao ensino superior (Almeida, 2012; Estrela, 2010);
- iii. A insatisfação dos estudantes em relação à formação pedagógica de muitos professores, evidente através dos processos de avaliação dos docentes pelos estudantes, inserida na avaliação dos cursos (Almeida, 2012);
- iv. A desvalorização da componente de ensino comparativamente à componente de investigação, para além da falta de incentivos, em termos de progressão de carreira (Alarcão e Tavares, 2001; Almeida, 2012).

O objetivo do Espaço Europeu do Ensino Superior não é produzir qualquer tipo de uniformização a nível europeu, mas sim criar mecanismos que permitam consolidar o conceito de uma dimensão europeia ao nível dos processos que envolvem a formação

dos professores, em particular no desenvolvimento de programas de mobilidade e no apoio ao desenvolvimento de competências pelos docentes. (Veiga Simão *et al.*, 2009).

O reforço de uma cultura de internacionalização, evidente no incentivo à mobilidade, quer nas métricas associadas a processos de avaliação a acreditação a nível da produção científica assumiram-se como desafios ao exercício docente (Almeida, 2012).

Com o Processo de Bolonha assistiu-se a uma mudança de paradigma educacional (Flores *et al.*, 2007). A sua implementação assumiu-se como uma oportunidade de mudança para as instituições de ensino superior, quer a nível da gestão dos processos de ensino-aprendizagem, quer a nível da organização da oferta formativa (Veiga Simão, Santos & Costa, 2003).

A reforma das instituições de ensino superior em Portugal, decorrente dos processos de adesão ao Processo de Bolonha teve genericamente implicações a vários níveis. Almeida (2012) destaca os seguintes:

1. *Na criação, gestão e difusão do conhecimento*: Na sua relação com o conhecimento e a sociedade, as instituições de ensino superior são questionadas e desafiadas “*a encontrar formas mais eficazes de criar, gerir e difundir o conhecimento*” (p.66), pela sociedade, mercado de trabalho, empresas e associações profissionais.
2. *Na reorganização dos graus de ensino*: Tendo por referência os descritores de Dublin, as instituições de ensino superior reorganizaram os graus de ensino, com redefinição do perfil de competências de saída para cada uma das suas formações graduadas. O Processo de Bolonha contribuiu para a reforma dos ciclos de estudos, determinando a reconversão em somente três ciclos (Licenciatura, Mestrado e Doutoramento) e a diminuição da sua duração para ciclos mais curtos.
3. *Na qualificação do corpo docente*: As instituições de ensino superior, nomeadamente as do ensino politécnico, são pressionadas a fomentar a qualificação do seu corpo docente. Esta exigência está espelhada no Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior (Lei n.º 62/2007 de 10 de Setembro), com a definição de rácios de doutorados para funcionamento dos cursos e na criação da figura do especialista (Decreto-Lei n.º 206/2009 de 31 de

Agosto), que tem por finalidade o reconhecimento dos profissionais que são detentores de um currículo relevante, com saberes e competências adquiridas no exercício da sua profissão.

4. *Na avaliação da qualidade do ensino superior*: Foi criada a Agência de Avaliação e Acreditação (Decreto-Lei n.º 369/2007 de 5 de Novembro), com a missão de garantir a qualidade do ensino superior em Portugal, por via da avaliação e acreditação das instituições de ensino superior e dos seus ciclos de estudo.

O Processo de Bolonha teve implicações significativas no ensino superior e nos seus atores. Foram impelidos a abandonar as tradicionais formas de encarar a relação professor-saber-estudante e a adotar novos paradigmas de formação, com outras conceções para o processo de ensino-aprendizagem (Almeida, 2012).

O novo paradigma centrado no trabalho do estudante, pressupõe ter o professor como facilitador da aprendizagem. O estudante deixa de ter um papel passivo e de recetor, que se converte num papel ativo e empreendedor. O professor passa de um papel individualista e de protagonismo a um papel de mediador e facilitador e a avaliação deixa de se pontual e sumativa para se transformar em contínua e múltipla (Garcia Sanz & Maquilón Sánchez, 2010). O compromisso do professor consiste em facilitar o acesso intelectual dos seus estudantes aos conteúdos e práticas profissionais das unidades curriculares que lhes explica (Zabalza, 2012). Esta visão do papel do professor sai claramente reforçada no estudo relacionado por Mestrinho (2012), que pretendeu compreender e caracterizar as conceções dos professores de enfermagem sobre o seu profissionalismo, papéis, competências e construção das suas identidades. A orientação dos discursos destes professores de enfermagem foca a inversão de papel do professor, de transmissor do conhecimento para organizador da aprendizagem, que cria situações de aprendizagem participadas pelos estudantes. Na opinião de Mestrinho (2012), *“esse papel pertence à capacidade artística de invenção, de adaptação à realidade do ensino, aliada à sua constante transformação”* (p.228).

As competências constituem o núcleo do processo de ensino e aprendizagem e a formação por competências produz uma série de mudanças nos elementos que intervêm no processo educativo. (Garcia Sanz & Maquilón Sánchez, 2010).

Os processos de ensino e aprendizagem têm evoluído de uma docência muito mais teórica para um enfoque muito mais flexível e prático, capaz de dar cobertura a uma série de necessidades sócio laborais com que os futuros profissionais se vão confrontar (Garcia Sanz & Maquilón Sánchez, 2010; Zabalza, 2012).

O professor deve ser portador de um conjunto de conhecimentos e competências fundamentais para o exercício da profissão e para além de procurar uma certa harmonia entre os diferentes tipos de formação docente, deve fomentar a mobilidade e a cooperação entre os professores dentro do espaço europeu (Veiga Simão *et al.*, 2009).

Para além dos saberes científicos subjacentes à sua área do conhecimento, este professor deve ter um conjunto de competências didáticas e pedagógicas ligadas às suas funções docentes, que permitam a utilização de diferentes métodos de ensino e aprendizagem, construtivos e centrados no trabalho em equipa, responder às diferentes questões éticas inerentes à profissão de professor e às diferenças que ainda persistem em muitas salas de aulas e contextos de aprendizagem (Veiga Simão *et al.*, 2009; Zabalza, 2012). Os autores acima referenciados, fazem ainda referência às competências que permitem explorar as potencialidades oferecidas pelas tecnologias de informação e comunicação e as que permitem uma atitude de investigação, considerando-a como um recurso para a reflexão no âmbito da atividade docente, de tomada de decisão, de resolução de problemas, de atualização de conhecimentos e de desenvolvimento profissional contínuo.

O ensino superior deve fomentar e permitir que os profissionais formados projetem as suas aprendizagens e apliquem as suas competências no contexto social em que desempenham a sua profissão. Para tal, deve dotar os estudantes de conhecimentos, habilidades e atitudes que lhes permita o necessário ajustamento a estas mudanças e capacidade de interferir no processo de transformação da vida social (Garcia Sanz & Maquilón Sánchez, 2010). É igualmente necessário que o ensino superior se diversifique e se adapte a uma nova realidade social, convertendo-se num meio de formação flexível e que trabalhe em colaboração com o mundo empresarial e sociopolítico (Garcia Sanz & Maquilón Sánchez, 2010; Zabalza, 2012). Cabe ao professor do ensino superior, o papel de criar oportunidades de aprendizagem para que os estudantes adquiram e desenvolvam um conjunto de competências ajustadas às necessidades do mundo empresarial (Almeida, 2012).

O professor do ensino superior tem de ser capaz de evoluir, de forma a satisfazer as necessidades da sociedade, de acordo com critérios de qualidade. O professor deve ser capaz de responder às exigências do mundo laboral, de formar cidadãos responsáveis, que interagem na sociedade com respeito e diálogo, com espírito crítico, com pensamento autónomo, com sentido de justiça, de equidade e tolerância (Garcia Sanz & Maquilón Sánchez, 2010).

Por via disto, assistimos à sucessão do paradigma instrucional pelo paradigma da aprendizagem. Em termos do papel do professor são evidentes as diferenças. Enquanto no paradigma instrucional, o professor é o ator principal por via do saber que lhe confere autoridade, no paradigma da aprendizagem o professor assume o papel de facilitador da aprendizagem, cabendo ao estudante o principal protagonismo na construção dos seus saberes. De entre os autores que acentuam esta mudança radical no papel consignado ao professor, destacamos Cunha (2010), Esteves (2010), Estrela (2010), Fernandes (2010), Flores et al. (2007), Garcia Sanz & Maquilón Sánchez (2010) e Zabalza (2012).

Para Zabalza (2012), a orientação para a aprendizagem da docência no ensino superior significa o seguinte:

- Converter *o aprender* e sobretudo *aprender ao longo da vida*, em conteúdo e finalidade do ensino;
- Pensar nos conteúdos, na perspetiva dos estudantes: como a poderiam abordar melhor, as dificuldades que poderão encontrar, que tipo de clarificações ou apoios complementares poderiam ser úteis, etc.;
- Melhorar os conhecimentos que os professores possuem sobre a aprendizagem e sobre como aprendem os estudantes. Quanto mais o professor souber sobre a aprendizagem, em melhores condições estará para a facilitar.

No paradigma da aprendizagem e por inerência no ensino orientado para a aprendizagem, deve dar-se importância às metodologias (que permitem ao estudante entender o que se lhes oferece), à necessidade de ajustar a amplitude dos conteúdos ao tempo disponível, a atenção necessária ao número de estudantes como condição para melhor ajustar os processos de ensino às características e condições dos sujeitos que formamos (Zabalza, 2012). Em jeito de síntese, poderemos dizer que a orientação para a

aprendizagem pelos professores do ensino superior deve ter por referência as seguintes premissas (Zabalza, 2012: 171):

- Ênfase nos métodos de disseminação e comunicação;
- Tamanho médio das turmas;
- Quantidade do currículo que deve ser ensinado;
- Produtividade no emprego dos professores;
- Características das pessoas implicadas no processo.

Da mudança de paradigma emergem um conjunto significativo de alterações. Para Almeida (2012: 73-74), esta mudança tem os seguintes reflexos:

1. A revisão dos papéis do professor e do estudante;
2. A acentuação da lógica do trabalho interdisciplinar;
3. O reforço do trabalho colaborativo;
4. O estímulo à diferenciação pedagógica e ao apoio individualizado e
5. Os desafios à avaliação das aprendizagens.

Em relação aos *papéis do professor e do estudante*, Almeida (2012) considera que a mudança de paradigma pressupõe uma perda no protagonismo do professor, uma vez que se defende a aprendizagem centrada no estudante. O professor assume o papel de facilitador, em vez da tradicional conceção do professor especialista que conhece bem um tema e o sabe explicar. Deve demonstrar competência científica e pedagógica, para estimular a aprendizagem pelos estudantes (Zabalza, 2012). Por outro lado, sendo a formação centrada na aprendizagem, compete ao estudante a responsabilidade na definição do seu processo de formação, na definição de metas e opções mais adequadas (Almeida, 2012), no âmbito de um processo de parceria entre professores e estudantes como pessoas comprometidas com a formação e a aprendizagem dos estudantes (Fernandes, 2010; Zabalza, 2012).

A lógica do trabalho disciplinar com os reptos lançados por Bolonha deu lugar a uma lógica do perfil profissional e, por inerência a *uma lógica de trabalho interdisciplinar*. Isto significa que nas finalidades dos processos de formação deve estar presente a *“necessidade de que estes venham a gerar mudanças substanciais nos estudantes, dotando-os quer de habilidades exigidas pela sociedade de conhecimento,*

quer de capacidades profissionais para se integrarem no mercado do trabalho” (Almeida, 2012: 74).

Estando a formação no ensino superior centrada na aprendizagem do estudante e numa lógica de reforço das relações interdisciplinares, perspectiva-se a criação de comunidades de aprendizagem e o trabalho colaborativo entre os intervenientes no ensino superior, muito em particular entre estudantes e professores (Almeida, 2012; Cadório & Veiga Simão, 2013).

A criação do espaço europeu do ensino superior veio reforçar o estímulo à diferenciação pedagógica e ao apoio individualizado. Os percursos formativos dos estudantes conduzem ao reforço e ao alargamento a todas as áreas do saber de processos de acompanhamento mais individualizados aos estudantes e à especificidade do seu percurso, através da orientação tutorial (Almeida, 2012; Zabalza, 2010;).

A adoção dos novos paradigmas formativos trouxe novos desafios no domínio da avaliação das aprendizagens. Recorre-se à avaliação, dando-se primazia ao processo e não à medição de resultados (Almeida, 2012). Tendo por referência a aquisição de competências, confere-se maior destaque à avaliação contínua, com a finalidade de avaliar globalmente o estudante ao nível das competências e da utilização da avaliação com fins formativos (Almeida, 2012; Esteves, 2010; Fernandes, 2010).

Sendo a experiência de ser professor, algo que a pessoa constrói com a matéria prima que o seu lugar de trabalho lhe oferece (Knight, 2005) e sendo o professor, um profissional, cujo trabalho está direcionado para facilitar a aprendizagem do estudante, criando-lhes oportunidades de aprendizagem e, de o ajudar a ter um papel ativo e empreendedor na sua formação e na construção dos seus saberes, emerge uma questão a que nos propomos responder, em torno do professor e do seu processo de formação:

- *Como é dimensionado o ciclo de vida profissional do professor, face à sua prática e ao seu desenvolvimento profissional?*

1.4. A Carreira Docente

A carreira docente, enquanto ciclo de vida profissional, assume-se como um processo de formação e desenvolvimento pessoal e profissional. Trata-se de um processo que permite a aquisição e a construção de um conjunto de conhecimentos e competências e cujo percurso está recheado de crenças, histórias de vida e pelas aprendizagens realizadas nos diferentes contextos em que exerceu a sua atividade docente (Gonçalves, 2009; Hargreaves & Fullan, 1992).

A carreira docente, enquanto processo, deve conciliar o desenvolvimento do professor com o desenvolvimento organizacional da escola. Para Zabalza (2012), a carreira envolve uma dimensão laboral, como profissional e também de natureza pessoal. De acordo com Gonçalves (2009), este processo deve enquadrar-se com os seguintes princípios:

1. O desenvolvimento do professor é contínuo e realiza-se ao longo de toda a vida;
2. O desenvolvimento do professor deve ser autogerido, sendo da responsabilidade conjunta do professor e da escola;
3. Deve ser devidamente apoiado e ter recursos materiais e humanos necessários à sua concretização;
4. Deve responder aos interesses do professor e da escola;
5. Deve configurar-se como um processo credível;
6. Deve ser diferenciado em função das necessidades específicas do professor, designadamente as que estão relacionadas com a sua etapa de desenvolvimento profissional.

Ao longo da sua carreira, o professor apresenta alterações na sua maneira de ser. De acordo com Gonçalves (2009), neste processo evolutivo é possível identificar momentos específicos, com evidentes diferenças de atitudes, de sentimentos e de empenhamento na prática educativa, em resultado das relações com professores, estudantes e outros intervenientes no contexto da ação educativa e decorrentes da sua prática educativa e do sistema educativo em geral. Tornar-se professor é um processo idiossincrático e autobiográfico de desenvolvimento pessoal e profissional, que tem por referência as características pessoais e traços de personalidade do professor e concretiza

através de transições de vida. Nele, intervêm fatores de natureza pessoal e socioprofissional, como o ambiente de trabalho na escola, as características da profissão, os contextos históricos e organizacionais, as culturas em que o professor desenvolve a sua prática, assim como as respectivas fases de desenvolvimento cognitivo e emocional (Gonçalves, 2009).

Nesta abordagem ao tema da carreira dos professores, parece-nos relevante destacar a evolução deste conceito, particularmente associado dois tipos de expressões: ciclos de vida (Sikes, Measor e Woods, 1985) e ciclo de vida profissional (Huberman, 1995). Daí retemos, que os professores passam por diferentes fases ou etapas, com preocupações que vão sofrendo alterações e que são vivenciadas e partilhadas pelos profissionais nessas fases (Alves-Pinto, 2001).

A realidade do ensino superior tem contornos claramente distintos em relação aos restantes níveis de ensino, no que diz respeito aos estádios da carreira e a ligação aos ciclos de vida, para além dos contextos profissionais e sociopolíticos em que se enquadra. O acesso ao ensino superior, na condição de docente, pode verificar-se das seguintes formas, segundo Almeida (2012):

- Pela mudança de carreira, nomeadamente pela mudança de uma área profissional onde era considerado um especialista para o ensino superior;
- Pela entrada direta para níveis de topo na carreira, de acordo com as suas habilitações académicas e do *curriculum* académico;
- Pelo acesso à profissão de profissionais com idades extremamente variáveis, com as implicações decorrentes das etapas dos ciclos de vida biológicos, familiares, entre outros, em que se encontram.

A mudança para a carreira do ensino superior pode ocorrer em diferentes momentos do ciclo de vida da pessoa e sem a adequada formação para o exercício da sua atividade docente. Para além das inevitáveis repercussões que este fenómeno pode ter na aquisição de saberes essenciais ao desempenho do professor, não se pode ignorar a dimensão da socialização deste profissional, assim como a importância da formação profissional e das experiências iniciais na construção de uma identidade profissional (Almeida, 2012; Knight, 2005).

A literatura fala-nos da carreira docente, tomando essencialmente por referência vários estudos. O desenvolvimento da carreira do professor que é marcado por múltiplas experiências, atitudes, preocupações, expectativas, etc. A sua carreira pode não corresponder ao seu desenvolvimento profissional (Almeida, 2012). Contudo, é de realçar que ao longo da carreira profissional, formar-se, melhorar como profissional, aprender a ensinar é algo que depende de cada professor (Zabalza, 2012).

O quadro que se segue evidêcia uma série de fases da carreira dos professores, ao longo do seu percurso profissional, de acordo com diferentes autores. São fases pelas quais vão passando os docentes no seu desenvolvimento profissional. Estas fases não correspondem a um processo linear, em que os professores vão passando de uma para outra, de maneira sequencial e fixa. Apesar de alguns autores definirem limites temporais, trata-se de uma aproximação que depende das circunstâncias ambientais em que se desenvolve o trabalho do professor e do apoio que recebe (Zabalza, 2012) e que podem ser vividas com graus de intensidade diferentes pelos intervenientes (Leithwood, 1990). Os processos que estão implícitos a percursos típicos não são vivenciados pelos professores da mesma forma, nem na mesma direção (Almeida, 2012).

Quadro 1- Síntese de Modelos de Etapas da Carreira do Professor

Autores	Fases
Unruh Y Turner (1970)	Período inicial (1-5 anos) Período de construção de segurança (6-15 anos) Período de maturidade (mais de 15 anos)
Katz (1972)	Sobrevivência (1-2 anos) Consolidação (3º ano) Renovação (4º ano) Maturidade (a partir do 5º ano)
Gregorc (1973)	Etapa de início Etapa de crescimento Etapa de maturidade Etapa de plenitude
Feinian y Floclen (1981)	Sobrevivência Consolidação Renovação Maturidade

Sikes (1985)	<p>Entrada na carreira (21-28 anos)</p> <p>Transição (28-33 anos)</p> <p>Estabilidade/Segurança (33-40 anos)</p> <p>Maturidade (acreditar ou amargura) (40-50/55 anos)</p> <p>Preparação da jubilação (50-55+ anos)</p>
Burke e alii (1987)	<p>Etapa de formação</p> <p>Etapa de iniciação</p> <p>Etapa de aprendizagem</p> <p>Etapa de expansão</p> <p>Etapa de frustração</p> <p>Etapa de recuperação e consolidação</p> <p>Etapa de desconexão</p> <p>Saída da carreira</p>
Vonk (1989)	<p>Etapa de práticas</p> <p>Primeiro ano de serviço</p> <p>Etapa de aprendizagens básicas</p> <p>Consolidação profissional</p> <p>Questionamento profissional</p> <p>Recuperação profissional</p> <p>Declínio profissional e pré-retiro</p>
Leithwood (1990)	<p>Início da carreira</p> <p>Estabilização</p> <p>Novos desafios e preocupações</p> <p>Procura plataforma Profissional</p> <p>Preparação para a jubilação</p>
Huberman (1995)	<p>Entrada e Tateamento (1-3 anos)</p> <p>Estabilização e consolidação de um repertório pedagógico (4-6 anos)</p> <p>Diversificação e ativismo (7-25 anos)</p> <p>Serenidade e distanciamento afetivo (25-35 anos)</p> <p>Desinvestimento (35-40 anos)</p>
Gonçalves (2000)	<p>Início (adaptação/descoberta) (1-4 anos)</p> <p>Estabilidade (5-7 anos)</p> <p>Divergência (8-14 anos)</p> <p>Serenidade (15-22 anos)</p> <p>Renovação do interesse ou desencanto</p>
Formosinho (2000)	Noviços

	Iniciandos Iniciados Profissionais completos Profissionais influentes
Steffy, et al. (2000)	Professor principiante (pré-profissional) Professor aprendiz Professor Especialista Professor distinto Professor jubilado

Fonte: Este quadro foi concebido a partir da revisão de Zabalza (2012) e integra contributos de diversos autores Sikes, 1985; Leithwood, 1990; Gonçalves, 2000; Steffy *et al.*, 2000)

Nos modelos de Burke e alii (1987), Vonk (1989), Formosinho (2000), referenciados por Zabalza (2012) e Steffy, *et al.* (2000) são consideradas as etapas anteriores à entrada na carreira. Isto significa que estes períodos da vida do futuro professor são marcantes para a profissionalidade do professor, para a identidade profissional e desenvolvimento profissional (Almeida (2012). Isto enquadra-se com o que defende Fullan (1987), citado por Marcelo Garcia (2013):

“O desenvolvimento profissional é um projeto ao longo da carreira desde a formação inicial, à iniciação, ao desenvolvimento profissional contínuo através da própria carreira... O desenvolvimento profissional é uma aprendizagem contínua, interativa, acumulativa, que combina uma variedade de formatos de aprendizagem” (p.27).

Tendo por referência que aos percursos de uma carreira está implícito o desenvolvimento profissional do professor, é imprescindível levar em linha de conta as diferentes fases por que passa e o conhecimento de que ao mesmo está subjacente a influência do apoio institucional e de outros professores para que este desenvolvimento pessoal e profissional seja enriquecedor e determina um exercício com qualidade (Zabalza, 2012).

De seguida, vamo-nos deter um pouco mais detalhadamente sobre os trabalhos de Sikes (1985), de Huberman (1995), considerando a influência que tiveram no desenvolvimento de outros modelos, o modelo de Gonçalves (1992, 2000) e o modelo de Steffy *et al.* (2000), pelas especificidades que apresentam em relação aos demais e

também para modelos que estejam mais direcionados para a docência no âmbito do ensino superior.

O Modelo de Sikes (1985)

Sikes (1985) centrou a sua investigação em professores do ensino secundário, nomeadamente nas etapas ou fases da vida dos professores. A autora relacionou os ciclos de vida pessoal com as fases da carreira. Tendo por base a idade cronológica, considerou cinco fases de vida, com a sua especificidade em termos de atitudes, preocupações, perceções e experiências, como se pode ver através do Quadro 2.

Quadro 2- Fases da carreira estabelecidas por Sikes (1985)

Idade	Fases	Indicadores: Preocupações dos professores
21-28 Anos	Exploração	Disciplina e domínio dos conteúdos
28-33 Anos	Transição (estabilidade ou procura)	Interesse no ensino
30-40 Anos	Estabilização/ normalização	Competência no trabalho
40-50/55 Anos	Maturidade (acreditar ou amargura)	Maior responsabilidade na escola
50-55+ Anos	Preparação da jubilação	Afrouxa a disciplina e a exigência

Analisemos, as diferentes fases estabelecidas por Sikes (1985).

Na 1ª fase, dos 21 aos 28 anos, os professores vivem uma fase de exploração nos diferentes contextos educativos. O professor não se revela profundamente comprometido com o ensino, sendo esta uma experiência prévia a outras atividades, mesmo que indefinidas. Este enfrenta o choque da realidade, com os problemas disciplinares e motivacionais dos estudantes. A grande preocupação é o reconhecimento pelos outros, daí, a importância de aprender o conjunto de “skills”, habilidades e tecnologias inerentes ao ensino. O professor está preocupado em comunicar adequadamente os conteúdos das suas disciplinas e com a disciplina em sala de aula. A socialização na profissão com colegas e com estudantes é fundamental na aprendizagem do professor em relação aos comportamentos na escola e às regras da relação entre os intervenientes na escola. A proximidade de idades, a semelhança de alguns interesses e a possibilidade da interação ser facilitadora da relação pedagógica são alguns dos

fatores que condicionam favoravelmente a comunicação com os estudantes (Madureira (2012)).

A fase dos 28 aos 33 anos de idade (2ª fase), é uma fase de estabilidade ou de procura da estabilidade, com o aumento das responsabilidades e a necessidade de planejar a vida para o futuro. Nesta fase, pode verificar-se o abandono da profissão por alguns dos professores, enquanto outros exploram alternativas ou assumem claramente a sua opção profissional e passam a preocupar-se com a progressão na carreira. O interesse pelo ensino acentua-se com maiores responsabilidades. Os seus interesses podem centrar-se na inovação da prática educativa, no curriculum, no aprofundar de determinadas matérias, etc. O professor começa a valorizar mais a pedagogia, em detrimento da disciplina. A relação pedagógica pode ser mais formal e distante e tende a acentuar-se com o passar dos anos (Madureira (2012)).

A fase 3, dos 30 aos 40 anos de idade, caracteriza-se por ser uma fase de estabilização. Aliado às suas capacidades físicas e intelectuais, vamos encontrar professores na plenitude da sua energia, ambição, confiança e envolvimento com a profissão. O professor vive um período de estabilização, procurando desenvolver competências no trabalho e afirmando-se como profissionais da atividade docente. É um período da fase da vida da pessoa marcado por investimentos pessoais e familiares. Nos homens, o investimento na atividade letiva e a ambição das promoções pode ser gerador de cansaço e interferir na sua vida pessoal e familiar, enquanto nas mulheres, a sua condição de mãe e esposa pode determinar um papel secundário para a sua atividade docente. O interesse pela gestão pode ser uma realidade desta fase, embora muitos prefiram continuar o seu investimento profissional nas atividades escolares. A relação entre os professores e os estudantes é marcada por algum distanciamento em relação ao mundo dos estudantes. A forma como os professores percebem os estudantes, pertencendo a gerações diferentes, determina uma atitude mais parental e autoritária ou compreensiva e simpática em outros casos (Madureira, 2012).

A 4ª fase, dos 40 aos 50/55 anos, caracteriza-se por ser um período de adaptação à maturidade. Os professores com sucesso neste processo de adaptação estão identificados com a escola e com a profissão. Revelam confiança na sua capacidade profissional. A idade e a experiência transforma-os guardiões da tradição escolar e em figuras de autoridade, podendo significar novos papéis na carreira, novos cargos e/ou

responsabilidades para este profissional do ensino. A relação que estabelecem os estudantes e com os colegas mais novos tende a assumir-se como parental (Madureira (2012).

A 5ª e última fase do modelo de Sikes (1985), dos 50 aos 55 anos de idade, é uma fase de declínio da energia e do entusiasmo e que podem determinar uma atitude mais liberal no desenvolvimento das suas atividades de ensino-aprendizagem, no controle da disciplina e nas atividades docentes, de uma forma geral. É uma fase de preparação para a aposentação, mesmo para aqueles que se sentem verdadeiramente empenhados com a profissão. A relação pedagógica é afetada pela própria história e reputação de professor, que pode desencadear determinadas expectativas nos estudantes. Pode ser uma fonte de satisfação pelo sentido de continuidade que lhe está subjacente ou de constrangimento, pela dificuldade em manter as expectativas, em termos relacionais. As relações com os colegas mais novos podem ser difíceis e caracterizar-se por algumas dificuldades de comunicação, podendo em outras situações verificar-se uma postura de ajuda e aconselhamento na resolução de situações, apesar de assumirem uma postura crítica face às novas gerações. As principais fontes de satisfação do professor estão associadas ao seu percurso de vida profissional e ao percurso desenvolvido pelos estudantes (Madureira, 2012).

O Modelo de Huberman (1995)

Huberman (1995) apresentou um modelo que caracteriza a carreira docente (anos de serviço) em diferentes ciclos. A carreira docente para este autor é um processo e não uma série acontecimentos. Este autor procurou relacionar a forma como a profissão é vivida nas suas diferentes fases com as experiências, sentimentos e predisposições do professor e apresentar explicações sobre o seu desenvolvimento profissional através de algumas tendências gerais possíveis de identificar no ciclo de vida dos professores. A tipologia das etapas definidas por Huberman (1995) tem por referência os anos de experiência docente, com variações que ocorrem à medida que o professor adquire experiência, como se pode verificar através do Quadro 3.

Quadro 3 – Ciclo de vida profissional docente (Huberman, 1995: 47)

Anos de Carreira	Fases/ Temas da Carreira
1-3	Entrada, Tateamento
4-6	Estabilização, Consolidação de um repertório pedagógico
7-25	Diversificação, “Ativismo” → Questionamento
25-35	Serenidade, Distanciamento afetivo → Conservantismo
35-40	Desinvestimento (sereno ou amargo)

A primeira fase, de “entrada” na carreira (1-3 anos de experiência), corresponde a um período de *sobrevivência e de descoberta*. A sobrevivência traduz a superação do sentimento de choque, pelo confronto com a realidade do ensino, das dificuldades com os estudantes, na percepção do desfasamento entre a realidade profissional e a situação ideal, entre outros motivos e que determinam uma atitude de tateamento pelo professor. A descoberta está associada ao entusiasmo inicial e ao fato do professor dar os primeiros passos e estabelecer os primeiros contatos com o ensino, assumindo-se este como um processo de exploração. Caracteriza-se pela necessidade de experimentar e por um sentimento de responsabilidade por ser professor e à satisfação por pertencer a um grupo profissional (Huberman, 1995).

A fase de “*estabilização e consolidação de repertório pedagógico*”, corresponde a um período entre os 4 e os 6 anos de experiência profissional. Nesta fase, o professor evidencia um compromisso definitivo com a sua carreira, sentindo-se mais seguro nas suas decisões e objetivos e em relação ao seu local de trabalho. Trata-se igualmente da fase, em que o professor definiu a sua opção e o sentido de pertença a um grupo profissional como carreira. É marcada pela consolidação de um repertório de técnicas de

ensino e por um sentimento de competência pedagógica, de descontração e de conforto. O professor revela maior domínio na gestão da relação com os estudantes e nas capacidades que estão subjacentes ao desenhar a metodologia e organizar as atividades (Miranda, 2010).

A terceira fase é a da “diversificação, ativismo ou contestação” e refere-se a um período compreendido entre os 7 e os 25 anos de experiência profissional. Os percursos dos professores revelam-se mais divergentes do que nas fases anteriores, ocorrendo uma abertura no seu desempenho. Enquanto para alguns, a prioridade é melhorar a relação e o impacto junto dos estudantes, outros se propõem a diversificar e experimentar novos materiais, os modos de avaliação e na gestão dos programas, entre outras rotinas do âmbito da docência. Os professores vivenciam um período de motivação, de dinamismo e de empenhamento escolar. Nesta fase, enquanto alguns professores procuram tornar-se melhores professores, outros procuram promoção profissional através de cargos e responsabilidades e outros põem em dúvida e questionam o ensino, acentuando as suas contradições (Miranda, 2010).

A fase dos 25 aos 35 anos de experiência profissional caracteriza-se pela *serenidade e distanciamento afetivo*. O professor evidencia confiança e serenidade no trabalho e face aos problemas em sala de aula e contextos de aprendizagem em que intervêm. É uma fase caracterizada igualmente pelo maior distanciamento afetivo dos estudantes. O conservadorismo e as queixas aparecem numa fase mais avançada do seu percurso profissional, podendo os professores assumir uma postura muito crítica face às alterações da política educativa, aos estudantes, aos colegas mais novos, entre outras (Huberman, 1995; Miranda, 2010).

Para Huberman (1995), a última fase é entre os 35 e os 40 anos de experiência profissional, com um *desinvestimento sereno ou amargo*. Verifica-se um desinvestimento progressivo em relação à profissão e à instituição. Alguns professores tem outros interesses externos à instituição, pensam mais em si ou dedicando-se a uma vida social mais refletida e filosófica. Este desinvestimento pode ser sereno, com um simples recuo nas ambições definidas à partida ou pode ser amargo, quando os professores se sentem cansados e desmotivados e ficam à margem dos acontecimentos da instituição (Miranda, 2010).

É de realçar que este modelo de Huberman (1995) é um modelo cujas fases representam tendências nos ciclos de vida dos docentes. São processos que variam de professor para professor e influenciados por fatores sociais, históricos e maturacionais, podendo ser flexível face à subjetividade de cada sujeito e verificar-se que um professor apresenta características de um ciclo anterior ou posterior.

O Modelo de Gonçalves (2000)

Gonçalves (2009) defende que a carreira é um quadro com uma sucessão de ciclos de vida profissional, no quadro teórico e metodológico da abordagem biográfica. Este autor pesquisou 42 professoras portuguesas do 1º ciclo do ensino básico e dos resultados obtidos através de entrevistas, foi possível construir um modelo de etapas da carreira docente, com um itinerário-tipo, composto por cinco fases ou etapas, conforme se pode verificar através do Quadro 4.

Analisemos então as fases do modelo de Gonçalves (2009):

- Fase 1: corresponde ao período compreendido entre 1 e 4 anos de experiência. Caracteriza-se por uma variação entre a luta pela sobrevivência, determinada pelo “choque do real” e o entusiasmo da “descoberta” por uma prática profissional ainda carregada do “ideal”;
- Fase 2: corresponde ao período compreendido entre os 5 e os 7 anos de experiência profissional, podendo prolongar-se até aos 10 anos em algumas situações. Corresponde a uma fase de estabilidade, caracterizada por um assumir de confiança, pela tomada de consciência de que é capaz de gerir o processo de ensino-aprendizagem, pelo entusiasmo em estar no ensino e com o trabalho desenvolvido.
- Fase 3: corresponde a um período compreendido entre 8 e 14 anos de experiência profissional. É a fase da divergência e para Gonçalves (2009), é esta divergência que condiciona o investimento do professor. Enquanto uns professores revelam investimento e entusiasmo na sua carreira, fazendo um percurso com valorização profissional, outros, evidenciam sinais de cansaço, descrença e rotina.
- Fase 4: corresponde a um período compreendido entre os 15 e os 22 anos de experiência profissional e corresponde a um período de serenidade. Caracteriza-se por uma “acalmia”, resultante de um “distanciamento afetivo” e por uma capacidade de

reflexão, determinadas pela experiência e por um processo de reinteriorização. A satisfação pessoal por saber “o que está a fazer” é o sentimento dominante nesta fase da vida do professor, caracterizada também por um certo conservadorismo (Gonçalves, 2009).

- Fase 5: o fim de carreira corresponde a um período começa aproximadamente por volta dos 23 anos de serviço e que vai até aos 31 anos. Este período corresponde ao chamado “fim de carreira”. Os percursos profissionais podem divergir entre a renovação e o desencanto. A renovação expressa-se no interesse e no entusiasmo em aprender coisas novas, enquanto o desencanto pode manifestar-se pelo cansaço, saturação e impaciência na espera da aposentação (Gonçalves, 2009).

Quadro 4 – Etapas da carreira docente (Gonçalves, 2009)

Anos de Experiência	Etapas/ Traços dominantes
1-4	O “Início” <i>choque do real, descoberta</i>
5-7	Estabilidade <i>Segurança, entusiasmo, maturidade</i>
8-14	Divergência (+) Divergência (-) <i>empenhamento, entusiasmo</i> <i>descrença, rotina</i>
15-22	Serenidade <i>reflexão, satisfação pessoal</i>
≥ 23	Renovação do “Interesse” Desencanto <i>renovação do entusiasmo</i> <i>desinvestimento e saturação</i>

O desenvolvimento do percurso profissional do professor é um processo que não ocorre linearmente, dada a possibilidade de alteração da sua configuração por fatores de natureza aleatória. Podem verificar-se alterações nos limites temporais das etapas ou

fases por alteração de alguns condicionantes do percurso profissional do professor (Gonçalves, 2009).

O modelo apresentado por Gonçalves (2009) difere substancialmente do modelo de Huberman (1995) na 3ª fase. Os processos de divergência (positiva e negativa) manifestam-se por volta dos 15 anos de experiência profissional, ou seja 10 anos mais precoces do que no estudo de Huberman (1995). Para além disso, a ultima fase sendo comparável ao que Huberman definiu como desinvestimento (sereno ou amargo), evidenciou-se mais cedo, em termos de anos de experiência profissional no modelo construído por Gonçalves (Miranda, 2010).

A informação sobre a carreira docente são fundamentais para compreender o modo como os professores evoluem na profissão e as preocupações com que se deparam na sua atividade docente e por via disso, pode ser um instrumento valioso na programação da formação contínua nas instituições (Loureiro, 1997; Herdeiro, 2012).

O Modelo de Steffy et al. (2000)

O modelo de Steffy, Wolfe, Pash e Enz (2000) inclui seis fases e tal como em outros modelos, apresenta uma progressão e sequência das fases, com variações individuais por fatores de ordem pessoal e contextual. No modelo de Steffy et al. (2000) sobressai a importância atribuída aos processos de reflexão e de tomada de decisão, como condicionantes no desenvolvimento do professor.

Este modelo destaca-se por ter uma etapa anterior ao início da atividade profissional (pré-profissional) e uma etapa posterior ao término da carreira.

A etapa inicial corresponde ao “*professor principiante*”, partindo-se do pressuposto que o desenvolvimento profissional dos professores começa ainda em período de formação e neste caso, inicia-se ainda durante o estágio final, no período de formação.

A segunda etapa, a do “*professor aprendiz*”, vai até ao terceiro ano de atividade profissional. Nesta fase, o professor tem uma visão idealista da profissão, contudo ao ser confrontado com situações problemáticas da profissão, pode ficar desiludido face ao choque com a realidade.

A fase seguinte corresponde à do “*professor especialista*”. É marcada pela preocupação do professor em garantir um clima de respeito mútuo, que seja favorável à aprendizagem dos estudantes. O professor revela segurança e sentimentos de autoeficácia no desenvolvimento das suas atividades profissionais.

O “*professor distinto*” é um professor de mérito reconhecido e com capacidade para intervir na definição das políticas institucionais e cuja forma de estar na profissão se assume como um contributo para o desenvolvimento e reconhecimento exterior da escola. A maioria dos professores não atinge este estágio, limitando-se a assumir a uma postura compatível com a do “*professor especialista*” até ao final da carreira.

O “*professor jubilado*” corresponde ao professor que apesar de já exercer a sua profissão decorrente da sua aposentação, continua envolvido na profissão e a participar em atividades em que o seu contributo é reconhecido como uma mais-valia. A esta etapa tem acesso somente uma minoria de docentes, normalmente aqueles cujo mérito é reconhecido pelos pares e pela comunidade envolvente à escola.

Modelos Direcionados para a Docência no Ensino Superior

As abordagens que conhecemos para tentar compreender a carreira do professor do ensino superior versus desenvolvimento profissional são tentativas de aproximação de modelos, que estão direcionadas para alguns aspetos do desenvolvimento profissional. É o caso de Nyquist e Sprague (1998) que analisaram as características cognitivas e emocionais dos professores do ensino superior, tendo por referência as seguintes dimensões do exercício profissional: as preocupações, o tipo de discurso ao nível da disciplina, a relação com os estudantes e o posicionamento face à autoridade.

À semelhança de Almeida (2012), iremos utilizar os constructos teóricos de Kugel (1993), de Robertson (1999) e a proposta de Feixas (2002), para compreender a ligação entre a carreira docente e o desenvolvimento profissional do professor do ensino superior.

O Modelo de Kugel (1993)

O modelo proposto por Kugel (1993), não foi construído na base da investigação com dados empíricos, mas tendo por referência a sua experiência e com recurso a entrevistas informais. O autor defende que o desenvolvimento do professor processa-se em duas fases: a fase 1 (centrada no ensino) e a fase 2 (centrada na aprendizagem), que integra cinco estádios de desenvolvimento.

A fase centrada no ensino envolve três estádios e caracteriza-se sucessivamente por:

- Inicialmente, o professor centra-se em si próprio e na imagem que os outros têm de si, como professor;
- Depois, o foco da sua atenção passa para os conteúdos, em particular para seu domínio e transmissão da informação aos estudantes;
- No último estádio, verifica-se uma transferência do foco de atenção do professor para o estudante, percecionado como o estudante-recetor.

A fase centrada na aprendizagem envolve duas etapas de desenvolvimento e que se caracterizam por:

- Perspetivar o estudante como agente ativo no processo de ensino aprendizagem;
- E posteriormente, perspetiva o estudante com capacidade de autonomia, para definir o seu próprio percurso de aprendizagem.

Para Kugel (1993), a cada uma das etapas de desenvolvimento estão implícitas várias dimensões do exercício profissional: as características do professor, o tipo de preocupações do professor, as características do processo ensino aprendizagem e a relação com os estudantes.

A mudança de um estádio para outro corresponde à resolução de um conjunto de preocupações do professor, e, à mudança de atenção para outras preocupações no seu percurso, que deverão ser alvo de um maior investimento profissional.

É de ressaltar, o fato de Kugel (1993) não defender a universalidade na aplicação do modelo sequencial. Isto significa, que apesar de se compreender e estar claramente definida a lógica de cada estádio de desenvolvimento, alguns professores podem não

seguir sequencialmente esta lógica. Por isso, Kugel (1993) preconiza a importância de se compreender o modo como se operam as mudanças de estádio de desenvolvimento e os fatores envolvidos nestes processos, ou de uma forma mais pormenorizada, o que acontece entre cada estádio, como se processam as transições e os fatores que as desencadeiam ou inibem.

O Modelo de Robertson (1999)

O modelo de Kugel (1993) foi subsidiário do modelo de Robertson (1999). O autor considerou que o modelo do “*professor-as-teacher*” envolve três fases:

- 1ª Fase: Fase Egocentrista, em que o professor está prioritariamente centrado no ensino;
- 2ª Fase: Fase Aliocentrista, em que o professor passou a estar centrado na aprendizagem;
- 3ª Fase: Fase Sistemocentrista, em que o professor integra o ensino e a aprendizagem como um sistema dinâmico, complexo e subjetivo.

O modelo de Robertson (1999) assumiu-se como um modelo mais inovador e compreensivo que o modelo que lhe foi subsidiário (Kugel, 1993). Destaca-se pela fase sistemocentrista e pela preocupação com a transição entre os estádios de desenvolvimento. Daí, que o seu modelo apresenta a novidade da incorporação dos períodos de transição (aprendizagens transformativas).

O desenvolvimento do modelo de “*professor-as-teacher*” de Robertson (1999), deve ser visto numa perspetiva tridimensional. O desenvolvimento da nova dimensão faz-se pela acumulação de experiência na ou nas dimensões anteriores. Para Richardson (1999), o desenvolvimento pressupõe um mecanismo em que algo de novo (novidade) é acrescentado ao sistema existente e a sua integração provoca uma transformação no sistema, que se traduz numa mais eficiente funcionalidade do mesmo.

À semelhança de Kugel (1993), também Robertson (1999) defende a não universalidade nos processos de desenvolvimento, uma vez que nem todos os professores atingem os estádios mais evoluídos.

De entre os fatores que interferem, inibem ou potenciam os processos de desenvolvimento e transição, Robertson (1999) destaca como um dos fatores, os contextos institucionais que fomentam ou valorizam mais a componente da investigação em detrimento da componente de ensino, considerando que estes contextos são prejudiciais à passagem de um estádio egocêntrico para mais focado no estudante ou no sistema de ensino-aprendizagem.

O Modelo de Feixas (2002)

Tendo por referência Kugel (1993) e Robertson (1999), Feixas (2002) estruturou um modelo de desenvolvimento do professor do ensino superior, compreendendo três fases:

- Fase 1 - Centrado em si mesmo
- Fase 2 - Centrado no professor e no ensino
- Fase 3 - Centrado no estudante e na sua aprendizagem.

Em cada uma das fases, Feixas (2002) estudou três tipos de dimensões:

- Pessoal/Docente;
- Processo/Docência;
- Relações.

A *dimensão pessoal* é definida por Feixas (2002) pelas seguintes categorias: traços de personalidade, preocupações e capacidade de empatia.

A *dimensão processo* (docência) envolve as seguintes categorias: os conteúdos, a dinâmica de ensino dos conteúdos (a planificação, as estratégias e os recursos utilizados e a avaliação), as conceções sobre a docência (conceções sobre o ensino e conceções sobre a aprendizagem) e o tipo de discurso docente.

A *dimensão relações*, para Feixas (2002) envolve: as relações com os estudantes, as relações com os colegas e a relação com a instituição.

Ao caracterizarmos cada uma das fases do percurso do professor, de acordo com a proposta de Feixas (2002), verificamos o seguinte:

- *Fase 1 – Centrado em si mesmo:* trata-se de uma fase obrigatória para todos os professores que iniciam a sua atividade no ensino superior. O professor prepara as aulas de forma pormenorizada e pouco flexível. Perspetiva a sua função de professor muito dimensionada em função da transmissão de conhecimentos pré-existentes. O professor revela preocupações e inseguranças com o domínio dos conteúdos. Apoia-se na experiência e sugestões de professores mais experientes. Não envolve os estudantes nas suas decisões sobre o processo de ensino aprendizagem, mas é vulnerável às suas apreciações e esforça-se em ser aceite por eles. Nesta fase, o professor está muito centrado em si e preocupado em dar uma boa imagem (Almeida, 2012).
- *Fase 2: Centrado no professor e no ensino:* o professor já revela segurança no domínio dos conteúdos e na definição dos conhecimentos a transmitir aos estudantes, assumindo-se como um especialista na sua área do saber. O professor continua a centrar a sua atenção e decisões no processo de ensino aprendizagem e a valorizar mais o ensino numa perspetiva essencialmente transmissiva. O professor evidencia preocupações com a motivação dos estudantes, usa metodologias e adota estratégias para facilitar a aquisição de conhecimentos dos estudantes. Em termos de relações, assume uma postura de distanciamento em relação aos estudantes com uma definição dos papéis. Colabora com os outros professores, em particular os da sua área, assumindo-se como um par (Almeida, 2012).
- *Fase 3 – Centrado no estudante e na sua aprendizagem:* o professor centra o foco das suas preocupações no estudante e no processo de aprendizagem, que constitui o alvo da sua reflexão. O professor sente-se competente no desempenho das suas funções docentes. Perspetiva a diversidade dos estudantes, com as suas características individuais e ao assumir-se como um facilitador no processo de ensino aprendizagem, adota metodologias mais ativas e implica os estudantes nos processos de tomada de decisão. O professor diversifica e experimenta novas estratégias, para fomentar a aprendizagem de cada um dos estudantes. Em termos relacionais, o professor mantém uma relação de “compromisso profissional” com os estudantes, preocupa-se em estar disponível para os acompanhar, de forma individualizada Evidencia uma atitude empática

para com os estudantes e potencia a sua aprendizagem. Com os outros professores, assume uma relação colegial e de partilha (Almeida, 2012).

É de realçar que esta sequência, nem sempre é vivida por todos os professores de igual forma. Independentemente da experiência profissional, nem todos os professores atingem o nível de excelência, subjacente ao estar “centrado no estudante e na sua aprendizagem”, como defendem Feixas (2002) e os autores que o precederam (Kugel, 1993; Robertson (1999).

Tal como no modelo de Robertson (1999), também Feixas (2002) defende a importância de se compreender os processos de transição de um estágio para outro, bem como os fatores que podem interferir nas mudanças que determinam a passagem a um novo tipo de orientação pedagógica no seu percurso profissional.

De realçar que Feixas (2002), defende que a abordagem ao desenvolvimento profissional é diferente da carreira profissional, apesar de reconhecer a interferência de diversos fatores, como as exigências para a progressão na carreira definidas por normas legais que enquadram a atividade docente e sobrevalorização da investigação face ao ensino, assim como um maior reconhecimento da comunidade académica dos níveis de produção científica do professor.

Estando a questão do desenvolvimento profissional sempre presente nas diferentes abordagens à profissão de professor, à sua formação e ao seu percurso profissional, subjaz um conjunto de dúvidas, que nos propomos a responder no próximo capítulo e que resumimos nas seguintes questões:

- *Que perspetivas envolve a conceção de formação dos professores?*
- *Como se articula a formação do professor com a sua prática profissional, de forma a lhe possibilitar processos de desenvolvimento?*
- *Como é que a formação contínua e o desenvolvimento profissional, se articulam na prática do professor?*
- *Como é que o processo de formação contínua se interliga com o desenvolvimento de competências do professor no ensino superior?*

2. Da Formação ao Desenvolvimento de Competências no Professor do Ensino Superior

“... la formación trasciende le etapa escolar y los contenidos convencionales de la formación académica, y constituye un processo intimamente unido a la realización personal y profesional de los sujetos.”

(Zabalza, 2002: 53)

As competências profissionais constroem-se, em formação, mais também ao sabor da navegação diária de um professor, de uma situação de trabalho à outra”

(Perrenoud, 2000: 15)

A *conceção de formação* tem implicações no que é ser professor ao longo da vida. Por isso, neste espaço sobre a formação de professores, houve a preocupação de destacar:

a) A abordagem às diferentes perspetivas que envolve a conceção de formação do professor (Marcelo Garcia, 2013; Miranda, 2010; Santos, 2013; Sarmento, 2002);

b) A necessidade de interligação dos processos de formação, alicerçados num conjunto de princípios que possibilitem processos de desenvolvimento profissional (Estrela e Estrela, 2001; Marcelo Garcia, 2013; Nóvoa, 1995; Santos, 2013; Tardif, 2006);

c) A formação centrada na prática, construída e baseada em processos reflexivos (Marcelo Garcia, 2013; Miranda, 2010; Nóvoa, 1995; Santos, 2013; Tardif e Lessard, 2007; Zeichner, 1993).

A explanação do tema da *formação contínua* será suportada nos seguintes tópicos:

a) O conceito de formação contínua diferencia-se em relação ao desenvolvimento profissional, assumindo-se a formação contínua como o conjunto de atividades, que após a formação inicial visam o aperfeiçoamento profissional do professor (Estrela & Estrela, 2006), apontando para uma visão instrumental (Correia, 2012), enquanto o desenvolvimento profissional envolve processos de mudança da pessoa, operados ao longo da sua carreira e que decorrem de uma pluralidade de fatores, incluindo as atividades de formação contínua e as atividades individuais de autoformação (Estrela & Estrela, 2006).

b) A formação contínua surge associada ao conceito de desenvolvimento profissional, por via da aprendizagem que lhe está implícita (Cadório & Veiga Simão, 2013; Correia & Flores, 2009; Day, 2001; Day, 2005; Flores *et al.*, 2009).

c) Vista na perspetiva do desenvolvimento profissional, a formação contínua deve ser encarada como um processo individual, permanente e contínuo (Passos *et al.*, 2006), que envolve o crescimento pessoal ao longo da vida e o desenvolvimento e atualização da atividade profissional, integrado nas suas práticas sociais e atividades quotidianas (Ferreira, Pereira & Xavier, 2012; Passos *et al.*, 2006). É também um processo coletivo, que se deve concretizar na escola através de diferentes experiências de índole formal e informal e que contribuí para o desenvolvimento das competências profissionais do professor (Ferreira, Pereira & Xavier, 2012; Marcelo, 2009).

d) A formação contínua tem implícita posições epistemológicas que subjazem aos paradigmas e modelos de formação contínua e desenvolvimento profissional dos professores.

e) As práticas reflexivas, centradas na experiência e no modo de atuar do professor são fundamentais para a construção de novos saberes, para a aprendizagem e desenvolvimento de competências no professor (Cadório & Veiga Simão, 2013; Castro, 2005; Costa, Casagrande & Ueta, 2009; Day, 2001; Mantei & Kervin, 2011; Pérez Gómez, 1995; Ricardo, 2010; Santos, 2013; Schön, 1983; Veiga, Leite & Duarte, 2005).

f) A investigação, enquanto estratégia formativa, é fundamental no questionamento, compreensão e transformação das práticas dos professores (Alarcão, 2003, Cadório & Veiga Simão, 2013; Passos *et al.*, 2006; Tardif, 2006; Veiga Simão *et al.*, 2009;).

Na abordagem às *motivações e necessidades de formação contínua do professor*, destaca-se a motivação, como a chave para o desenvolvimento de processos de formação e desenvolvimento contínuo (Veiga Simão, Flores & Ferreira, 2007) e as necessidades de formação como lacunas, aspirações, dificuldades, desejos, preocupações ou expectativas do professor face ao quotidiano da sua atividade (Duarte, 2009; Januário, Ferro, Anacleto & Henrique, 2009), que necessitam de ser satisfeitas, em prol do desenvolvimento das suas competências profissionais (Ferreira & Cubo Delgado, 2007; Veiga Simão *et al.*, 2009; Zabalza, 2010, 2012).

No tema “O desenvolvimento de competências do professor do ensino superior”, releva-se que:

a) A competência é um conceito que envolve o saber, o saber fazer e o saber ser/estar (Estrela *et al.*, 1991; Esteves, 2009; Ferreira & Cubo Delgado, 2007; Jooste & Jasper, 2010; Le Boterf, 1997; Zabalza, 2010), devendo estes saberes ser conjugados na prática e, que no caso do professor estão implícitas a determinadas tarefas ou atividades que devem ser conjugadas na sua prática e nos contextos que envolve a ação do professor (Esteves, 2009; Jonnaert, 2002; Perrenoud, 1999; Ricardo, 2010; Veiga Simão *et al.*, 2009).

b) O professor intervém em cada situação de ensino com um conjunto de competências (Ferreira & Cubo Delgado, 2007). Vários são os autores que apresentam um elenco de competências que o professor do ensino superior deve evidenciar na sua atividade docente (Tejada Fernandez (2009), contudo face à abrangência e à lógica do paradigma da aprendizagem, subjacente à criação do espaço europeu do ensino superior, que assume o professor com o papel de mediador e facilitador da aprendizagem, tivemos por referência o conjunto de competências para o professor do ensino superior, definido por Zabalza (2010).

2.1. O Conceito Genérico de Formação

Neste item, consideramos a concepção de formação que terá implicações no ser professor ao longo da sua vida profissional. Marcelo Garcia (2013) aborda a concepção de formação e apresenta conceitos de autores como Berbaum (1982), Honoré (1980), Menze (1980), Ferry (1991) e Zabalza (1991) e outros para suportar a formação como um fenómeno complexo e diverso, do qual emergem as seguintes conclusões em relação ao conceito (Marcelo Garcia, 2013):

1. *A formação, como realidade concetual, não se identifica, nem se dilui dentro de outros conceitos que também se usam, tais como educação, ensino, treino, etc.;*
2. *O conceito de formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global, que é preciso ter em conta face a outras concepções eminentemente técnicas;*
3. *O conceito de formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como com a vontade de formação. Quer dizer, é o indivíduo, a pessoa, o responsável último pela ativação e desenvolvimento dos processos formativos. Isto não quer dizer que a formação seja necessariamente autónoma. É através da inter-formação que os sujeitos podem encontrar contextos de aprendizagem que favoreçam a procura de metas de aperfeiçoamento pessoal e profissional (pp. 21-22).*

Têm sido várias as perspetivas sobre o conceito de formação. A formação pode ser entendida como uma função social de transmissão de saberes, de saber fazer ou de saber ser. Também pode ser vista como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa levada a cabo pelo duplo efeito de maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências dos sujeitos. A formação também pode ser vista como ação da instituição da formação, com referência à estrutura organizacional que planifica e desenvolve as atividades formativas (Sarmiento, 2002; Marcelo Garcia, 2013).

A formação é uma das temáticas que mais frequentemente tem estado presente nas discussões sobre a educação. Quando se fala de formação, fala-se de um amplo conjunto de situações, que envolve a formação inicial de professores, a formação contínua dos professores, o desenvolvimento profissional, os modelos de formação, o processo institucional que fomenta a aquisição de um estatuto profissional de professores, os currículos de formação, as ações de formação, o professor reflexivo, a identidade profissional, entre outras dimensões que tem sido alvo de uma abordagem contextualizada por diferentes autores (Miranda, 2010; Santos, 2013).

É tomando por referência que a formação (de professores) “*é uma área de conhecimento e investigação, que se centra no estudo dos processos através dos quais os professores aprendem e desenvolvem a sua competência profissional*” (Marcelo Garcia, 2013: 26), que identificados com o autor, se considera que o conceito de formação deve:

- Assumir-se como um processo com carácter sistemático e organizado;
- Abranger os professores em formação inicial e os professores em formação contínua;
- Tem uma dupla perspectiva, a individual e em equipa;
- Deve implicar um grupo de professores para a realização de atividades de desenvolvimento profissional centradas nos seus interesses e necessidades;
- Deve levar a uma aquisição ou a um aperfeiçoamento (ou enriquecimento) da competência profissional dos docentes implicados nas tarefas de formação.

Para Marcelo Garcia (2013: 27-30), a conceção de formação alicerça-se num conjunto de princípios que na sua perspectiva, são fundamentais para o seu desenvolvimento, devendo a formação:

- a) Ser concebida como um contínuo, com fases claramente diferenciadas e que deverá manter princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns.
- b) Integrar a formação em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular. Deve estar orientada para a mudança, ativando a aprendizagem dos sujeitos e das suas práticas docentes e em prol dos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes.
- c) Interligar os processos de formação com o desenvolvimento organizacional da escola. Interessa destacar que é a formação que adota como problema e referência o contexto próximo dos professores, aquela que tem mais probabilidades de transformação da escola.
- d) Integrar conteúdos académicos e disciplinares na formação pedagógica dos professores (o conhecimento didático faz com que os professores sejam diferentes dos especialistas em cada uma dessas áreas).
- e) Relacionar a teoria com a prática na formação de professores: os professores, enquanto profissionais do ensino, desenvolvem um conhecimento próprio, resultante das suas experiências e vivências pessoais, que racionalizaram e

inclusive rotinizaram. O aprender a ensinar deve ser realizado através de um processo em que o conhecimento prático e o conhecimento teórico possam integrar-se num currículo orientado para a ação.

- f) Procurar atingir o isomorfismo entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que posteriormente lhe será pedido para desenvolver: na formação é muito importante a coerência entre o conhecimento didático do conteúdo e o conhecimento pedagógico transmitido, e a forma como esse conhecimento se transmite.
- g) Assumir o princípio da individualização como elemento integrante de qualquer programa de formação de professores. O aprender a ensinar não deve ser visto como um processo homogêneo para todos os sujeitos, mas que será necessário conhecer as características pessoais, cognitivas, contextuais, relacionais, etc., de cada professor ou grupo de professores, de forma a fomentar o desenvolvimento das suas capacidades e potencialidades.
- h) Adotar uma perspectiva que destaque a importância da indagação e desenvolvimento do conhecimento, a partir do trabalho de reflexão dos próprios professores. Os professores são sujeitos capazes de produzir conhecimento e de valorizar o conhecimento produzido por outros, devendo a formação estimular a sua capacidade crítica.

As etapas da formação do professor, devem estar interrelacionadas e possibilitar processos de desenvolvimento profissional, com aprendizagens coerentes. Estrela e Estrela (2001: 31-33) ao centrarem-se na importância da formação contínua para o aperfeiçoamento do professor, destacam os seguintes princípios que devem ser respeitados neste processo de formação:

- a) Princípio da autonomia: a formação deve possibilitar um exercício permanente de prática e de reflexão autónomas, em relação à problematização das questões e às tomadas de decisão impostas pelo processo.
- b) Princípio da realidade: a formação deve assentar em problemas e situações da realidade profissional. O processo de formação deve centrar-se nas escolas, nas situações vivenciadas em diferentes contextos de aprendizagem e na reflexão sobre a prática profissional.

- c) Princípio da motivação: a formação deve estar enquadrada com as necessidades identificadas e ser desenvolvida para fomentar a aquisição/ aprofundamento de competências profissionais e numa perspetiva de desenvolvimento profissional.
- d) Princípio da dialética da teoria e da prática: a formação deve assentar numa dialética entre a teoria e a prática, de forma a permitir o avanço do saber e a eficácia da ação.
- e) Princípio da participação e cooperação: o trabalho deve desenvolver-se em equipa e assumir a forma de projetos comuns e estruturados e permitir progressivamente a integração de projetos mais diferenciados.
- f) Princípio do contrato aberto: o contrato celebrado entre investigadores e formandos deve regular de forma explícita, as relações entre os elementos do grupo de formação.
- g) Princípio do isomorfismo: dentro do possível, deve-se procurar um isomorfismo entre a investigação sobre a formação e a investigação-ação desenvolvida pelos professores em formação.

Ao estabelecermos um paralelo entre os princípios enunciados por Marcelo Garcia (2013) e os destacados por Estrela e Estrela (2001), parece-nos relevante destacar as preocupações comuns, destacadas por Santos (2013):

- A. Integrar a teoria e a prática na formação de professores;
- B. Articular a formação com situações vividas na escola e
- C. Procurar o isomorfismo entre a investigação sobre a formação e a investigação-ação, desenvolvida pelos professores em formação.

Os processos de formação dos professores devem ter em consideração a reflexão epistemológica da prática, para que aprender a ensinar se realize por via de um processo, em que o conhecimento prático e o conhecimento teórico possam integrar um currículo orientado para a ação. A prática do ensino deve ser vista como um espaço curricular, delineado para ajudar na construção do pensamento prático do professor, nas múltiplas dimensões que envolve a sua atividade de professor (Marcelo Garcia, 2013). Esta prática do ensino para se assumir como fonte do conhecimento e em epistemologia, tem de ter implícita a análise e a reflexão na e sobre a ação (Marcelo Garcia, 2013). Os professores, enquanto profissionais reflexivos, devem contribuir para a reformulação da sua prática, com as teorias construídas a partir da sua prática (Zeichner, 1993). A

reflexão assume-se como um meio que os professores devem utilizar para questionar e investigar as suas práticas. Os professores devem compreender e melhorar a qualidade do seu ensino, a partir da reflexão sobre a sua atividade, num processo contínuo e progressivo (Miranda, 2010).

A formação deve estar articulada com as situações vividas na escola. Este processo deve centrar-se na prática profissional do professor, de modo a favorecer a reflexão e crítica sobre o seu próprio ensino. A epistemologia da prática assenta no princípio de que a prática profissional constitui em si mesma um lugar autónomo e original da formação (Tardif e Lessard, 2007).

O ser professor é estar sempre em formação, de forma a responder às sucessivas mudanças que vão ocorrendo na sociedade. O professor não se forma apenas para saber ministrar conteúdos, mas também para estimular a reflexão e a crítica nos estudantes. A formação do professor faz-se na prática e na procura constante de saber mais e fazer melhor. Esta conceção do professor pressupõe uma formação contínua e continuada baseada na reflexão crítica e na partilha da prática, num contínuo que se estenda ao longo da sua carreira docente (Tardif, 2006).

A acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas pode não ser sinónimo de formação. Esta constrói-se através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal, ao mesmo tempo que os professores devem desenvolver características reflexivas face à prática docente (Nóvoa, 1995).

A formação está ligada à produção de sentidos sobre as vivências e sobre as experiências de vida dos professores. É importante a criação de redes de (auto) formação participada, que permitam assumir a formação como um espaço interativo e dinâmico, onde a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua (Nóvoa, 1995).

Esta linha de raciocínio leva-nos a considerar que os professores devem contribuir para o processo da sua própria formação, tendo por referência os acontecimentos que ocorrem no seu quotidiano e as representações e competências que já possuem. A responsabilidade pela ativação e desenvolvimento dos processos formativos é de cada pessoa. Tem a ver com a sua vontade de investir na formação. E,

como diz Novoa (1995) “*estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional*” (p.25).

É de valorizar as iniciativas de grupos de professores a nível dos departamentos. Os departamentos constituem uma unidade de docência e investigação, que permite ao professor num clima e dinâmica de trabalho em grupo, colaboração e apoio, a partilha de uma mesma conceção científica e a discussão de problemas inerentes à sua prática (Marcelo Garcia, 2013).

A formação requer a participação do professor em processos reflexivos e passa por processos de investigação diretamente articulados com as práticas educativas. “*A dinamização de dispositivos de investigação-ação e de investigação-formação pode dar corpo à apropriação pelos professores dos saberes que são chamados a mobilizar no exercício da sua profissão*” (Nóvoa, 1995: 28). É importante conjugar uma formação baseada na articulação entre a prática e a reflexão sobre a prática (formação de tipo clínico) e uma formação de tipo investigativo, que confronte os professores com a produção de saberes pertinentes. A formação passa pela mobilização de vários tipos de saberes: os saberes da prática reflexiva, os saberes de uma teoria especializada e os saberes de natureza pedagógica (Nóvoa, 1995).

A formação deve ser determinante na produção da profissão, de professor. Para além do papel que a mesma releva, em termos de produção do saber, a formação não pode dissociar-se da intervenção nos contextos de ação profissional. O desenvolvimento profissional dos professores, decorrente da sua formação tem de estar articulado com a instituição e os seus projetos. Isto significa que as mudanças na escola dependem do empenhamento do professor e que estes não podem mudar, sem as transformações nas suas instituições (Nóvoa, 1995).

A formação deve ajudar a conceber a escola como um ambiente educativo, onde a atividade do professor e a formação não se constituem atividades distintas. Deve a formação, ser vista como uma atividade do dia-a-dia dos professores e das escolas e não como uma atividade que aparece à margem das atividades profissionais e organizacionais (Nóvoa, 1995). Para este autor, trata-se de um “*investimento educativo dos projetos de escola*” (p. 29). A formação que é potencializada no decurso do

trabalho na escola e nos contextos que a envolvem. Resulta de saberes adquiridos e transformados pela experiência que, contribuem para a construção da identidade profissional fundada numa praxis de carácter contextual, circunstancial e de aprendizagens que pode ser reinvestida na prática dos profissionais (Canário, 2007a).

A formação deve estar integrada em processos de mudança e de inovação (Marcelo Garcia, 2013). Isto significa assumir, a formação como um dos componentes da mudança e não, como uma condição prévia da mudança. A formação deve ocorrer durante a mudança, enquadrada com o esforço de procura da inovação e transformação da escola (Nóvoa, 1995). Estamos claramente a falar da formação como um processo centrado na escola e no qual se perspetiva, a mudança interativa dos profissionais e dos contextos onde exercem a sua atividade. O desenvolvimento organizacional preconizado por Nóvoa (1995), pressupõe a mudança dos contextos em que o professor intervém.

As atividades de formação pressupõem uma intencionalidade de mudança (Ferry, 1987), através de uma intervenção na qual há participação consciente do formando e uma inequívoca vontade do/s formando/s e do/s formador/es em atingir os objetivos delineados. A inter-relação entre estes intervenientes promove contextos de aprendizagem, que vão facilitar o desenvolvimento dos indivíduos que intervêm no processo de formação (Marcelo Garcia, 2013).

Os professores e os diversos atores sociais que intervêm nos processos de formação, devem ter um papel ativo nas diferentes fases dos processos de formação. Isto pressupõe o reconhecimento das competências e da participação dos diferentes intervenientes nos processos, tendo por referência os investimentos feitos. A participação dos professores na conceção do processo de formação, no acompanhamento, na regulação e avaliação tem de ser valorizada positivamente (Nóvoa, 1995).

A formação assume-se como um processo de desenvolvimento da pessoa, que vai incorporando novos saberes e que não pode ficar circunscrita às aprendizagens formais (Ferry, 1987). Deverá levar a uma aquisição (no caso dos professores em formação) ou a um aperfeiçoamento das suas competências pessoais e profissionais (Jesus, 2000; Marcelo Garcia, 2013). Está associada a um processo de desenvolvimento profissional (Correia, 2012; Flores, Day & Viana, 2007; Marcelo, 2009; Sachs, 2009);

A formação concretiza-se através de uma atitude permanente de pesquisa, de questionamento e de procura de soluções (Marcelo Garcia, 2013) e deve estar inserida num contexto mais vasto de desenvolvimento organizacional e curricular. É um processo que deve ir ao encontro e dar resposta às necessidades pessoais, profissionais e organizacionais.

As tarefas de formação em que estão implicados os professores deverão ser centradas nos seus interesses e necessidades (Marcelo Garcia, 2013). Para além de corresponder a uma necessidade de formação do próprio professor, deve desenvolver-se no interior dos grupos de investigação e em redes de cooperação e de colaboração profissional (Nóvoa, 1995; Tavares, 1999,). A formação, enquadrada com estes espaços coletivos de trabalho, de cooperação e colaboração e com o apoio e reflexão de elementos de reconhecido mérito científico e pedagógico, internos e externos à escola revela-se preponderante para o desenvolvimento pessoal do professor e da profissão docente.

A formação, para além de contribuir para o aperfeiçoamento das suas competências enquanto profissional do ensino, deve constituir uma via para que o professor consiga produzir transformações e melhorias no âmbito do seu espaço de influência: a escola e tudo aquilo que está ligado às atividades do professor (Day, 2005). Isto pressupõe assumir a relação intrínseca existente entre o desenvolvimento do professor e o desenvolvimento da escola. Isto inclui também a dinâmica organizacional, o clima, a estrutura de autoridade, a natureza de comunicações na escola, os papéis e responsabilidades do pessoal que pertence à organização, entre outros aspetos (Marcelo Garcia, 2013).

A formação, em particular a formação contínua, deve facilitar a consolidação de dispositivos de colaboração profissional, as experiências inovadoras e as redes de trabalho existentes, em prol de uma aprendizagem em comum e de um investimento partilhado em experiências inovadoras (Nóvoa, 1995).

A formação do professor deve conciliar a lógica dos seus interesses e necessidades, com a lógica dos projetos profissionais e organizacionais e tudo isto conjugando tal como preconiza Nóvoa (1995), o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional.

Em jeito de síntese sobre o tema, parece-nos relevante destacar a mensagem de Nóvoa (1995: 31), referente ao caminho feito e a percorrer pela formação de professores, em prol do desenvolvimento profissional:

“Começámos por organizar ações pontuais de formação contínua, mas evoluímos no sentido de as enquadrar num contexto mais vasto de desenvolvimento profissional e organizacional.

Começamos por encarar os professores isolados e a título individual, mas evoluímos no sentido de os considerar integrados em redes de cooperação e de colaboração profissional.

Passámos de uma formação por catálogos para uma reflexão na prática e sobre a prática.

Modificámos a nossa perspetiva de um único modelo de formação dos professores para programas diversificados e alternativos de formação contínua.

Mudámos as nossas práticas de investigação sobre os professores para uma investigação com os professores e até para uma investigação pelos professores”.

Devendo a formação estar enquadrada num contexto de desenvolvimento profissional e organizacional, num trabalho de cooperação e colaboração, em processos de reflexão na prática e sobre a prática e envolvendo uma prática de investigação com e pelos professores, deixamos pendente uma questão para este capítulo:

- O que liga e diferencia a formação contínua e o desenvolvimento profissional?
- Como se caracteriza a formação contínua e o desenvolvimento profissional?
- Quais os pressupostos que podem ser aplicados à formação contínua, vista no prisma do desenvolvimento profissional do professor?

2.2. A Formação Contínua

2.2.1. O Conceito de Formação Contínua

A formação contínua é um tema sobre o qual já muito foi dito, mas que contínua sempre em aberto. Sendo um dos fenómenos socialmente mais destacados no século passado, a viragem do milénio não lhe retirou importância.

Este é claramente um assunto do qual todos falamos. Para Estrela & Estrela (2006: 73), a formação contínua:

“Esconde uma polissemia, que remete para visões diferentes do Homem, do seu papel na construção histórica, das relações do Homem com o trabalho e se inscrevem em posturas ideológicas, pois a formação subentende valores, formas de poder e lutas de poder. Essas visões escondem também diferentes epistemologias que conferem um papel diferente ao sujeito em formação na construção do conhecimento profissional e no processo de formação”.

No passado, falar de formação contínua era sinónimo de aperfeiçoamento, educação permanente, formação em serviço, reciclagem, formação permanente, desenvolvimento profissional ou até mesmo de desenvolvimento dos professores. Envolve um conjunto de atividades de formação do professor, visando o aperfeiçoamento dos seus conhecimentos, aptidões e atitudes profissionais, em defesa da qualidade do ensino, a ministrar aos estudantes (Correia & Flores, 2009; Eirín Nemiña, Ferreira, Pereira & Xavier, 2012; Garcia Ruso & Montero Mesa, 2009; Oliveira-Formosinho, 2009). No presente, estes termos ainda são usados frequentemente com o mesmo significado e centrando-se na mesma realidade.

Nesta ‘viagem’ á volta do conceito de formação contínua, parece-nos relevante destacar o que lhe pode estar implícito, na perspetiva de Estrela & Estrela (2006: 74):

- Pode referir-se exclusivamente a processos grupais ou pelo contrário, contemplar processos puramente individuais;
- Pode reportar-se a processos formais, planificados e organizados ou envolver processos informais e espontâneos;

- Pode pressupor um enquadramento da instituição ou não;
- Pode exigir a mediação de um formador ou optar-se por grupos horizontais de autoformação, sendo os professores protagonistas da construção do seu conhecimento profissional;
- Pode abranger qualquer modalidade de aperfeiçoamento ou implicitamente excluir algumas formas, como a reciclagem ou o treino;
- Pode identificar-se com o desenvolvimento profissional (levando à substituição da expressão) ou considerar o desenvolvimento profissional como um dos efeitos da formação contínua e no qual podem intervir outras causas.

A flutuação de conceitos que se interrelacionam entre si, determinou a distinção entre os conceitos de formação contínua e desenvolvimento profissional., na perspetiva de Estrela & Estrela (2006: 75), entendendo-se que a formação contínua *“abrange o conjunto de atividades institucionalmente enquadradas que após, a formação inicial, visam o aperfeiçoamento profissional pessoal do professor em ordem a um adequado exercício da função que beneficie os alunos e a escola”*.

O desenvolvimento profissional refere-se a:

“Processos de mudança da pessoa em relação com o trabalho, operados ao longo da carreira e que decorrem de uma pluralidade de fatores, entre os quais se contam os que se referem ao desenvolvimento da pessoa do professor, numa perspetiva de life span, às atividades organizadas de formação contínua e às atividades individuais de autoformação” (p. 75).

A estes dois conceitos estão subjacentes, diferentes semânticas. O conceito de ‘formação contínua’ aponta para uma visão instrumental, com um enquadramento académico, enquanto a definição de ‘desenvolvimento profissional’, aceita que a formação dos professores deve constituir uma forma de desenvolvimento do adulto (Correia, 2012).

A concetualização de formação contínua e desenvolvimento profissional envolvem perspetivas diferentes sobre a mesma realidade, a da educação permanente dos professores num processo de ciclo de vida. A formação contínua remete-nos para um processo de ensino/formação e o desenvolvimento profissional, é visto no sentido do crescimento da aprendizagem (Ferreira, 2009). Daí, a necessidade de obter respostas a

questões que nos permitam entender a sua amplitude e os seus verdadeiros efeitos no exercício da atividade do professor:

- Como se caracteriza a formação contínua e o desenvolvimento profissional?
- Quais os pressupostos que podem ser aplicados à formação contínua, vista no prisma do desenvolvimento profissional do professor?

2.2.2. A Formação Contínua e o Desenvolvimento Profissional

Como vimos, foram múltiplos os termos para aludir à formação contínua. Estes foram e têm sido utilizados frequentemente com o mesmo significado. A rutura com esta conceção, levou a muitos autores começarem a utilizar o conceito de desenvolvimento profissional (Ferreira, Pereira & Xavier, 2012). Apesar das diferenças apontadas por Estrela & Estrela (2006), o desenvolvimento profissional também é visto como uma evolução nesta conceção, envolvendo a ideia de aprendizagem permanente ligada ao desenvolvimento do professor, como profissional do ensino. Valoriza uma abordagem da formação de professores, que tem em consideração o carácter contextual, organizacional e orientado para a mudança (Correia & Flores, 2009).

Apesar de formação contínua e desenvolvimento profissional serem termos correntes, estes podem ser utilizados de modo não equivalente. São termos que também refletem perspetivas diferentes sobre uma realidade, a educação permanente dos professores num processo de ciclo de vida. Esta perspetiva é defendida por Oliveira-Formosinho (2009), ao considerar que a formação contínua é vista mais como um processo de ensino/ formação, enquanto o desenvolvimento profissional como um processo de aprendizagem/ crescimento, sendo o desenvolvimento profissional, um processo mais vivencial e em contexto.

A formação pode ser vista como parte ou uma componente do processo de desenvolvimento profissional dos professores (Eirín Nemiña, Garcia Ruso & Montero Mesa, 2009), na linha das abordagens previstas por Estrela & Estrela (2006). Para Oliveira-Formosinho (2009), constitui um processo mais informativo, sem atender as necessidades individuais, que envolve experiências de aprendizagem limitadas e que não se desenvolve de forma evolutiva.

A formação contínua, na opinião de Morgado (2007), pode ter como corolário o desenvolvimento profissional do professor. Esta premissa saiu reforçada do estudo realizado por Estrela, Eliseu, Amaral, Carvalho e Pereira (2005) sobre “A investigação sobre a formação contínua em Portugal (1990-2004)”, tendo por base 79 trabalhos analisados, que permitiu concluir que a formação contínua tem como principal objetivo, o desenvolvimento profissional do professor, enquanto individuo, tendo sido relegada para segundo plano, a dimensão organizacional da escola e os estudantes. É de realçar que decorrente da avaliação efetuada pelos professores, a formação é concebida para atualizar conhecimentos de diferentes áreas disciplinares e organizada em função do nível de ensino ou do grupo disciplinar a que o professor pertence e leciona. Mais, para estes professores a formação recebida permitiu-lhes a aquisição de saberes disciplinares e pedagógicos, competências de planificação e organização curricular (Estrela *et al.* 2005).

O desenvolvimento profissional do professor, na opinião de Lee (2011) é utilizado de forma equivalente ao conceito de formação contínua. Pode ocorrer de diferentes modos, incluindo cursos de curta duração, cursos de atualização, participação em seminários/*workshops*, presença em conferências, investigação na escola/sala de aula e parcerias com outras instituições de ensino superior ou consultores externos (Lee, 2011). A este propósito, é fundamental ter presente que o desenvolvimento profissional dos professores não se pode restringir única e exclusivamente a cursos e ações de formação que os professores frequentam, considerando que “*a aprendizagem profissional e posterior desenvolvimento do professor pode ocorrer em vários contextos, tais como, a instrução direta, a aprendizagem realizada na escola e ainda a aprendizagem realizada fora da escola*” (Flores *et al.*, 2009: 136).

O conceito de desenvolvimento profissional também é visto como integrando a formação contínua numa perspetiva de aprendizagem mais ampla, pela possibilidade de contribuir para o crescimento das pessoas e das instituições (Cadório & Veiga Simão, 2013; Day, 2001; Morgado, 2007).

O desenvolvimento profissional está claramente associado ao processo de formação do professor. Para Gonçalves (2011), citando Ponte (1996) existem as seguintes diferenças entre o desenvolvimento profissional e a formação:

- O desenvolvimento profissional viabiliza-se através de múltiplas formas e processos, que inclui a participação em projetos, as trocas de experiências, leituras, reflexões e também a frequência de cursos, enquanto a formação passa muito pela frequência em cursos;
- No desenvolvimento profissional, o movimento é de dentro para fora, sendo o professor responsável pela tomada de decisões. O professor é objeto de formação e simultaneamente sujeito no desenvolvimento profissional. Na formação, o movimento é de fora para dentro e visa a transmissão de informação ao professor e por inerência, a aquisição de conhecimentos pelo professor;
- O desenvolvimento profissional potencializa o desenvolvimento de algumas competências do professor, enquanto a formação deve centrar-se nas lacunas do professor;
- O desenvolvimento profissional implica a pessoa do professor como um todo, apesar de se poder valorizar alguns aspetos. A formação tende a ser fragmentada ou a ser dividida por assuntos ou unidades curriculares;
- O desenvolvimento profissional valoriza a interligação entre a teoria e a prática e tanto pode partir da teoria como da prática, enquanto a formação é tendencialmente teórica.

O desenvolvimento profissional do professor pressupõe transformações num processo de mudança, progressiva e articulada. Estas traduzem-se na ação professor, nas suas práticas pedagógicas, ao longo do seu percurso profissional. Constitui uma dimensão diferente da preparação profissional, a qual se cinge à formação inicial e visa a aquisição de capacidades para o exercício da profissão (Gonçalves, 2011).

O sentido de evolução e de continuidade que o conceito de desenvolvimento profissional envolve (Canário, 2001; Ferreira, Pereira & Xavier, 2012; Marcelo, 2009), ultrapassa a tradicional justaposição entre a formação inicial e a formação contínua dos docentes (Flores, 2000; Morgado, 2007).

A formação contínua, vista no prisma do desenvolvimento profissional, deve ser encarada como um processo individual, permanente e contínuo, que envolve múltiplas etapas (Passos *et al.*, 2006). Envolve o crescimento pessoal ao longo da vida, a formação profissional direccionada para a docência e o desenvolvimento e atualização da atividade profissional em processos de formação contínua. Nesta linha de

pensamento, podemos afirmar que a formação contínua é um fenómeno que ocorre ao longo do percurso de vida do professor, integrado nas suas práticas sociais e atividades quotidianas (Ferreira, Pereira & Xavier, 2012; Passos *et al.*, 2006).

A formação contínua, tendo por referência o desenvolvimento profissional dos professores, é também um processo coletivo, que se deve concretizar na escola através de diferentes experiências de índole formal e informal e que contribuí para o desenvolvimento das competências profissionais do professor (Ferreira, Pereira & Xavier, 2012; Marcelo, 2009).

No estudo de Forte (2009), os resultados obtidos apontam precisamente para uma valorização da formação formal, reconhecendo também o valor da formação informal e de outras oportunidades de aprendizagem profissional, como o trabalho colaborativo com outros colegas dentro da escola e também com colegas de outros contextos e países. Além disso, os dados apontam, em geral, para o reconhecimento, por parte dos professores, do interesse e da importância da formação no plano individual, bem como da sua relação com a melhoria e o desenvolvimento profissional. Os professores apresentaram um entendimento da aprendizagem numa perspetiva alargada de desenvolvimento profissional, ou seja, incluem todas as experiências/atividades formais, informais, individuais ou coletivas, que fizeram a diferença no seu trabalho.

No estudo de Lopes *et al.* (2011), os professores entrevistados consideraram as seguintes atividades de formação como as mais relevantes para o seu desenvolvimento profissional: as que permitem a partilha de experiências profissionais com os pares, as que estão adequadas ao nível dos alunos com que trabalham e as que permitam melhorar os seus conhecimentos científicos e por via disso, agir na sala de aula em conformidade com as aprendizagens realizadas.

No plano de formação e desenvolvimento dos Professores na Universidade de Deusto, apresentado por Eléxpuru, Martínez, Villardón & Yániz (2009) e que tem por finalidade desenvolver um processo de inovação, partiu-se do pressuposto que a formação é uma componente fundamental do desenvolvimento profissional e que incorpora os princípios da aprendizagem do adulto, da aprendizagem com sentido e da aprendizagem experiencial e que contempla também a formação como um processo de investigação-acção.

A literatura atual dá maior ênfase ao desenvolvimento profissional docente, considerando a sua importância no desenvolvimento da sociedade. A este conceito está implícito um conjunto de atividades em prol da aprendizagem que lhe está implícita ao longo de uma carreira profissional. Pressupõe a aprendizagem a partir da experiência, permitindo ao professor o desenvolvimento das suas competências profissionais (Day, 2005).

O desenvolvimento profissional é definido por Oliveira-Formosinho (2009), como:

“Um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas, em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades”.

Marcelo (2009) apresentou algumas definições de desenvolvimento profissional, formuladas por outros autores. Heideman (1990), citado por Marcelo (2009, p. 10) considera que o desenvolvimento profissional implica adaptação à mudança e define-o da seguinte forma:

“O desenvolvimento profissional dos professores vai para além de uma etapa meramente informativa; implica adaptação à mudança com o fim de modificar as atividades de ensino-aprendizagem, alterar as atitudes dos professores e melhorar os resultados escolares dos alunos. O desenvolvimento profissional de professores preocupa-se com as necessidades individuais, profissionais e organizativas”.

Fullan (1990, p. 4) citado por Marcelo (2009), centra-se na amplitude das atividades que envolvem e refere que *“o desenvolvimento profissional de professores constitui-se com uma área ampla ao incluir qualquer atividade ou processo que tenta melhorar destrezas, atitudes, compreensão ou atuação em papéis atuais ou futuros”.*

Sparks & Loucks-Horsley (1990), citado por Marcelo (2009, p.10) liga o desenvolvimento profissional ao desenvolvimento de competências e afirma que *“define-se como todo aquele processo que melhora o conhecimento, destrezas ou atitudes dos professores”.*

Oldroyd & Hall (1991), citado por Marcelo (2009, p.10) faz alusão às condições de trabalho, estatuto profissional e carreira docente, referindo que *“implica a melhoria da capacidade de controlo sobre as próprias condições de trabalho, uma progressão de status profissional e na carreira docente”.*

Bredeson (2002) citado por Marcelo (2009, p.10), considera o desenvolvimento profissional como “*oportunidades de trabalho que promovam nos educadores capacidades criativas e reflexivas, que lhes permitam melhorar as suas práticas*”.

Villegas-Reimers (2003), citado por Marcelo (2009), considera que “*o desenvolvimento profissional docente é o crescimento profissional que o professor adquire como resultado da sua experiência e da análise sistemática da sua própria prática*”.

A abordagem às questões do desenvolvimento profissional dos professores, pressupõe considerar os mecanismos estruturais e processos de apoio a este desenvolvimento. A conceção de Marcelo (2009) é muito abrangente face aos anteriores conceitos, referindo que:

“Entende-se o desenvolvimento profissional dos professores como um processo individual e coletivo que se deve concretizar no local de trabalho do docente: a escola; e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais, através de experiências de índole diferente, tanto formais como informais” (p.7).

Face ao objeto de estudo, é de destacar a conceção de Silva (2000) sobre o desenvolvimento profissional que dá relevo à mobilização de competências para o sucesso das suas práticas e para a sua realização, ao referir que:

“O desenvolvimento profissional se estrutura não só no domínio de conhecimentos sobre o ensino, mas também em atitudes do professor, relações interpessoais, competências ligadas ao processo pedagógico, entre outras, tendo os professores que mobilizar nas suas práticas, não só conhecimentos específicos das disciplinas que lecionam, mas um conjunto de outras competências que concorrem para o sucesso dessas práticas e, conseqüentemente, para o seu desenvolvimento e realização profissional e pessoal” (pp. 102-103).

Isto vai de encontro ao que emerge do estudo de Lopes *et al.* (2011), de que a formação tem contribuído para a qualificação dos docentes, traduzindo-se no aumento das suas competências e num empoderamento da profissionalidade docente, contribuindo para a atualização do professor, em relação aos conhecimentos adquiridos na formação inicial e em resultado do desejo de melhorar a sua intervenção no contexto escolar.

A formação é crucial neste processo. Para Imbernón (1999), citado por Eirín Nemiña, Garcia Ruso & Montero Mesa (2009), a formação é uma das componentes

deste processo de desenvolvimento profissional, enquanto contribuí como processo dinâmico de profissionalização dos professores.

O desenvolvimento profissional pode ser visto numa perspectiva abrangente. Esta conceção dimensiona-o como um processo de natureza holística e dinâmica, que inclui todas as atividades em que o professor se envolve ao longo da sua carreira. A este propósito, Day (2005) refere:

“O desenvolvimento profissional consiste em todas as experiências de aprendizagem natural e em atividades conscientes e planificadas que pretendam trazer um benefício direto e indireto ao indivíduo, grupo e escola e que através de estes, contribui para a qualidade da educação em sala de aula. É o processo, pelo qual, só e com os outros, o professor revê, renova e estende o seu compromisso como agente de mudança com os fins morais e de ensino e pelo qual adquire e desenvolve criticamente os conhecimentos, destrezas e inteligência emocional essenciais para a reflexão, a planificação e a prática profissional ... em cada fase da sua vida docente” (p. 17)

A conceção de Murta (2013) sobre o desenvolvimento profissional é muito abrangente. Para além de focar as características do processo e a diversificação de experiências vividas pelo professor, sublinha o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais do professor e o papel da escola e da aprendizagem dos estudantes, ao afirmar que:

“O desenvolvimento profissional do professor deve ser entendido como um processo dinâmico, multidimensional e colaborativo, que assenta na vivência de um conjunto muito diversificado de experiências formais e informais, através das quais e ao longo da vida, o professor vai construindo o seu desenvolvimento profissional, desenvolvendo as suas competências pessoais e profissionais, refletindo sobre o processo vivido, em contextos diversificados, mas onde a escola e a aprendizagem dos alunos tem um lugar central, assumindo-se o impacto positivo que tem sobre o processo de ensino e aprendizagem dos alunos” (pp. 17-18).

A profissão de professor pressupõe um processo de aprendizagem contínua e constante ao longo do seu percurso profissional (Armour & Makopoulou, 2011). Para além da experiência, existe um conjunto de fatores que condicionam esta aprendizagem. Passa por necessidades pessoais e profissionais, numa dinâmica de desenvolvimento ativo do professor. A formação contínua revela-se fundamental neste processo. Day (2005) apresenta-nos as seguintes premissas a considerar neste processo de desenvolvimento profissional dos professores:

1. *“O professor é o sujeito ativo mais importante das escolas. Está no cume da transmissão de saberes, destrezas e valores. Só poderá cumprir os seus fins educativos se estiver bem preparado para a profissão e for capaz de manter e melhorar a sua contribuição através de uma aprendizagem constante ao longo da sua carreira...”*
2. *Uma das tarefas principais de todos os docentes consiste em inculcar a seus alunos a disposição para a aprendizagem durante toda a vida. Em consequência, devem demonstrar o seu compromisso e entusiasmo com respeito a uma aprendizagem contínua.*

3. *O desenvolvimento profissional é necessário para todos os docentes, com a finalidade de manter o ritmo da mudança e de renovar seus conhecimentos, destrezas e ideias.*
4. *Os professores aprendem de forma natural ao longo da sua carreira; a aprendizagem circunscrita à experiência acaba limitando o desenvolvimento.*
5. *O pensamento e a ação dos professores será o resultado da interação entre a história de vida, a fase de desenvolvimento em que se encontram, as estruturas da aula e escola e os contextos sociais e políticos em que trabalham.*
6. *As aulas estão povoadas por estudantes que têm motivações e disposições para aprendizagens diferentes, capacidades diversas e com diferentes meios de comunicação...*
7. *A forma de entender o currículo está relacionada com a estruturação das identidades pessoais e profissionais do professor. Em consequência, os conteúdos e os conhecimentos pedagógicos não podem divorciar-se das necessidades pessoais e profissionais dos docentes, nem dos seus fins morais...*
8. *Desenvolver não é possível para os docentes. Eles desenvolvem-se ativamente. É vital, que estejam envolvidos nas decisões relativas à direcção e processos da sua própria aprendizagem.*
9. *O pleno desenvolvimento da escola depende do desenvolvimento satisfatório dos professores.*
10. *A planificação e o apoio à formação contínua é uma responsabilidade conjunta dos docentes, das escolas e governos (p. 14-15).*

A aprendizagem pode ocorrer em diferentes contextos associados à formação e de formação. Lieberman (1996) citado por Day (2005), Flores *et al.* (2009) e Eirín Nemiña, Garcia Ruso e Montero Mesa (2009) fazem referência à instrução direta (conferências, os cursos, os seminários e workshops, etc.), à aprendizagem na escola (colaboração entre os docentes, as críticas amistosas, os processos de avaliação, a investigação-acção, a avaliação de pastas de trabalho, o trabalho em equipa sobre as mesmas tarefas) e à aprendizagem realizada fora da escola, através de centros de desenvolvimento profissional, de redes temáticas, grupos informais, entre outras formas. De realçar que Day (2005), faz ainda referência à sala de aula como contexto de aprendizagem. Em todos estes contextos, o professor constrói aprendizagem que o capacita para cumprir as suas funções docentes em múltiplos contextos de intervenção docente.

O desenvolvimento de convicções e de concepções ligadas às atividades de ensino do professor constituem igualmente ingredientes a considerar nos processos de aprendizagem do professor (Herdeiro & Silva, 2009).

Os processos de reflexão, colaboração e partilha entre pares, devidamente enquadrados na sua formação contínua, constituem uma âncora para o desenvolvimento de capacidades do professor. Envolve a transformação do espaço de sala de aula e dos contextos de aprendizagem em espaços motivadores e dinâmicos (Herdeiro & Silva, 2009) e a compreensão e reconhecimento pelo professor das vivências decorrentes das práticas reflexivas na ação e sobre a ação na sala de aula (Schön, 2000), como determinantes no modo do professor se desenvolver.

O alargamento e a auto-elaboração do conhecimento profissional constituem uma das componentes mais importantes do desenvolvimento profissional do professor, valorizando o seu conhecimento individual e os seus pensamentos e cuja influência se deverá sentir no trabalho com o estudante e na relação com os outros intervenientes nos processos fomentadores da aprendizagem, nos contextos que envolvem a escola (Herdeiro & Silva, 2009; Morais & Medeiros; 2007). Estas experiências contribuem para melhorar o seu desempenho de professor em sala de aula e nos diferentes contextos de aprendizagem, ao longo da sua carreira profissional (Day, 2001). As oportunidades de desenvolvimento profissional influenciam o modo de ensinar do professor, nomeadamente no que diz respeito à utilização das estratégias de ensino-aprendizagem (Correia & Flores, 2009).

As experiências profissionais que acontecem ao longo do percurso de vida dos professores, nos diferentes contextos de trabalho, na escola, na vida social e política são o suporte para o pensamento e a acção do professor e condicionam as suas atitudes face à necessidade de desenvolvimento profissional (Day, 2001; Herdeiro & Silva, 2009) e por inerência, a importância que atribuem ao desenvolvimento das suas competências de professor (Ferreira, Pereira & Xavier, 2012). Esta visão do desenvolvimento profissional é também partilhada por Bolivar (2003) referido em Morgado (2007: 48), ao considerá-lo como *“um processo contínuo de aprendizagem, que provoca mudanças na ação profissional do professor, através da forma como atribuí sentido às suas experiências e como estas influenciam as suas práticas diárias”*.

As estratégias de desenvolvimento profissional, a nível individual e coletivo devem fomentar no professor a aquisição e o desenvolvimento de estratégias de ensino e técnicas promotoras do crescimento do professor e que dêem significado às aprendizagens do estudante.

As escolas e as instituições devem ter dispositivos e contextos que sejam fomentadores da necessidade do professor investir na sua formação e no desenvolvimento das suas competências de professor.

As atividades de desenvolvimento profissional que ocorrem após a formação inicial também são denominadas por capacitação e envolvem o aperfeiçoamento do saber e das técnicas e atitudes necessárias ao exercício da profissão, de forma a tornar a formação dos estudantes mais eficaz (Ferreira, Pereira & Xavier, 2012; Veiga, Leite & Duarte, 2005).

O desenvolvimento profissional do professor é claramente estruturado em função da escola, enquanto espaço de formação e de valorização do saber do professor. Na escola, as necessidades dos professores e os seus problemas do dia-a-dia, devem ser o ponto de partida para a formação e favorecer processos de pesquisa, ação e cooperação. Na valorização do saber do professor, devem sobressair os saberes da experiência, enquanto chave do seu saber para a gestão das unidades curriculares e saberes curriculares (Ferreira, Pereira & Xavier, 2012; Veiga, Leite & Duarte, 2005).

Para além de toda a caracterização que é feita em relação ao desenvolvimento profissional, interessa destacar o facto de para alguns autores este incluir a formação inicial. Segundo Cadório & Veiga Simão (2013: 54), o desenvolvimento profissional é *“um processo contínuo, intencional, evolutivo e sistémico que inclui a formação inicial, as oportunidades formais e informais de formação. Visa a construção e a aprendizagem, numa perspetiva de mudança, com efeitos pessoais e na organização”*.

A aprendizagem que está intrínseca do desenvolvimento profissional do professor, segundo Flores *et al.* (2009), envolve uma perspetiva mais alargada que ultrapassa a visão mais restrita do modelo único, em que prevaleciam as iniciativas isoladas e de curta duração, características do paradigma da deficiência de Éraut (1987). Envolve a aprendizagem pessoal, a partir da experiência, as oportunidades informais de desenvolvimento profissional vividas na escola e ainda as oportunidades de aprendizagem mais formais, organizadas interna ou externamente através de atividades de formação contínua (Flores *et al.*, 2009). Nas duas últimas décadas, passámos de uma lógica de escolha do professor face a um conjunto de cursos, seminários ou outras formações de curta duração para um discurso direcionado para a aprendizagem ao longo

da vida em resposta às necessidades dos docentes (Flores *et al.*, 2009), sendo este um processo que pressupõe uma permanente atitude de indagação, questionamento, formulação de questões e procura de respostas (Marcelo, 2009).

No estudo de Santos (2013), o conceito de desenvolvimento profissional é entendido pelos professores como um processo colaborativo e de aprendizagem.

O estudo de Almeida (2012), que teve como principal objetivo compreender o processo de desenvolvimento profissional dos professores do ensino superior, na perspectiva dos docentes que se ocupam da formação de professores e dando especial atenção à componente da docência, permitiu verificar que nas “práticas indutoras do desenvolvimento profissional”, sobressaem as referências a diversas práticas a que os entrevistados foram recorrendo ao longo da sua trajetória no ensino superior, enquanto estratégias despoletadas para fazer face a necessidades sentidas.

No estudo de Almeida (2012), o recurso a “mecanismos de formação formal” surge como a principal fonte de aprendizagem focada pela totalidade dos docentes entrevistados. Neste âmbito, é referida a participação em cursos de formação com vista à obtenção de graus académicos e a frequência de outras formações não conferentes de grau. A totalidade dos entrevistados indica a “formação formal” como fonte de aprendizagem e desenvolvimento profissional. Dentro da formação formal, destaca-se a formação conferente de grau, nomeadamente licenciaturas, cursos de mestrado ou de doutoramento que frequentaram. São considerados ganhos ao nível da aquisição, do aprofundamento ou do alargamento de conhecimentos e/ou competências consideradas relevantes para o exercício profissional, da mudança de conceções e da fundamentação das práticas.

É de realçar que no estudo de Almeida (2012), outra vertente foi fortemente reconhecida como mecanismo promotor do próprio desenvolvimento e aprendizagem e que se prende com o conjunto de iniciativas que designou como mecanismos de socialização profissional (trabalho colaborativo, e tutoria). Outros dispositivos apontados pelos entrevistados prendem-se com o autoestudo, a experiência e, de forma residual, aos desafios ou exigências da carreira. Neste estudo, sobressaem também fatores inibidores do desempenho profissional e merece realce “a ausência de

preparação/formação” para o ensino em particular e “a ausência de experiência” nesse âmbito são também destacadas pela maioria dos entrevistados (Almeida, 2012).

Nas atividades de desenvolvimento profissional, os professores em vez de recetores, podem ser geradores de conhecimento. No estudo realizado por Lee (2011), os resultados mostraram que o envolvimento dos professores no seminário, transformou-os do seu papel submisso como beneficiários passivos em ativos produtores de conhecimento e habilitando-os a desenvolver ideias mais profundas no processo de ensino. As atividades de desenvolvimento profissional permitem o envolvimento do professor na partilha profissional, intercâmbio e reflexão, como uma comunidade de aprendizagem. A participação do professor fornece oportunidades para partilhar boas práticas, fazer perguntas, compreender os problemas dos professores e desenvolver novos insights sobre o seu modo de ensinar.

No estudo realizado por Murta (2013), as atividades e experiências que os professores consideram ter maior impacto no seu desenvolvimento profissional, foram os diálogos e o trabalho com os companheiros, os cursos de formação contínua, as leituras de literatura profissional e a experiência profissional ou atividade docente.

Murta (2013) destacou ainda algumas atividades, que apesar da reduzida expressão global, são reconhecidas como tendo impacto no desenvolvimento docente: projetos de investigação/ inovação, congressos ou seminários, a formação inicial, a realização de visitas a outras escolas, os cursos de pós-graduação, as atividades de apoio tutorial e monitorização pelos pares e a participação em redes (networks) de professores visando o seu desenvolvimento profissional.

O desenvolvimento profissional sendo um processo a longo prazo é construído e suportado nos diferentes tipos de oportunidades e de experiências do seu percurso profissional, de forma a promover o crescimento do professor (Eirín Nemiña, Garcia Ruso & Montero Mesa, 2009; Ferreira, Pereira & Xavier, 2012). Este envolve as seguintes características, segundo Ferreira, Pereira e Xavier (2012) e Marcelo (2009):

1. O professor é sujeito ativo na sua aprendizagem, ao estar envolvido em tarefas concretas de ensino, avaliação, observação e reflexão;

2. Reconhece que o professor aprende ao longo do tempo, relacionando as novas experiências com os seus conhecimentos prévios;
3. É um processo contextualizado na escola e em que as experiências, determinantes para o desenvolvimento profissional são as que se relacionam com as atividades diárias desenvolvidas pelo professor;
4. O desenvolvimento profissional dos professores é um processo que interfere na reconstrução escolar e no qual estão envolvidos os professores;
5. O desenvolvimento profissional permite ao professor a aquisição de mais conhecimentos (a construção de novas teorias e práticas pedagógicas), a partir da reflexão sobre a sua experiência;
6. É concebido como um processo predominantemente colaborativo, apesar de permitir um trabalho isolado e para a reflexão;
7. É um processo que pode adoptar diferentes formas em diferentes contextos, consoante as necessidades, crenças e práticas culturais de cada escola.

O desenvolvimento profissional docente tem sido acompanhado de um conjunto de mudanças, em termos de orientação, foco e intervenientes no processo. Ferreira, Pereira e Xavier (2012) destacam as seguintes:

- A orientação para o desenvolvimento profissional da organização;
- A orientação para um desenvolvimento profissional coerente e com metas claras;
- A organização da formação centrada na escola;
- O foco passou a ser as necessidades de aprendizagem dos estudantes;
- O processo de desenvolvimento profissional passou a ser realizado na escola;
- A orientação centrou-se no estudo dos processos de ensino e de aprendizagem, pelos professores;
- O processo de desenvolvimento profissional passou a ser dirigido a todos os intervenientes no processo de aprendizagem dos estudantes;

- O processo de desenvolvimento profissional envolve a criação de comunidades de aprendizagem (professores, estudantes, funcionários e directores), em que todos se consideram simultaneamente, professores e estudantes.

À luz do que defende Gonçalves (2011) e Moraes & Medeiros (2007), o desenvolvimento profissional efetivo pode ser caracterizado como:

- Experiencial: envolve as experiências de ensino, observação e reflexão do professor;
- Colaborativo e interativo: envolve a partilha de conhecimento e focaliza-se nas práticas de trabalho em grupo;
- Articulado e decorrente do trabalho que os professores realizam com os estudantes;
- Baseia-se no questionamento, na reflexão e experimentação;
- Fundamentado, contínuo, intensivo e sustentado pelo trabalho colaborativo e pela resolução dos problemas específicos da prática;
- Articulado com a mudança organizacional.

De acordo com Gonçalves (2011) e Moraes e Medeiros (2007), no desenvolvimento profissional dos professores temos de considerar:

- O processo de aprendizagem: envolve o tipo e a qualidade das oportunidades com que os professores se deparam;
- O produto das aprendizagens: centra-se no produto das oportunidades que o professor teve para aprender, nas mudanças e transformações no seu conhecimento individual e no conhecimento por ele partilhado;
- As transformações que se manifestam nos professores: as transformações não são restritas apenas ao conhecimento individual do professor dentro da escola. São mais abrangentes e fazem referência ao sistema educativo no seu todo. Está implícito o conceito de desenvolvimento profissional fundamentado na noção de que só é possível realizar mudanças, nas

competências dos professores, nos seus papéis e nas suas responsabilidades, se estas envolverem uma articulação com as mudanças no contexto sociopolítico dentro e fora da escola.

As oportunidades de desenvolvimento profissional devem responder às necessidades profissionais particulares. Os professores devem assumir o controlo sobre a sua aprendizagem. Este é um pressuposto para que se sintam emancipados neste processo e adquiram a confiança necessária para enfrentar os novos desafios (Sachs, 2009). Em sintonia com os aspetos abordados, apresentamos os aspetos que Sachs (2009) destaca para os programas de desenvolvimento profissional dos professores:

“Incidir sobre si próprios como aprendentes e impulsionar uma aprendizagem desafiante;

Serem inspirados pela partilha de ideias e práticas, enquanto trabalham com os colegas;

Criar um desafio intelectual que faça com que os professores reexaminem as suas crenças e as suas práticas;

Dar-se ao luxo de tirar tempo para refletir sobre a sua aprendizagem e na companhia de outros professores que pensam e desafiam os seus pressupostos e as visões da escola, do ensino e da aprendizagem;

Estabelecer uma ligação com tudo o que se aprendeu nas situações da vida real” (p. 115).

A formação contínua, devidamente enquadrada nos processos de desenvolvimento profissional visa assim, a construção de aprendizagens nos professores, enquanto pessoas e profissionais, de forma a promover os processos de mudança (Marcelo, 2009). Nele, interferem uma multiplicidade de fatores: o pessoal (que envolve a relação do professor com ele mesmo, como a sua história), o contextual, que é externo ao professor, por razões institucionais, organizacionais e sociais, o do conhecimento profissional, o existencial (que engloba motivações, desejos e propósitos morais) (Ferreira, Pereira & Xavier, 2012; Guimarães, 2004). As crenças, enquanto premissas que as pessoas têm sobre aquilo que consideram verdadeiro, devem igualmente ser tidas em consideração nos processos de mudança dos professores, porque influenciam os processos de aprendizagem dos professores e os processos de mudança (Marcelo, 2009). As crenças e os conhecimentos dos professores relativamente ao ensino são influenciados por três tipos de experiências, segundo Marcelo (2009):

- As experiências pessoais, que determinam a sua visão do mundo, crenças em relação a si próprio, aos outros, à escola no contexto da sociedade, à família e cultura.
- As experiências baseadas no conhecimento formal (aquele que é trabalhado na escola), das quais se destaca as crenças sobre as matérias que se ensinam e como deveriam ser ensinadas.
- As experiências escolares e de sala de aula, que envolvem todas as experiências vividas enquanto estudantes e que contribuem para as representações que se têm sobre o que é ensinar e ser professor.

As crenças são apresentadas por Guess-Newsome (2003) citado por Marcelo (2009) como estáticas, vinculadas a emoções e sem estarem suportadas em evidências. Atuam como filtro da informação, influenciando a forma como se usa, guarda e recupera o conhecimento e predizem condutas das pessoas. Esta abordagem às crenças no contexto do desenvolvimento profissional dos professores centra-se no facto de muitas ações de desenvolvimento profissional não terem as repercussões desejadas nas mudanças das práticas de ensino e na aprendizagem dos estudantes (Marcelo, 2009).

O conhecimento do processo de crescimento profissional e das condições que o promovem, são fundamentais para se compreender e facilitar o desenvolvimento profissional dos docentes (Ferreira, Pereira & Xavier, 2012; Marcelo, 2009).

As linhas orientadoras para um processo de desenvolvimento profissional segundo Gonçalves (2011), fazendo referência a Fullan & Hargreaves (1992) e Guskey (2000) envolvem:

- A valorização do contexto ético, social e político, para além da valorização das competências técnicas do ensino;
- O reconhecimento da mudança como um processo individual e organizacional;
- A conceção de projetos de mudança que sejam abrangentes e significativos;

- O reconhecimento do trabalho em equipa, em momentos de planificação e de implementação de atividades, reforçando a partilha daqueles que têm diferentes interesses e responsabilidades;
- A importância do suporte/acompanhamento/apoio aos professores, envolvidos na implementação de atividades;
- O reconhecimento da utilidade de programas integrados, para aumentar a possibilidade de melhorias substanciais;
- A valorização dos procedimentos de informação e reflexão sobre os resultados, como condição essencial ao sucesso dos esforços de desenvolvimento profissional.

Tendo por referência Hargreaves e Fullan (1992), Oliveira-Formosinho (2009) apresenta-nos três perspetivas de desenvolvimento profissional dos professores:

- Como desenvolvimento de conhecimentos e competências;
- Como desenvolvimento de uma nova compreensão de si mesmo;
- Como mudança ecológica.

Para Oliveira-Formosinho (2009), o desenvolvimento do professor envolve desenvolvimento de conhecimento e competências do professor, de forma a providenciar melhores oportunidades de aprendizagem aos estudantes. Esta conceção de desenvolvimento profissional visa dar à profissão de professor mais competências técnicas, mais flexibilidade na utilização das estratégias de ensino e no conhecimento dos conteúdos a ensinar. Esta perspetiva de desenvolvimento profissional é um processo exterior, imposto aos professores por peritos externos à escola e por via disso, pode gerar resistência e falta de empenhamento pelos professores.

Outra perspetiva defende que o desenvolvimento do professor é também um processo de desenvolvimento pessoal, envolvendo toda a pessoa do professor, tendo as crenças, os pensamentos e as atitudes um papel vital. As dimensões pessoais envolvidas são a maturidade psicológica, os ciclos de vida e a carreira profissional do professor (Oliveira-Formosinho, 2009).

Na perspectiva de desenvolvimento do professor, como mudança ecológica valoriza-se o contexto em que este tem lugar. Para Oliveira-Formosinho (2009), esta ecologia pode ser vista por dois prismas: ao nível do ambiente direto de trabalho e ao nível do ambiente de ensino. Ao nível do ambiente direto de trabalho existem vários fatores que interferem no desenvolvimento profissional do professor, tais como o horário da escola, a alocação de recursos e o tipo de liderança. Ao nível do contexto de ensino, merecem destaque as culturas docentes. Estes interferem no sucesso dos processos de mudança organizacional.

A maioria dos programas de desenvolvimento profissional enquadra-se com um modelo linear, que pode ser retratado por sequencialmente gerar mudanças nos conhecimentos e crenças dos professores e por via disso, uma alteração das práticas docentes em sala de aula e por consequência uma melhoria nos resultados de aprendizagem dos estudantes (Marcelo, 2009). Estes modelos não representam a complexidade dos processos de aprendizagem associada aos programas de desenvolvimento profissional e por via disso, Clarke e Hollnsworth (2002), referenciados por Marcelo (2009) destacam a importância da reflexão e da aplicação de novos procedimentos no desenvolvimento profissional dos professores, em quatro âmbitos e de forma interrelacionada; a saber:

- O domínio pessoal: conhecimentos, crenças e atitudes do professor;
- O domínio das práticas de ensino;
- As consequências na aprendizagem dos estudantes;
- O domínio externo, envolvendo fontes externas de informação ou estímulo.

Esta abordagem conduz à questão: Quais são os conteúdos para a formação contínua, visando o desenvolvimento profissional do professor?

O conhecimento do professor é constituído por uma mescla de saberes, provenientes das ciências de educação, dos saberes das unidades curriculares, dos currículos, da experiência e da tradição pedagógica (Passos *et al.*, 2006). Isto significa que perspetivar o desenvolvimento profissional do professor, pressupõe uma análise que se estende para além dos conhecimentos que se adquirem ao longo de um percurso profissional (Ferreira, Pereira & Xavier, 2012). Para Passos *et al.* (2006), o

conhecimento do professor tanto pode ser visto como um conhecimento na prática, como um conhecimento da prática. O conhecimento na prática é aquele que está ligado à prática, adquirido na/pela prática e desenvolvendo-se com a ação e a investigação sobre a experiência de ensinar. O conhecimento da prática é o resultante de um processo coletivo de construção de conhecimentos teórico-práticos (Ferreira, Pereira & Xavier, 2012; Passos *et al.*, 2006). Cochran-Smith e Lytle (1999), citados por Flores *et al.* (2009) ao referirem-se ao conhecimento associado à aprendizagem e ao desenvolvimento profissional dos professores, vão mais além e destacam o conhecimento para a prática, como o conhecimento formal construído pela investigação, fora da escola. A literatura faz igualmente referência ao conhecimento de si próprio, construído pelo professor através da reflexão sobre os seus valores, propósitos, emoções e relações, como uma conceção do conhecimento, que associam ao ensino enquanto atividade emocional (Day e Sachs, 2004; Flores *et al.*, 2009).

As situações e os contextos de trabalho associados ao desenvolvimento do professor são fundamentais para a compreensão da génese e natureza das competências e apropriação e consolidação das mesmas (Esteves, 2009; Ferreira, Pereira & Xavier, 2012).

Ao analisarmos as tendências atuais da formação contínua e do desenvolvimento profissional dos professores, temos presente que a formação contínua deve ser um instrumento de desenvolvimento profissional dos professores (Oliveira-Formosinho (2009). Neste sentido, e, tomando por referência Oliveira-Formosinho (2009) que cita Novoa (1991), é importante destacar alguns princípios que devem caracterizar as práticas de formação contínua dos professores:

- Devem utilizar perspectivas inovadoras, que não valorizem preferencialmente as formações formais;
- Devem valorizar as atividades de autoformação participada e de formação mútua;
- Devem ter por suporte a reflexão na prática e sobre a prática, através de dinâmicas de investigação-ação, que permita valorizar os saberes dos professores;

- Devem valorizar a participação ativa dos professores nos programas de formação contínua e as redes de colaboração e cooperação institucional.
- Deve existir envolvimento ativo dos professores nos seus processos de desenvolvimento profissional (Oliveira-Formosinho, 2009).

Existem diferentes formas de aprender associadas aos processos de formação contínua dos professores. Marcelo (2002) destaca quatro modalidades de formação:

- *Aprender de outros*: a modalidade típica é o chamado curso de formação, com presença de um formador (perito), numa organização com objetivos e conteúdos devidamente estruturados. Trata-se de uma modalidade que se centra na aquisição de conhecimentos, num processo de aprendizagem individual.
- *Aprender com os outros*: As aprendizagens são realizadas num contexto de interação e colaboração com outros colegas de profissão. Parte-se da identificação de necessidades comuns e é esperado que os resultados vão ao encontro dos interesses dos seus intervenientes. Trata-se de um processo de aprendizagem colaborativo.
- *Aprender só*: Assume-se que cada professor é capaz de desenvolver o seu próprio processo de aprendizagem e formação, em processos de autoformação. Trata-se de um processo de aprendizagem individual, onde a reflexão individual alicerçada na experiência profissional tem um papel crucial.
- *Aprendizagem informal*: trata-se de um processo de aprendizagem e de formação, não planificado, autodirigido e por vezes não intencional, que permite ao professor aumentar, aprofundar e consolidar conhecimentos através de leituras, pesquisas e observações ocasionais.

No estudo internacional realizado pela OCDE (OCDE, 2009), TALIS – Teaching and Learning International Survey, sobre as condições de ensino e aprendizagem, envolvendo 90.000 professores de 23 países, destacam-se com percentagens de participação destes professores superiores a 75% nas seguintes

atividades de desenvolvimento profissional: os diálogos informais (para melhorar o ensino), os cursos e oficinas e a leitura de literatura profissional.

Numa investigação realizada por Correia (2012), que teve como objetivo principal o estudo da formação e desenvolvimento profissional dos professores de Informática, verificou-se que em relação às oportunidades de desenvolvimento profissional, os professores apresentam uma visão positiva, valorizando mais as oportunidades a nível coletivo do que individual. Reconhecem como fatores potenciadores do seu desenvolvimento profissional a colaboração e a formação em contexto de trabalho e como fatores inibidores, principalmente, a falta de tempo para se reunirem e refletirem sobre as condições do seu trabalho, bem como a falta de espaços e de oportunidades para trabalharem em equipa.

A formação e a inovação fazem parte de um processo integrado, que permite a transformação das práticas, tal como defende Amiguinho (1992), citado por Oliveira-Formosinho (2009). Este processo permite mudar as escolas, com a intervenção dos professores. Pressupõe que os professores envolvidos na experiência de formação se apropriam da mesma e esta apropriação é parte integrante do processo de formação que conduz à inovação. A este propósito Canário (2008), vai mais longe, ao considerar que a formação contínua, sendo a mais importante, decisiva e estratégica etapa de formação, pode contribuir ao mesmo tempo, para o desenvolvimento profissional dos professores, desenvolvimento organizacional da escola e para o estabelecimento de sinergias entre a escola e o contexto onde a mesma está inserida. Apesar desta possibilidade, na opinião de Canário (2008), verifica-se uma fraca articulação entre a formação profissional dos professores e o desenvolvimento organizacional das escolas, em resultado das políticas de formação implementadas na Europa.

A formação centrada na escola enquadra-se nas estratégias de formação de adultos e é vista como uma ação educativa global, envolvendo participação e articulação com as situações de trabalho (Oliveira-Formosinho, 2009). Esta formação apoia-se nos contextos em que os professores trabalham e em que as práticas decorrem e transformam as escolas em centros de desenvolvimento dos professores. Estes são espaços de aprendizagem do professor (Oliveira-Formosinho, 2009). Isto vai de encontro ao que preconiza Imbernón (2007), ao considerar que a formação deve estar

enquadrada com o contexto de trabalho. O contexto condiciona as práticas de formação, assim como a repercussão das mesmas nos professores.

A aprendizagem profissional é moldada por estes contextos, em que se implementam as práticas dos professores (Timperley, 2008) e o desenvolvimento profissional ao ter por referência a prática existente. É através da reflexividade crítica e partilhada sobre essas práticas que o professor as transforma. Trata-se um processo que permite a renovação do conhecimento profissional prático (Oliveira-Formosinho, 2009).

A formação centrada na escola pode ser vista em quatro vertentes, de acordo com Oliveira-Formosinho (2009), citando Formosinho (1991):

- Um papel diferente do professor formando na sua formação: pressupõe envolvimento do professor, sendo este o sujeito da sua formação e participando na planificação, execução e avaliação da sua formação. A equipa neste caso trabalha com ele. Trata-se igualmente de uma formação centrada no professor. É preciso igualmente ter presente que a formação deve ser centrada na escola, daí que as necessidades da escola e dos grupos profissionais que a constituem devem ser tidas em consideração;
- A formação centrada nas práticas dos professores: o projeto de formação que favoreça a melhoria e a transformação das práticas dos professores deve partir do levantamento das suas práticas e das suas necessidades, cabendo ao professor um papel ativo na determinação do conteúdo deste projeto;
- A situação e o local de trabalho: nesta vertente é valorizado o local de trabalho de professor como ocasião e veículo da aplicação da formação do professor;
- A auto-organização dos professores para promoverem a sua própria formação: esta vertente valoriza o papel da escola, enquanto unidade organizacional e outros pares que sentem o mesmo tipo de problemas e preocupações e que promovem ações de formação para os seus membros (Sindicatos, Associações, Centros de Professores, etc.).

Para falar da “formação centrada na escola” pode utilizar-se a expressão “formação centrada nas práticas”, que se refere a uma dimensão pedagógica,

relacionada com o conteúdo e metodologia da formação (Oliveira-Formosinho, 2009). Para este autor, a formação centrada na escola é a formação promovida por iniciativa da escola, enquanto unidade organizacional.

A formação contínua influencia e é influenciada pelo contexto organizacional em que ocorre. Para ocorrer desenvolvimento profissional, decorrente da formação é fundamental a existência de suporte organizacional e também é necessário envolvimento e empenhamento dos professores para promoverem na escola, enquanto organização, os processos de desenvolvimento profissional (Oliveira-Formosinho, 2009).

A formação centrada na escola pressupõe que os processos de formação-desenvolvimento e inovação se devem traduzir em mudanças concretas na escola. É igualmente importante que a escola interatue com os contextos envolventes e com outras instituições de formação. Pressupõe igualmente que se equacione os benefícios desses processos para os estudantes, nomeadamente para o seu sucesso educativo (Oliveira-Formosinho, 2009). Os programas de formação devem ser organizados e orientados em estreita ligação com a investigação e visando práticas de qualidade (Oliveira-Formosinho, 2009).

Esta é uma nova forma de perspetivar a formação contínua dos professores e vai de encontro aos resultados do estudo de Santos (2013), que valoriza a aprendizagem colaborativa e a construção de saberes com os outros, para além de reconhecer que o trabalho colaborativo tem repercussões na sala de aula.

De entre os princípios que devem nortear os programas de desenvolvimento profissional e por inerência a formação contínua, destacamos os seguintes segundo Oliveira-Formosinho (2009: 276), tendo por referência Wood e Thompson (1993):

- A mudança na prática educacional requer tempo e é o resultado do desenvolvimento profissional que se prolonga durante anos;
- Uma cultura profissional que apoia a melhoria da prática e o crescimento é essencial para o desenvolvimento profissional sucedido;
- Os educadores deverão estar envolvidos no processo de desenvolvimento profissional ao longo de toda a sua carreira;

- A seleção das finalidades que orientam o desenvolvimento profissional deve envolver todos os atores;
- O desenvolvimento profissional deve facilitar a melhoria das práticas por forma a atingir a aprendizagem dos estudantes;
- O conhecimento sobre o desenvolvimento do adulto deve servir como uma das bases para planear e implementar o desenvolvimento profissional.

Apesar de não se centrar na realidade do ensino superior, é de realçar o estudo realizado por Martins (2012), junto de professores de escolas secundárias de quatro concelhos do Norte de Portugal. Pretendeu investigar de que modo a formação contínua tem contribuído para o desenvolvimento profissional dos professores de informática. Os resultados do estudo permitiram concluir que a formação contínua deve organizar-se em função da especificidade das áreas curriculares disciplinares, que devem ser constituídas equipas de professores para identificarem os seus problemas e os das escolas, para além de que a formação contínua proporciona uma atualização permanente ao nível dos conhecimentos teóricos, práticos e pedagógico-didáticos e a sua principal finalidade é a de constituir um espaço de reflexão sobre os processos de melhoria da qualidade ensino aprendizagem a proporcionar aos estudantes.

No estudo de Correia (2012), centrado na formação e desenvolvimento profissional dos professores de Informática e com participação de 520 professores que lecionavam disciplinas de Informática e/ou Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), numa primeira fase, e, numa segunda fase, de 10 professores, que participaram num projeto de investigação ação, verificou-se que relativamente à formação contínua, os professores defendem, maioritariamente, que esta deve responder a necessidades a longo prazo, por outro, sobressai uma indefinição sobre se a formação deve centrar-se no desenvolvimento de destrezas de atividades centradas na sala de aula ou no desenvolvimento individual. Esta situação deve-se à natureza da sua área de conhecimento técnico, levando os professores de Informática a «dependem» da formação contínua, fator apresentado como a principal motivação para a sua procura, reconhecendo também que é um meio de desenvolverem as suas destrezas, competências e conhecimentos técnicos imprescindíveis às suas práticas, embora admitam também que ela deverá ter ainda em conta uma perspetiva de desenvolvimento

da escola. É ainda de salientar o facto de os professores de Informática sentirem que o carácter inovador das disciplinas que lecionam e dos projetos que dinamizam e coordenam terem grande visibilidade na comunidade escolar, com repercussão no seu desenvolvimento profissional. Daí que muitas vezes, estes professores atuem simultaneamente como consumidores de formação contínua, imprescindíveis às suas práticas, e como formadores dos seus colegas, no âmbito das novas tecnologias necessárias à inovação do processo de ensino-aprendizagem, principalmente em contexto de sala de aula. Por conseguinte, o papel que as novas tecnologias adquirem no campo da educação poderá funcionar como a «mola» para o desenvolvimento profissional dos professores de Informática e constituir um «elo de ligação» no que se refere ao desenvolvimento profissional dos seus colegas.

Os resultados do estudo de Correia (2012), revelam ainda que os professores de Informática são unânimes em reconhecer que a formação contínua é imprescindível à melhoria das suas práticas, revelando ser um dos meios privilegiados de formação que mais contribui para o seu desenvolvimento profissional. Afirmam que os professores de Informática dependem fortemente da formação contínua, em virtude da natureza desta área de conhecimento, considerando-a «volátil», isto é, em permanente transformação, obrigando-os, sempre que possível, a recorrer à formação contínua, achando que, por vezes, são até «empurrados» para ela. Sentem que a qualidade das suas práticas depende dos seus conhecimentos tecnológicos, associam a aprendizagem decorrente da formação contínua, a repercussões imediatas em sala de aula e a um processo de crescimento profissional.

Antes de concluir a abordagem deste tema e, tendo como pressuposto que as atividades de formação contínua são parte integrante do desenvolvimento profissional do professor, apresentamos o que a *American Federation of Teachers* (2008) propõe como “Guidelines” para o Desenvolvimento Profissional dos Professores:

1. *O desenvolvimento profissional deve aprofundar e ampliar o conhecimento do conteúdo.*
2. *O desenvolvimento profissional deve fornecer uma base sólida para a intervenção pedagógica nas disciplinas específicas.*
3. *O desenvolvimento profissional deve fornecer conhecimentos sobre os processos de ensino e aprendizagem.*
4. *O desenvolvimento profissional deve estar assente e refletir a melhor investigação disponível.*

5. *O conteúdo do desenvolvimento profissional deve estar alinhado com as normas curriculares usadas pelos professores.*
6. *O desenvolvimento profissional deve contribuir para a melhoria dos resultados e desempenho do aluno.*
7. *O desenvolvimento profissional deve ser intelectualmente interessante e abordar a complexidade do ensino.*
8. *O desenvolvimento profissional deve proporcionar o apoio e recursos e ser concretizado no tempo suficiente para permitir aos professores dominar os novos conteúdos e a sua didática e para integrar estes conhecimentos e competências na sua prática docente.*
9. *O desenvolvimento profissional deve ser concebido por professores, em cooperação com especialistas na área.*
10. *O desenvolvimento profissional deve assumir uma variedade de formas, incluindo algumas que não têm sido normalmente consideradas.*
11. *O desenvolvimento profissional deve ser concretizado no contexto de trabalho específico do professor (9-10).*

Em síntese, é reconhecida a importância do desenvolvimento profissional e dentro deste, da formação contínua, no aperfeiçoamento profissional do professor e no desenvolvimento organizacional da escola. Esta abordagem permitiu destacar a importância deste mecanismo de consolidação da profissionalidade docente, por via da aprendizagem que lhe está implícita e da aquisição de conhecimentos e competências, que permitem ao professor aprender, intervir e transformar a prática, enquanto contexto de elevada complexidade (Almeida, 2012; Armour & Makopoulou, 2011; Cadório & Veiga Simão, 2013; Correia, 2012; Correia & Flores, 2009; Day, 2001, 2005; Eirín Nemiña, Garcia Ruso & Montero Mesa, 2009; Esteves, 2009; Estrela & Estrela, 2006; Ferreira, Pereira & Xavier, 2012; Flores *et al.*, 2009; Forte, 2009; Gonçalves, 2011; Herdeiro & Silva, 2009; Imbernón, 2007; Lee, 2011; Marcelo, 2002, 2009; Morais & Medeiros, 2007; Morgado, 2007; Murta, 2013; Oliveira-Formosinho, 2009; Passos *et al.*, 2006; Silva, 2000; Veiga, Leite & Duarte, 2005).

A abordagem à formação contínua, vista no prisma do desenvolvimento profissional, conduz-nos à questão: *Quais os pressupostos que podem ser aplicados à formação contínua, vista no prisma do desenvolvimento profissional do professor?*

2.2.3. Paradigmas e Modelos da Formação Contínua e Desenvolvimento Profissional Docente

O objetivo deste item é apresentar algumas posições epistemológicas que subjazem aos paradigmas e modelos de formação contínua e desenvolvimento profissional dos professores. Os paradigmas/ modelos de formação contemplam um conjunto de pressupostos, aceites pela prática da comunidade científica e que podem ser aplicados ao contexto educacional.

Para concetualizar a formação contínua, Éraut (1987) propõe quatro paradigmas: o paradigma da deficiência; o paradigma do crescimento; o paradigma da mudança e o paradigma da solução de problemas. *O paradigma da deficiência* assume a existência de limitações na formação do professor, por via da não atualização e da ausência de competências práticas. É necessário resolver essas lacunas e a formação contínua assume-se como o espaço para a sua resolução. É necessária determinar as áreas prioritárias de formação (Cadório & Veiga Simão, 2013; Flores, 2000,). *O paradigma do crescimento* centra-se na resposta às necessidades de melhoria e de desenvolvimento profissional sentidas pelo professor, pela reflexão sobre a sua experiência profissional (Flores, 2000) e pelas atividades de autoformação (Cadório & Veiga Simão, 2013). *O paradigma da mudança* suporta-se no pressuposto de que o ensino e a educação se devem ajustar às necessidades sociais e da comunidade em que a escola está inserida. A formação assume-se como um processo de negociação e de colaboração na escola, de forma a reorientar os saberes e as competências do professor. O que se pretende é gerar mudança e inovação (Flores, 2000). Neste caso, perspetiva-se a formação contínua para fomentar a introdução da mudança institucional e o envolvimento em novos projetos (Cadório & Veiga Simão, 2013). *O paradigma da resolução de problemas* defende que a escola e a sala de aula são os espaços onde surgem os problemas. Os professores devem diagnosticar e solucionar local e institucionalmente as dificuldades/necessidades, tendo por base as variáveis que intervieram no processo de ensino. A eficácia da mudança depende do envolvimento dos atores diretamente implicados (Flores, 2000).

Nesta lógica, a escola é o local para a concepção e dinamização de atividades de formação contínua, em prol da resolução de problemas. Para Cadório e Veiga Simão (2013: 52), “*O professor, para tal, deve assumir uma atitude reflexiva e investigativa*”.

Para Éraut (1987) citado por Flores (2000), quer o *paradigma da deficiência*, quer o *paradigma da resolução de problemas* visam o aperfeiçoamento do professor e a melhoria da escola. O *paradigma da deficiência* parte de uma justificação extrínseca ao professor e à escola, enquanto no *paradigma da resolução de problemas* a justificação é interna. O *paradigma do crescimento* e o *paradigma da mudança* visam a reorientação do professor e da escola, sendo que no *paradigma de crescimento* a justificação é por fatores intrínsecos e no segundo por fatores extrínsecos.

Ferry (1987) citado por Duarte (2009) defende a existência de três modelos de práticas de formação: *o modelo centrado nas aquisições*, *o modelo centrado no processo* e *o modelo centrado na análise*. O *modelo centrado nas aquisições* pressupõe que a prática é a aplicação da formação (Ferreira, 2009). Neste modelo, o conceito de formação passa pela aquisição ou aperfeiçoamento de técnicas, atitudes e capacidades, sendo os objetivos direcionados para as competências profissionais e processando-se em função de resultados passíveis de avaliação. A formação visa preparar o formando para a atividade profissional e em regra parte-se da teoria para a prática, estabelecendo-se a ligação entre estes dois eixos. As necessidades de formação correspondem a objetivos determináveis e avaliáveis, sendo a determinação das mesmas conduzida pela instituição (Duarte, 2009). O *modelo centrado no processo* valoriza mais o processo de formação, do que as aquisições decorrentes da formação. Valoriza essencialmente as experiências dos indivíduos em formação (Ferreira, 2009). A formação pressupõe a aprendizagem num clima de abertura e engloba todo o tipo de aprendizagens inerentes às experiências vividas, sociais, intelectuais, individualmente e em grupo, quer na área profissional, quer fora da mesma. A formação visa o desenvolvimento da personalidade do professor, para que seja capaz de responder a situações complexas e imprevistas. O formando é objeto e sujeito da formação, cabendo ao formador o papel de tutor e de guia metodológico na elaboração e execução de projetos. Neste modelo, não existem necessidades de formação, explícitas de uma forma objetiva. A determinação das necessidades é um processo complexo e assimétrico que resulta da ligação entre as ofertas de formação, as exigências das instituições e as necessidades e expectativas

sentidas pelo formando. A relação entre a teoria e prática pode significar a passagem de uma prática para outra, com ou sem ligação à teoria (Duarte, 2009). No *modelo centrado na análise*, considera-se que os indivíduos se formam por um trabalho sobre si mesmos, articulando teoria e prática (Ferreira, 2009). A formação do professor/formando decorre nas situações reais que vivencia, de forma a assegurar a apropriação cognitiva da realidade vivida. De acordo com Duarte (2009), a relação entre a teoria e a prática é marcada pela necessidade da prática para testar a teoria e da teoria para fundamentar a prática. Neste modelo, a função da formação é “*determinar o que deve ser aprendido em determinadas circunstâncias, saber distanciar-se e analisar as suas próprias reações, aprendendo as interações e as estruturas dos sistemas, pela análise das suas componentes* (Duarte, 2009: 25).

Por outro lado, Lesne (1977) define três modos de trabalho pedagógico: *o transmissivo* (orientação normativa), *o incitativo* (orientação pessoal) e *o apropriativo* (centrado na inserção social do indivíduo). O modo de trabalho “*transmissivo*” assenta numa relação pedagógica hierarquizada entre formador e formando, sendo a pessoa em formação vista, essencialmente, como objeto de socialização. O modo de trabalho do tipo “*incitativo*”, valoriza as dimensões interpessoais e individuais e assenta em relações pedagógicas horizontais, sendo a pessoa, o sujeito da sua própria formação e socialização. O modo de trabalho do tipo “*apropriativo*” assenta no exercício democrático do poder pelas pessoas em formação e tem como objetivo desenvolver a capacidade de agirem de forma a transformarem as próprias condições sociais, pedagógicas e organizacionais da sua atividade. A pessoa em formação é considerada agente de socialização, com capacidade para se transformar e transformar a sociedade em que vive (Ferreira, 2009).

Na conceção de Lesne (1977), a formação de adultos está intrínseca ao processo de socialização. Através da socialização, a pessoa vai construindo a sua aprendizagem, numa perspetiva social e que se desenvolve à volta dos seguintes vetores: o conhecimento, a ação e as experiências. A formação de adultos não se assume como um processo essencialmente académico, mas assume características, que decorrem da sua própria inserção social. A formação tem um significado social para o adulto, sendo evidente a sua ação na capacidade destes ao agirem e participarem na sociedade (Correia, 2012).

Para Nóvoa (1991), a formação contínua adquire sentido, numa perspetiva centrada na investigação e na ação e da mesma decorrem dois modelos de formação contínua:

- Os modelos estruturantes, que são tradicionais e comportamentalistas e que estão organizados a partir de uma lógica de racionalidade científica e técnica;
- Os modelos construtivistas, também caracterizados por personalistas, investigativo e interativo-reflexivo e que estão organizados a partir de uma reflexão contextualizada, considerando a regulação das práticas e dos processos de trabalho.

A formação contínua dos professores enquadra-se com a linha dos modelos construtivistas defendida por Nóvoa (1991) e Duarte (2009), considerando que a mesma deve ser alicerçada na experiência profissional, de forma a contribuir para as mudanças na educação. Esta deve valorizar preferencialmente as atividades de autoformação participada e de formação mútua, tendo por alicerce a reflexão na prática e sobre a prática com dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação (Duarte, 2009). A formação contínua deve valorizar os saberes do professor e pressupõe o seu envolvimento em todas as etapas dos programas de formação, a existência de um trabalho de colaboração e de cooperação institucional, sendo fundamental que as experiências inovadoras e as redes de trabalho existentes sejam valorizadas (Duarte, 2009).

Ao enquadrarmos a formação contínua na perspetiva do desenvolvimento profissional, podemos distinguir três modelos, de acordo com Pacheco e Flores (1999), citado por Cadório e Veiga Simão (2013):

- *Modelo administrativo*: A formação é dinamizada principalmente por motivos organizacionais, de caráter técnico e que visa a reciclagem do professor. Esta formação pode correr o risco de não responder às necessidades dos professores. Fazendo uma analogia aos paradigmas defendidos por Éraut (1987), este modelo enquadra-se com o seu paradigma da deficiência;

- *Modelo Individual*: A formação visa responder às necessidades (individuais) do professor e desencadear mudanças na sua prática docente. Trata-se de um modelo centrado na escola e orientado para o desenvolvimento profissional do professor. Enquadra-se com o paradigma do crescimento de Éraut (1987).
- *Modelo Colaborativo*: O processo de formação é centrado na escola e os professores são corresponsáveis pelo mesmo. Esta formação é organizada por instituições de ensino superior. Neste modelo, que resulta da interação entre o modelo administrativo e o modelo individual, o programa de colaboração deve proporcionar a colaboração entre os participantes e a realização de projetos de investigação-ação que fomentem o desenvolvimento profissional dos professores.

Ao longo dos tempos, o papel do professor na inovação educacional tem sido claramente destacado, assim como a importância da formação contínua para assumir esse papel de catalisador da inovação.

De acordo com Oldroyd e Hall (1991), citado por Marcelo Garcia (2013), os modelos de desenvolvimento profissional podem sintetizar-se em dois tipos de atividades, as denominadas de Formação e Treino Profissional e as atividades de Apoio Profissional. As atividades de Formação e Treino Profissional são organizadas por especialistas e visam a aquisição de competências pelos professores, enquanto as atividades de Apoio Profissional visam a aprendizagem do professor e dos colegas, pelo seu envolvimento no processo de formação. O trabalho entre professores através de diferentes modalidades de formação constitui o eixo central das estratégias de desenvolvimento profissional.

A abordagem às questões da formação contínua pressupõe sempre a valorização do desenvolvimento profissional do professor, incorporando os princípios da aprendizagem do adulto. Interessa assim conhecer as características dos programas de desenvolvimento profissional e os pressupostos que lhe estão subjacentes. Marcelo Garcia (2013) e Oliveira-Formosinho (2009) fazem uma apresentação de cinco modelos de desenvolvimento profissional, tendo por referência Sparks e Loucks-Horsley (1990). Esta abordagem aos modelos de desenvolvimento profissional pressupõe o debate sobre os pressupostos que os fundamentam, a análise às repercussões do modelo no

comportamento do professor, o impacto no crescimento e desenvolvimento profissional e o impacto nos resultados dos estudantes. Os modelos apresentados são os seguintes:

1. Desenvolvimento profissional autónomo;
2. Desenvolvimento baseado no processo de observação e supervisão;
3. Desenvolvimento baseado no processo de desenvolvimento curricular e organizacional;
4. Desenvolvimento profissional através de cursos de formação e
5. Desenvolvimento profissional através da investigação para a ação.

O modelo de desenvolvimento profissional autónomo, assenta no pressuposto central que os professores aprendem autonomamente, sem necessidade de programas formais de desenvolvimento profissional, nomeadamente através da leitura de publicações e na experimentação de novas estratégias de instrução. Cabe ao professor a missão de desenhar a sua própria aprendizagem. Para Oliveira-Formosinho (2009: 238), os pressupostos que fundamentam o modelo são os seguintes:

- “Os indivíduos são capazes de aprendizagem autodirigida e Auto iniciada;
- Os indivíduos são os melhores juízes das suas necessidades;
- Os indivíduos estão mais motivados quando selecionam os seus objetivos com base na sua auto avaliação”.

Este modelo defende que as circunstâncias que determinam a aprendizagem são diferentes de pessoa para pessoa e para além de serem cada vez mais auto dirigidos, a motivação dos adultos é estimulada pelos problemas e atividades do dia-a-dia (Oliveira-Formosinho, 2009). Isto significa que o professor trabalha na base individual, apoiando-se na realidade das salas de aulas e contextos de aprendizagem, de forma a responder às necessidades e interesses dos estudantes.

O modelo de desenvolvimento baseado no processo de observação e supervisão pode constituir-se uma poderosa arma de crescimento e desenvolvimento do professor. Marcelo Garcia (2013) aponta três aspetos: a reflexão como estratégia de desenvolvimento pessoal; a reflexão sobre a ação: o apoio profissional mútuo e o diálogo profissional; a supervisão clínica como estratégia reflexiva. A reflexão como estratégia para o desenvolvimento profissional tem por objetivo proporcionar a reflexão e desenvolver nos professores competências metacognitivas que lhes permitam

conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua prática docente e a dimensão ética e de valores a ela subjacentes. Ela contempla as seguintes estratégias: a redação e análise de casos, a análise de biografias profissionais, a análise dos constructos e teorias implícitas, a análise do pensamento através das metáforas e a análise do conhecimento didático do conteúdo através de árvores ordenadas (Marcelo Garcia, 2013).

A reflexão sobre a ação assume-se como um processo que visa proporcionar aos professores um processo de análise sobre o ensino que desenvolvem e inclui obrigatoriamente a observação (direta ou diferida) por parte de um colega. Este processo, apesar das várias denominações, *apoio profissional mútuo*, *mentoria*, *feedback de colegas*, *supervisão de colegas* ou *supervisão clínica*, é denominado por Marcelo Garcia (2013) de *apoio profissional mútuo* (coaching). Marcelo Garcia (2013) considerou três tipos de coaching: o apoio profissional técnico, o apoio profissional de colegas e o apoio profissional para a indagação. O apoio profissional técnico representa uma ajuda para que os professores possam transferir para as suas aulas, estratégias de aprendizagem ou modelos de ensino que aprenderam em seminários, enquanto o apoio profissional de colegas corresponde à supervisão clínica e permite a ajuda entre colegas para o desenvolvimento e integração de novos docentes, o aumento do diálogo e reflexão através da observação e inclusive, o ensino de colegas. Por último, temos o apoio profissional para a indagação, que representa uma etapa posterior ao apoio profissional de colegas, uma vez que para o seu desenvolvimento é necessário uma cultura e práticas estáveis de colaboração na instituição.

Marcelo Garcia (2013) considera ainda que o desenvolvimento do apoio profissional mútuo deve exigir um projeto e um ambiente de cooperação, democracia e abertura na instituição. O apoio profissional mútuo não se impõe, nem se improvisa. Por outro lado, o facto da supervisão de colegas implicar pares ou grupos reduzidos de professores, condiciona pelo reduzido impacto na cultura da escola. A supervisão clínica, enquanto estratégia reflexiva, contribuiu para o aperfeiçoamento no ensino das turmas de estudantes, utilizando-se os dados decorrentes da análise da própria ação como elemento de retroação. Trata-se de um processo que pressupõe a existência de ciclos sistemáticos de planificação, observação e análise intensiva da ação do professor, de forma a gerar a mudança (Marcelo Garcia, 2013). Este modelo fundamenta-se nos seguintes pressupostos, segundo Oliveira-Formosinho (2009); a saber:

1. *“A reflexão e a análise são os meios centrais para o desenvolvimento profissional. A observação e supervisão da instrução oferecem ao professor os dados para essa análise e reflexão necessárias ao desenvolvimento profissional;*
2. *A profissão de ensinar é uma atividade solidária. Desenrola-se isoladamente no contexto da sala de aula, onde o professor está quase sempre sozinho, de modo que o professor, contrariamente a outras profissões, não beneficia das observações informais dos pares. Então, só a criação deliberada de mecanismos de observação formal por outro professor pode promover o feedback e a reflexão que outras profissões têm espontaneamente;*
3. *A observação e a supervisão podem beneficiar as duas partes envolvidas, não só o professor em observação como também o professor observador;*
4. *Há mais probabilidade de os professores se continuarem a envolver em processos de melhoria do comportamento, quando observam os resultados positivos dos seus esforços para mudar” (p.240-241).*

A observação do desempenho do professor e o feedback que lhe é dado dessa observação revelam-se fundamentais para a sua aprendizagem e para as esperadas mudanças de comportamento. O contexto em que se desenvolve o processo de observação é também determinante para a aceitação e para o reconhecimento da utilidade da estratégia. Os objetivos para o seu desenvolvimento, as atitudes expressas, bem como as relações e interações estabelecidas são determinantes para o significado atribuído às estratégias de desenvolvimento profissional (Oliveira-Formosinho, 2009).

O modelo de desenvolvimento profissional através do desenvolvimento e da inovação curricular visa a resolução de determinados problemas. Pretende-se promover o desenvolvimento profissional através do desenvolvimento curricular ou através do desenvolvimento organizacional (Oliveira-Formosinho, 2009). Inclui atividades que visam implicar o maior número de membros da comunidade escolar no desenvolvimento de um projeto para melhorar a qualidade do ensino, aumentar os níveis de colaboração e a autonomia da escola na resolução dos seus problemas (Marcelo Garcia, 2013). Os pressupostos que fundamentam este modelo, segundo Oliveira-Formosinho (2009) são os seguintes:

1. *“Os adultos aprendem mais significativamente quando têm uma necessidade de aprendizagem ou um problema para resolver;*
2. *São os adultos que estão mais próximos do seu trabalho que têm uma melhor compreensão do que se requer para melhorar;*
3. *Os professores adquirem importantes conhecimentos em programas ou projetos de melhoria na escola ou de desenvolvimento do currículo” (p. 243).*

Este modelo integra duas modalidades: o desenvolvimento de projetos de inovação educativa e o desenvolvimento de projetos de formação centrados nas escolas. Relativamente às primeiras modalidades, é de realçar as significativas relações entre o

desenvolvimento profissional e a inovação curricular, expressas nas mudanças que ocorrem por via da implementação de uma inovação. A inovação é um conceito com diferentes interpretações e que passa por diferentes fases: a planificação, difusão, adaptação, implementação e institucionalização. Os fatores que influenciam a inovação são vários. Fullan (1991) citado por Marcelo Garcia (2013) destaca a *“existência de inovações de qualidade, acesso à informação, interesse e apoio de administração, interesse dos professores, agentes de mudança externos, pressão/apoio/apatia da comunidade, disponibilidade de fundos para o seu desenvolvimento e resolução de problemas e disposições burocráticas”* (p. 168).

As outras modalidades estão relacionadas com o desenvolvimento de projetos de formação centrados na escola, local onde emergem e onde se resolvem a maior parte dos problemas de ensino. O sucesso destes projetos dependem da existência de algumas condições, como a liderança, o clima organizacional, os professores como elementos determinantes na formação e a natureza do desenvolvimento profissional, isto é, se o caráter sensível ao contexto, evolutivo, reflexivo, contínuo e participado contribui para o êxito da formação (Marcelo Garcia, 2013).

O modelo de desenvolvimento profissional através do treino e de cursos de formação é aquele que desfruta de maior tradição e reconhecimento entre os professores. Pressupõe o envolvimento do professor na aquisição de conhecimentos e competências por via de uma instrução orientada e focada, em grupo e em contextos formais. As modalidades utilizadas são as oficinas de formação/ workshops ou os cursos em que um formador estabelece o conteúdo, a sequência de atividades e os meios (conferências, simulações, trabalhos de grupos, etc.) (Oliveira-Formosinho, 2009). As vantagens que decorrem deste modelo são a melhoria dos seus conhecimentos e das suas competências, podendo os professores escolher o seu percurso formativo, constituindo estes cursos um espaço de reflexão sobre a prática profissional. As críticas centram-se na possibilidade de serem extremamente teóricos, ignorando o saber fazer do professor, com opções que são determinadas pelos organizadores e podendo não refletir as necessidades da escola (Marcelo Garcia, 2013). Os pressupostos deste modelo de desenvolvimento profissional são segundo Oliveira-Formosinho (2009):

1. *“Há comportamentos e técnicas que, pela sua eficácia comprovada pela numerosa investigação sobre práticas de ensino eficazes, vale a pena serem replicadas;*

2. *Os professores podem aprender a replicar comportamentos e assim, melhorar os seus comportamentos de ensino;*
3. *Há certos tipos de conhecimentos e competências particularmente suscetíveis de serem adquiridos através de cursos ou oficinas, com uma excelente relação de custo- benefício”* (p. 246).

Face à necessidade de melhorar a sua qualidade, Marcelo Garcia (2013) propõe que os cursos de formação tenham os seguintes componentes:

1. Apresentação da teoria
2. Modelagem ou demonstração de competências ou modelos
3. Prática em situações simuladas e de classe
4. Retroação estruturada
5. Retroação não-estruturada
6. Assessoria durante a aplicação

Com este processo, pretende-se facilitar a articulação entre teoria e prática didática e a aplicação ou inclusão na prática de novas competências docentes. (Marcelo Garcia, 2013).

Para que os cursos de formação sejam eficazes, é fundamental a existência de um conjunto de condições, em prol da melhoria do conhecimento e competência profissional. Wallace (1990) citado por Marcelo Garcia (2013), destaca as seguintes:

- *“Planificação em colaboração, implicando patrocinadores, formadores, professores;*
- *Centrar-se nas necessidades atuais e futuras dos professores;*
- *Antes do curso, dar aos participantes informação, com possibilidade de trabalho prévio;*
- *Um programa estruturado, mas flexível que permita modificações à luz do desenvolvimento e da avaliação formativa;*
- *Programa orientado para a experiência, prática e ação, utilizando métodos como a aprendizagem pela experiência, investigação-ação, retroação e assessoria no local de trabalho;*
- *Um programa que inclua sessões de curso e posteriormente experiências na escola;*
- *Apoio e assessoria no local de trabalho após o final do curso.”* (p. 182).

O modelo de desenvolvimento profissional através da investigação para a ação tem como ponto de partida, as dificuldades e problemas sentidos individualmente ou em grupo para desencadear um processo de investigação para a ação (Oliveira-Formosinho,

2009). O professor é visto alguém com capacidade de refletir sobre a sua prática, com capacidade para identificar problemas e de levar a cabo a reflexão na ação. Por esta via, o professor converte-se no investigador da sua prática, desenvolve o seu profissionalismo através de um aprofundamento da sua capacidade de análise crítica da sua prática e das condições que a envolvem (Marcelo Garcia, 2013). Os pressupostos que fundamentam este modelo de desenvolvimento profissional, segundo Oliveira-Formosinho (2009) são:

1. *“Os professores são indivíduos inteligentes, questionantes, com conhecimentos de perito e com experiência relevante;*
2. *Os professores estão, geralmente, dispostos a procurar dados que possam contribuir para a resposta às questões que os pressionam e a refletir na evidência empírica para formular soluções;*
3. *Os professores desenvolvem novas formas de compreensão da realidade através do processo de formulação das questões que os preocupam, bem como através do processo de recolha dos dados, necessários para lhes dar resposta”* (p. 250).

Este modelo de desenvolvimento profissional pressupõe a investigação centrada nos problemas e nas questões que se colocam aos professores, visando tornar as suas práticas mais consistentes. Oliveira-Formosinho (2009), considera que este processo pode ser desenvolvido individualmente ou em grupo, formal ou informalmente, envolvendo um grupo de professores, a escola ou no âmbito de parcerias e no qual, os professores tentam resolver os seus problemas através da investigação. Após se encontrar a solução, deve desencadear-se a mudança e recolher-se dados para avaliar este processo. Contudo, Marcelo Garcia (2013) acentua de forma clara, a importância da colaboração neste processo, nomeadamente na tomada de decisões e na ação comum, com os professores a trabalhar em conjunto para resolver comuns, clarificando e negociando ideias e preocupações. É de realçar, que o desenvolvimento profissional dos professores está associado à mudança e à ação pesquisada (Oliveira-Formosinho, 2009).

Esta abordagem aos paradigmas e modelos relacionados com a formação contínua do professor e o desenvolvimento profissional, permitiu-nos compreender a influência dos paradigmas/ modelos propostos por Eraut (1987), Ferry (1987), Lesne (1977) e Nóvoa (1991) assumem um papel crucial na relevância da formação contínua, enquanto catalisadora da inovação no papel do professor e da educação. Os modelos de desenvolvimento profissional apresentados por Oliveira-Formosinho (2009) e Marcelo Garcia (2013), permitem igualmente uma análise às repercussões dos modelos no

comportamento do professor, no crescimento e no impacto nos resultados dos estudantes. O tema que se segue, permite-nos obter a resposta à questão:

- Qual o impacto dos processos de reflexão e de investigação, entre outras estratégias, na formação contínua e desenvolvimento dos professores?

2.2.4. A Reflexão, a Investigação e Outras Estratégias

De entre as estratégias de formação, perspetivando o desenvolvimento profissional merece destaque a reflexão e a investigação. Tendo por referência a análise de vários estudos realizados, Passos *et al.* (2006) constataram que a reflexão centrada sobre a prática, nomeadamente sobre o trabalho docente representa um contexto favorável ao desenvolvimento pessoal e profissional do professor, na medida em que facilita a formulação de problemas sobre o que ensinamos e forma de ensinar.

As práticas reflexivas são uma condição fundamental para a construção de novos saberes. Pressupõem a reflexão sobre as suas experiências (Castro, 2005; Ricardo, 2010). Este processo permite aprender, a partir da análise e interpretação da sua atividade. O foco dos processos reflexivos é a prática profissional, ou seja o modo como os profissionais atuam em situações reais (Costa, Casagrande & Ueta; 2009).

A prática reflexiva assenta na premissa de que a atividade reflexiva é um importante atributo profissional para a aprendizagem e o desenvolvimento profissional dos professores (Mantei & Kervin, 2011).

De acordo com Pérez Gómez (1995), a reflexão “*implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos*” e pressupõe “*um conhecimento contaminado pelas contingências que rodeiam e impregnam a própria experiência vital*” (p. 103).

Os estudos de Schön (1983) em relação à reflexão, têm constituído uma referência para a formação de professores, sabendo-se que é através da reflexão que o

professor pode superar e criticar uma situação prática e, conseqüentemente, melhorar a sua compreensão de novas situações problemáticas. Os saberes que emergem pela reflexão das situações, são fundamentais para o enriquecimento do saber profissional próprio da prática do professor (Cadório & Veiga Simão, 2013). Para se melhor compreender a atividade profissional prática, Schön criou o termo de prático reflexivo e considerou três componentes do pensamento prático, *reflexão-na-ação*, *reflexão sobre a ação* e *reflexão acerca da ação* (Cadório & Veiga Simão, 2013; Day, 2001; Schön, 1992).

A *reflexão-na-ação* está relacionada com a tomada de decisões do professor em situação de ensino e baseia-se na identificação e implementação de ações rápidas face aos problemas imediatos encontrados (Cadório & Veiga Simão, 2013). Para Costa, Casagrande e Ueta (2009), *a reflexão na ação* é desencadeada quando se enfrentam situações inesperadas e de dúvida. Pode-se assim dizer, que o professor se encontra envolvido numa situação problemática e depara-se com um processo de extraordinária riqueza na formação do profissional prático, constituindo a sua flexibilidade e abertura ao cenário complexo de interações da prática, um importante instrumento de aprendizagem. O contato com a situação prática permite a aquisição e a construção de novas teorias, esquemas e conceitos, assim como aprender o processo dialético de aprendizagem (Pérez Gómez, 1995).

As três principais características *da reflexão-na-ação*, segundo Cadório e Veiga Simão (2013) são:

- *A reflexão é consciente e não necessita de se manifestar por palavras. O pensamento incide sobre o acontecimento inesperado e sobre si mesmo;*
- *Tem uma função crítica quando critica o conhecimento-na-ação;*
- *Dá lugar à experiência no momento, porque se experimentam novas ações quando exploramos os acontecimentos recentes (p.42).*

O conhecimento-na-ação é segundo Gómez Pérez (1995), é o componente inteligente que orienta toda a atividade humana e se manifesta no saber fazer. Existe um tipo de conhecimento em qualquer ação inteligente, mesmo que este conhecimento, em resultado da experiência e das reflexões passadas, se tenha consolidado em rotinas ou esquemas semiautomáticos.

Para Cadório e Veiga Simão (2013), *a reflexão sobre a ação “acontece antes e depois da ação. É ato mais pensado que permite a análise, reconstrução e reestruturação da prática, bem como o diálogo entre colegas”* (p. 42). Esta visão é reforçada por Costa, Casagrande e Ueta (2009), ao afirmarem que *a reflexão sobre a ação* significa pensar sobre o que ocorreu e como tal ação foi desenvolvida.

Ricardo (2010), considera que esta reflexão sobre a prática adquire maior sentido após o desenvolvimento da ação, na medida em que permite a compreensão e a transformação das experiências em novos saberes, capazes de serem mobilizados em outros contextos.

A reflexão sobre a ação e a reflexão acerca da ação pressupõem a utilização do conhecimento para descrever, analisar e avaliar os vestígios deixados na memória por intervenções anteriores (Pérez Gómez, 1995). *Na reflexão sobre a ação*, o professor pode aplicar os instrumentos conceituais e as estratégias de análise, para compreender e reconstruir a sua prática (Pérez Gómez, 1995).

A reflexão acerca da ação ou reflexão sobre a reflexão-na-ação segundo Cadório e Veiga Simão (2013) pressupõe *“uma compreensão mais abrangente e envolve uma investigação sobre assuntos de ordem moral, ética, política e instrumental, presentes no pensamento e na prática dos professores”* (p. 42).

A reflexão sobre a ação é um componente essencial do processo de aprendizagem na formação dos professores. De acordo com Pérez Gómez (1995: 105), são colocadas à consideração individual ou coletiva os seguintes aspetos:

- As características da situação problemática;
- Os procedimentos utilizados na fase de diagnóstico e de definição do problema;
- A determinação de metas;
- A escolha de meios;
- Os esquemas de pensamento e as teorias implícitas;

- As convicções e formas de representar a realidade, utilizadas pelo profissional quando enfrenta situações problemáticas, incertas e conflituosas.

Esta reflexão sobre a prática sai reforçada através das narrativas ou dos relatos de aula (escrita), que permitem ao professor tomar consciência do seu processo de aprendizagem (Passos *et al.*; 2006). Segundo Day (2001), a *reflexão-na-ação* tem sido alvo de críticas, por não referir as condições sociais da aprendizagem no contexto de trabalho em que ocorre a ação, por não ter em conta que a reflexão pode ser desencadeada por outros meios como a curiosidade ou a fuga à monotonia, para além de não relevar as questões temporais na compreensão do comportamento profissional.

Castro (2005), apoiando-se nas ideias de Zeichner (1993) considera que a *reflexão sobre a ação* não se deve circunscrever somente à sala de aula, mas também nas condições sociais, políticas e económicas que condicionam essa prática.

De acordo com Schön (1983), citado por Santos (2013), o principal objetivo dos programas de formação de professores é ensinar os professores a utilizar a reflexão tendo por referência situações problemáticas da sua prática profissional. Para este autor, a questão central na formação de professores é saber de que forma se pode implementar uma formação assente na epistemologia da prática, que assente na reflexão inerente e decorrente da própria ação.

Relativamente às suas características, a reflexão deve ser vasta e ampla no seu conteúdo e profunda (Cadório & Veiga Simão, 2013; Kelchtermans, 2009;). Isto significa, que a reflexão:

“Tem de ir mais longe do que a ação em si, ela deve também incluir as crenças, as ideias, o conhecimento e os objetivos subjacentes, de forma contextualizada. A reflexão deve considerar as ações, situando-as no contexto do trabalho, no contexto social, político e cultural. A reflexão profunda pode fazer a diferença entre uma mera reflexão, um mero procedimento ou estratégia de confrontação e uma reflexão crítica” (Cadório & Veiga Simão, 2013: 45).

No estudo de Santos (2013), a prática reflexiva foi entendida de modo a possibilitar a análise de opções múltiplas para cada situação e reforçar o desenvolvimento profissional. A reflexão sobre a prática revelou-se como promotora de dinâmicas profissionais enriquecidas, que desencadeiam mecanismos de mudança e inovação educativa. Neste estudo, emergiu ainda a reflexão como um meio eficaz para o

desenvolvimento do professor, que vai ter impacto na qualidade das oportunidades de aprendizagem dos estudantes e, com implicações diretas ou indiretas, na sua motivação e desenvolvimento.

A prática reflexiva deve contribuir para a produção de conhecimento. Segundo Roldão (2007) citado por Santos (2013: 35), requer um conhecimento teórico e prático prévio, a teorização do problema inerente à situação prática e a produção de conhecimento para ser mobilizado em outras situações. Requer ainda, a análise e a discussão entre os pares face às situações pedagógico-didáticas vivenciadas e a produção de interpretações suscetíveis de serem confrontadas na ação.

O diálogo e/ou a conversação profissional, utilizando *as comunidades de aprendentes*, são defendidas por Onofre (2007), como um meio de facilitar a construção do conhecimento do professor e uma das estratégias favoráveis ao desenvolvimento da capacidade de reflexão e espírito crítico face às práticas docentes.

As práticas reflexivas estimulam o frequente aperfeiçoamento da atividade docente. Ajudam o professor a desenvolver determinadas competências, a (re)pensar os componentes de uma unidade curricular, estimulando processos reflexivos nos estudantes (Costa, Casagrande & Ueta; 2009).

Para Eirín Nemiña, Garcia Ruso & Montero Mesa (2009), a prática profissional do professor é um processo de ação e de reflexão cooperativa, de indagação e experimentação, onde o professor aprende a ensinar e ensina porque aprende. Ao refletir sobre a sua intervenção na prática, o professor desenvolve a sua própria compreensão.

As práticas reflexivas ligadas à resolução de problemas reais são fundamentais na preparação do docente para lidar com situações futuras, tornando-o mais consciente dos seus padrões de trabalho, dos princípios, pressupostos e valores subjacentes às suas rotinas e hábitos de trabalho (Veiga, Leite & Duarte; 2005). Também Nóvoa (2008), preconiza um sistema de formação de professores assente na reflexão partilhada, tendo por referência a realização de estudos aprofundados de casos. Defende ainda que os professores devem ter um papel relevante na formação dos seus pares.

A construção de uma prática reflexiva na prática pedagógica constitui um excelente instrumento para nortear o trabalho do professor e favorecer a aquisição de

uma nova postura face aos problemas do quotidiano. Possibilita a reformulação de conceitos e fomenta uma participação crítica do professor, desmitificando a conceção de que este é um mero transmissor de conhecimentos. A reflexão individual e partilhada assume-se como um papel fundamental no processo de construção profissional (Santos, 2013).

Para além de atitudes e predisposições pessoais, segundo Castro (2005) a formação para a prática reflexiva deve integrar as seguintes habilidades cognitivas e metacognitivas: empíricas (a capacidade de recolher dados, descrever situações, processos, causas e efeitos), analíticas (a capacidade de analisar os dados e a partir deles construir uma teoria), avaliativas: a capacidade de emitir juízos, estratégicas (capacidade de planear ações), práticas (capacidade de relacionar a análise com a prática), comunicação (necessidade de comunicar e partilhar as suas ideias com outros professores).

Para além disso, a reflexão coletiva/ partilhada é promotora do desenvolvimento do professor. Da análise a vários estudos analisados por Passos *et al.* (2006), emergiram as seguintes vantagens da reflexão partilhada:

- A produção de significados de saberes e práticas;
- A tomada de consciência dos processos de aprendizagem;
- O carácter formativo de algumas práticas de sala de aula;
- O enriquecimento da aprendizagem e dos saberes docentes.

É de realçar que para Eléxpuru *et al.* (2009), a formação é vista como um processo de indagação e reflexão na prática e sobre a prática, sendo que a reflexão e o uso focalizado e contextualizado do conhecimento construído possibilitam uma prática transformadora.

Para Mantei e Kervin (2011), o processo de reflexão para a compreensão de si mesmo como um professor e membro de uma comunidade profissional, promove no professor a capacidade de tomar decisões informadas e de participar nas mudanças em curso. Os professores, à semelhança dos diferentes grupos profissionais operam dentro das comunidades de prática onde o conhecimento coletivo é construído e partilhado

por meio de práticas, suporte e colegialidade do grupo (Mantei & Kervin, 2011). Sendo o horizonte da prática reflexiva a mudança, é fundamental que os professores adotem uma cultura de reflexão, para que possam avaliar a eficácia de cada aula e promovam a sua aprendizagem por via deste processo. A reflexão sobre as aulas, os contextos de aprendizagem, os estudantes, os materiais selecionados, etc., deve ser sistemática, de forma a existir a plena participação na melhoria e na mudança das práticas (Santos, 2013).

Para Mantei e Kervin (2011), a prática assenta na premissa de que a atividade reflexiva é um importante atributo profissional para a aprendizagem e o desenvolvimento profissional dos professores. Daí, *“a necessidade dos professores se formarem num processo colaborativo que possibilite o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre a prática profissional”* (Santos, 2013: 35).

Merece referência o uso dos diários no processo de reflexão e formação dos professores. O diário permite ter acesso ao pensamento do professor e assume-se igualmente como um importante instrumento de reflexão, enquanto formando (Passos *et al.*, 2006), fomentando a sua aprendizagem e desenvolvimento profissional.

A participação em projetos de formação continua e/ou de inovação curricular constituem outras práticas importantes no desenvolvimento do professor (Passos *et al.*, 2006), desde que estas experiências sejam acompanhadas de um processo reflexivo.

A formação e a investigação científica sobre a formação são vetores importantes para a reconstrução da profissão docente (Esteves, 2009). Para além de ser fundamental na ligação entre os aspetos teóricos e práticos, a formação tendo por base a investigação é determinante na preparação do professor para lidar e analisar circunstâncias complexas da sua atividade profissional.

As práticas de investigação podem ser vistas na perspetiva da investigação realizada pelo professor em sala de aula e partilhada no grupo ou da investigação realizada pelo professor sobre a sua própria prática. Passos *et al.* (2006) ao analisarem vários estudos, verificaram que a investigação contribuiu para uma maior problematização e compreensão do processo de ensinar, levando à introdução de mudanças significativas na prática dos professores. A prática profissional, envolvendo o

conjunto de saberes utilizados pelo professor no seu contexto de trabalho, deve ser objeto de pesquisa.

Para Veiga Simão *et al.* (2009), a investigação-ação constitui uma metodologia de investigação muito apropriada, porque permite um processo de questionamento entre aquilo que são as evidências e a interpretação realizada pelos professores. Leva o professor a teorizar sobre as suas próprias práticas, a questionar, nos seus contextos, a ação e as suas consequências. Para estas autoras, o trabalho colaborativo da investigação-ação pressupõe um processo de aprendizagem focalizado, em particular, no planeamento da ação e na avaliação dos resultados. Este processo visa melhorar a sua prática educativa através de ciclos de ação e de reflexão. (Latorre, 2004). Estas opiniões são corroboradas por Imbernón (2007), ao afirmar:

“A investigação-ação é um potente procedimento para a formação dos professores, através da ação cooperativa que implica e ao trabalho em equipa, mediante o qual os professores orientam, corrigem e avaliam os seus problemas e tomam decisões para melhorar, analisar ou questionar a prática social e educativa” (p. 86).

A investigação-ação, enquanto metodologia educativa, permite compreender e transformar a prática. Esta investigação realizada na escola e pelos professores responde às situações problemáticas ocorridas na escola e em sala de aula, permitindo melhorar, inovar e compreender os contextos educativos (Cadório & Veiga Simão, 2013).

O professor deve ser visto como um “*sujeito epistemológico*”, com capacidade de gerar e utilizar teorias sobre a sua prática. A este propósito Marcelo Garcia (2013), refere o seguinte:

“A linha de investigação sobre pensamentos do professor ensinou-nos que os professores não são técnicos que executam instruções e propostas elaboradas por especialistas. Cada vez mais se assume que o professor é um construtivista que processa informação, toma decisões, gera conhecimento prático, possui crenças, rotinas, etc., que influenciam a sua atividade profissional” (p. 47)

A abordagem à investigação, como estratégia formativa e de desenvolvimento profissional, pressupõe a valorização na formação do questionamento reflexivo com

caráter organizado e sistemático, focalizando-se nos problemas que envolvem a prática e na resolução dos mesmos. É fundamental a interligação entre os diversos sistemas de conhecimento e a prática educativa em contexto (Santos, 2013).

Para Alarcão (2003), o professor/ investigador tem de possuir uma atitude crítica de questionamento, tem de ter capacidade de se organizar perante uma situação problemática e de se questionar, com o objetivo de a compreender e resolver. Tardif (2006) acrescenta que a formação do professor pelas práticas de investigação, para o ensino e com os professores pode ser um excelente contributo para a compreensão dos fenómenos que tem lugar na sala de aula.

O professor, enquanto investigador da sua prática e recorrendo para tal, à prática de investigação e à reflexão, deve estar desperto para algumas dificuldades e limitações. A este propósito, Day (2001), citado por Cadório e Veiga Simão (2013), destaca dez desafios que se colocam à investigação e à reflexão:

- *As limitações de aprender sozinho: é difícil dizer que se aprende a partir da análise da prática, que é também a prática do professor. Por outro lado, pode não ser seguro afirmar que o trabalho colaborativo não passe de formas confortáveis de colaboração;*
- *A capacidade de refletir: esta capacidade pode ser afetada por questões contextuais (trabalho excessivo, inovação), pessoais (fase de desenvolvimento, nível de conhecimentos) e emocionais (autoconfiança, autoestima, capacidade de reação às críticas).*
- *Técnico ou prático reflexivo: pode não ser útil distinguir um professor técnico de um professor reflexivo. A reflexão pode não ser o único meio de aprendizagem, e pode considerar-se que um bom professor é competente do ponto de vista técnico e reflexivo em relação ao seu trabalho;*
- *Confortável ou confronto: a confrontação como resultado de processos reflexivos em trabalho colaborativo pode ser desconfortável para o professor. A reflexão individual pode não levar à confrontação entre o pensamento e a prática e pode não ser fácil ao docente se revelar perante um grupo.*
- *Envolver-se nas possibilidades de mudança: para proceder à reflexão, o professor tem de se envolver em processos de metacognição, de recolha, descrição, interpretação, síntese e avaliação da informação, tarefas que dependem da sua capacidade de se envolver em atividades analíticas e reflexivas, a sós ou em grupo. O envolvimento neste processo pressupõe a mudança que depende da parte cognitiva, mas também do lado emocional do professor, já que muitos dos seus valores vão ser partilhados e questionados;*
- *Explorar o continuum: a investigação sobre as práticas e os contextos pressupõe ter uma visão mais ampla dos modos como se pode aprender;*
- *Tempo: a investigação e a reflexão carecem absolutamente de tempo, componente que levanta cada vez mais problemas com a intensificação do trabalho dos professores. O professor necessita de tempo para recolher dados, analisá-los, refletir sobre os mesmos e avaliá-los em colaboração com os seus colegas. Estas tarefas implicam aprofundamento, que é incompatível com sobrecargas de trabalho;*

- *O apoio dos amigos críticos: para investigar as práticas de forma estimuladora, o professor necessita de ter amigos críticos que são parcerias práticas e voluntárias, também caracterizadas por uma relação entre iguais e uma tarefa comum, a partir de uma preocupação partilhada. O papel do amigo crítico é dar apoio, a partir dos seus conhecimentos e experiências e questionar o colega num clima de respeito e confiança;*
- *A voz dos professores: é criticável a apropriação da voz de alguns professores. Eles devem ter a sua própria voz através das investigações realizadas, bem como incluir vozes complementares, como a dos estudantes, de modo a dar-se a interpretação aos fatos de forma generalizada;*
- *Construir culturas de aprendizagem profissional: conseguir tempo para refletir: a investigação e a reflexão ocorrem de forma mais eficaz se for criado um clima de trabalho, através de culturas de investigação. Por via disso, devem ser criadas culturas de colaboração em que se trabalhe de forma continuada. Investigar e refletir não são atividades imediatas e simples, requerem aprendizagem, treino e tempo, para se atingir os resultados pretendidos (p. 46-48).*

O desenvolvimento de trabalho colaborativo é favorável ao desenvolvimento profissional do professor. De acordo com Passos *et al.* (2006) e tendo por referência estudos analisados, este é um processo de formação contínua que envolve a formação de pequenos grupos de trabalho, de condições materiais e de tempo para desenvolvimento das suas atividades. Da constituição dos grupos emergiu cooperação e uma dinâmica de trabalho para a realização da pesquisa, sendo este trabalho coletivo/colaborativo fundamental para a aprendizagem na e sobre a prática e por inerência, um fator de desenvolvimento profissional do professor.

A colaboração entre pares constitui um fator de aprendizagem profissional, através das interações recíprocas entre os professores no desenvolvimento de atividades. Desta resulta, uma melhoria nos processos de formação da escola e o desenvolvimento profissional dos professores (Veiga Simão *et al.*, 2009). A valorização de processos colaborativos entre professores é fundamental para a sua aprendizagem. Assume-se como uma nova forma de perspetivar a formação contínua de professores e o desenvolvimento profissional (Santos, 2013), tendo implícito que os professores aprendem uns com os outros, partilhando e desenvolvendo, em conjunto as suas competências e que a *colaboração* pressupõe um trabalho conjunto, observação mútua e pesquisa, em prol de um aperfeiçoamento contínuo (Hargreaves, 1998).

O desenvolvimento de uma cultura colaborativa em formação, como princípio e metodologia, pressupõe na opinião de Imbernón (2007), significa o seguinte:

- *“Romper com o individualismo da formação.*

- *A colaboração, entendida aqui como colegialidade, é uma ideologia mais que uma estratégia de gestão.*
- *A colaboração não é uma tecnologia ensinável, mas sim um processo de participação, implicação, apropriação e pertença.*
- *Na colaboração, parte-se do respeito e reconhecimento do poder e capacidade de todos os professores.” (p. 84).*

Estas práticas são igualmente reforçadas por Lee (2011), que considera que o desenvolvimento profissional do professor produz um maior e mais duradouro impacto, quando ao modo tradicional de desenvolvimento profissional estiverem associadas abordagens mais inovadoras, como consórcios, parcerias, grupos de estudo e grupos de desenvolvimento do professor. Isto vem na linha do que preconiza Imbernón (2007), sobre a criação de redes, como espaços de discussão, problematização, participação, investigação, formação e reflexão, cuja finalidade será a construção de práticas que permitam refletir e investigar sobre a educação e a sociedade.

A este propósito é de relevar que no estudo realizado por Barber & Mourshed (2007), sobre sistemas educativos com melhores resultados académicos e que têm evidenciado maiores melhorias no seu desempenho, a formação contínua dos docentes foi deslocada para a escola, tendo estes a oportunidade de realizarem atividades de prática de ensino com acompanhamento de “*professores experts*”, com a finalidade de proporcionar ajuda no processo de reflexão e melhoria da sua intervenção. Foi reconhecida a importância da formação pelos pares, dando aos professores a oportunidade de trabalharem de forma colaborativa, no planeamento em conjunto, pela observação das aulas dos colegas e na reflexão partilhada, de forma a promover o desenvolvimento profissional contínuo.

É de salientar que a colaboração docente não se situa ao nível da sala de aula e do processo de ensino-aprendizagem, mas sobretudo ao nível dos espaços formais ou de atividades extracurriculares. No estudo realizado por Forte (2009) sobre o desenvolvimento profissional contínuo dos professores e os processos de colaboração no local de trabalho, embora se destaquem as ideias de *Trabalho Conjunto* e de *Partilha*, dos dados ressalta a ausência do que significa efetivamente trabalho colaborativo, que os participantes neste estudo associam sobretudo a um carácter formal, esporádico e obrigatório, no sentido de responder a problemas no local de

trabalho e que decorrem, muitas vezes, de imposições superiores, como o Ministério da Educação ou do Conselho Executivo da escola. A concepção de colaboração dos professores no estudo de Forte (2009), evidenciou um desfasamento entre as suas perspetivas em termos teóricos e a realidade, ou seja, eles têm conhecimento sobre como se desenvolve ou se deve desenvolver a verdadeira colaboração, mas ainda não é uma prática comum na escola, situando-se, por isso, no âmbito do desejo/aspiração, sobretudo devido à falta de formação, à cultura profissional individualista e às condições de trabalho das escolas. Os resultados deste estudo reforçaram a ideia de que é premente promover nas escolas estratégias, momentos e espaços para desenvolver culturas colaborativas com vista a um desenvolvimento profissional mais efetivo e eficaz e à melhoria da escola.

Por sua vez, Santos (2013) realizou uma investigação, no âmbito da formação contínua de professores, que teve como finalidade compreender os processos e dinâmicas formativas desenvolvidos em colaboração, analisar o modo como os professores fazem a transferência da formação para a sua prática pedagógica, verificando as mudanças operadas, e, compreender o papel dos processos colaborativos na construção profissional dos professores. No plano metodológico, a opção central foi a investigação-ação em contexto laboral, que funcionou simultaneamente como estratégia de formação e de investigação participada. Os resultados obtidos por Santos (2013) mostraram que os professores reconhecem o interesse e a importância dos processos colaborativos-formativos e que a colaboração desenvolvida em ciclos de reflexão-ação, em contexto de trabalho, e a avaliação das práticas proporciona uma formação contínua com benefícios para o desenvolvimento profissional dos professores e para a melhoria da prática, com impacto nas aprendizagens dos estudantes. Esses benefícios traduziram-se, no caso dos professores investigadores-participantes, no desenvolvimento de um sentido de interdependência e da capacidade de integração, bem como na tomada de consciência face às situações em que participam e na incorporação da necessidade de problematização e de reflexão constantes no seu quotidiano. Observou-se ainda uma articulação estreita entre o desenvolvimento dos professores nucleares no processo investigativo-formativo e as mudanças nos seus estudantes. As mudanças traduziram-se no aumento da concentração nas atividades escolares, no desenvolvimento da sua autonomia e da capacidade de colaboração entre pares. O

impacto do processo operou ainda mudanças na equipa técnico-pedagógica no sentido do aprofundamento da interdisciplinaridade e do trabalho colaborativo.

No estudo realizado por Januário *et al.* (2009), sobre o desenvolvimento profissional dos professores de Educação Física e a percepção da importância da formação contínua efetuada, envolvendo a participação de 34 professores em funções docentes e 18 estagiários de Educação Física, verificou-se que estes professores destacaram a cooperação interpares e a formação cooperativa, como as experiências de formação mais relevantes e marcantes no seu desenvolvimento profissional.

Em jeito de síntese deste tema, parece-nos relevante destacar que as práticas reflexivas, centradas na experiência e no modo de atuar do professor são uma condição fundamental para a construção de novos saberes, para a aprendizagem e desenvolvimento de competências no professor, estando implícita a relevância que assume na promoção de dinâmicas profissionais, que desencadeiam mecanismos de mudança e inovação educativa (Cadório & Veiga Simão, 2013; Castro, 2005; Costa, Casagrande & Ueta, 2009; Day, 2001; Mantei & Kervin, 2011; Pérez Gómez, 1995; Ricardo, 2010; Santos, 2013; Schön, 1983; Veiga, Leite & Duarte, 2005).

A investigação, enquanto estratégia formativa, permite o questionamento, a compreensão e a transformação das práticas dos professores (Alarcão, 2003, Passos *et al.*, 2006; Tardif, 2006; Veiga Simão *et al.*, 2009; Cadório & Veiga Simão, 2013), assumindo-se que estes processos devem ser desenvolvidos no âmbito de um trabalho colaborativo, fundamental para a aprendizagem na e sobre a prática e uma alavanca no desenvolvimento profissional do professor (Forte, 2009; Hargreaves, 1998; Passos *et al.*, 2006; Santos, 2013; Veiga Simão *et al.*, 2009).

Para a compreensão do objeto de estudo, torna-se fundamental obter a resposta à questão:

- *Quais as motivações e as necessidades do professor para a formação contínua?*

2.3 – As Motivações e as Necessidades do Professor para a Formação Contínua

A origem do termo **motivação**, está na palavra *motivum*, do latim, significando que “move ou que pode fazer mover”. A motivação é entendida como um processo que induz as pessoas a uma ação (ou inércia) em determinadas situações. O processo pode constituir-se ainda como o exame das razões pelas quais se decide fazer algo, e executar algumas tarefas com maior empenho do que outras (Coelho, 2012).

O ser humano é motivado por vários fatores que determinam comportamentos dirigidos para a concretização de um determinado objetivo. Um dos principais fatores que interferem no comportamento de uma pessoa é, sem dúvida a motivação que influi com muita propriedade em todos os tipos de comportamento. Esta posição é reforçada por Coelho (2012), que considera que “*nenhum comportamento existe sem uma causa motivadora que o determine, sendo esta de suma importância quando se procura entender ações individuais, bem como as coletivas*” (p.108).

O homem é um ser racional e pelo uso da razão, pode tomar consciência das suas necessidades e da capacidade de as satisfazer. Logo que as suas necessidades estejam satisfeitas, deixam de ser percussoras do seu comportamento, na medida em que deixa de ser motivante. A satisfação de uma determinada necessidade não contribui para a inércia do ser humano. Desencadeia uma outra necessidade que tem de ser suprida e por inerência, levará a um novo objetivo motivacional a ser atingido (Coelho, 2012). Esta linha de raciocínio é claramente defendida por Singer (1977), citado por Coelho (2012), quando refere que “*as metas pessoais refletem motivação*” (p. 109).

Os desafios da educação num mundo em constante transformação requerem um esforço da parte do professor e uma permanente atualização. O caminho é a formação contínua ou as ações de desenvolvimento profissional contínuo, para responder às solicitações do seu quotidiano pedagógico e visando o desenvolvimento das suas competências de professor. E, para concretizar este caminho, a motivação é o motor da

aprendizagem e do desenvolvimento profissional (Veiga Simão, Flores & Ferreira, 2007).

Foi assumindo este pressuposto que estas autoras construíram um questionário e que pretenderam identificar as principais motivações que levaram os professores a participar em ações de formação e/ou de desenvolvimento profissional contínuo. Para tal, assumiram cinco tipos de motivos: motivos instrumentais, motivos práticos, motivos emancipatórios, motivos políticos e motivos pedagógicos.

Os *motivos instrumentais* estavam relacionados com a progressão na carreira, as oportunidades profissionais e as destrezas profissionais, tendo as autoras considerado as seguintes premissas:

- Progredir na carreira
- Aumentar/ melhorar oportunidades profissionais
- Desenvolver as minhas destrezas profissionais.

Os *motivos práticos* envolviam a resolução de questões ou exigências relacionadas com o próprio ensino e englobaram as seguintes afirmações:

- Devido às novas exigências associadas ao meu trabalho
- Vontade de aumentar/ desenvolver as minhas perspetivas/ ideias pedagógicas
- Mudar a maneira como organizo o processo de ensino/ aprendizagem
- Ficar a conhecer perspetivas para tornar o meu ensino mais eficaz

Os *motivos emancipatórios* estavam associados ao próprio desenvolvimento do professor e para o medir considerou-se as seguintes premissas:

- Prazer associado ao estudo
- Promover o meu desenvolvimento pessoal
- Desenvolver novas ideias/ propósitos para o meu trabalho/ ensino
- Aumentar a minha autoestima

- Saber mais vale sempre a pena

As *motivações políticas* estavam relacionadas com a implementação de políticas educativas nacionais e/ou locais e foram medidos através das seguintes afirmações:

- Implementar as políticas/ medidas da Administração Central
- Implementar as políticas/ medidas da Gestão local

As *motivações pedagógicas* estavam associadas à expansão de perspetivas ligadas a uma maior eficácia no ensino e incluiu as seguintes premissas:

- Desempenhar funções específicas na escola
- Partilhar ideias e experiências com colegas.

Ao falarmos de motivação, está implícita a abordagem à motivação intrínseca e extrínseca. Na motivação extrínseca, os elementos impulsionadores são recompensas ou ameaças, apesar de em algumas situações os estímulos externos serem impulsionadores da ação, em particular nas situações em que a pessoa compreende o fundamento e o integram nas suas prioridades (Knight, 2005). O professor ao basear a sua formação em incentivos ou reconhecimento externo, arrisca-se a não extrair o devido proveito das ações formativas em que se envolve pela procura de certificados (Zabalza, 2012). A motivação intrínseca para a formação contínua tem implícito o prazer que decorre da aprendizagem que a mesma proporciona ao sujeito, pelo mero facto de aprender e não pelo que sucede depois de ter adquirido o conhecimento. As atividades de formação são intrinsecamente recompensadoras para o professor, quando este a vive como algo que é necessário fazer e não como um meio para fins futuros (Knight, 2005). O ideal é que, quer um tipo de orientação, quer o outro estejam presentes ao abordarmos a formação docente. Nas instituições de ensino superior, é fundamental conciliar o interesse dos programas e as atividades de formação com as repercussões no reconhecimento institucional, na melhoria do desempenho dos docentes e na melhoria das condições para ajudar os estudantes (Zabalza, 2012). É lógico que a formação docente, para além de estar orientada para o desenvolvimento e aquisição de novos conhecimentos e habilidades e resolução dos problemas do ensino superior, deve permitir que os professores cresçam na sua própria instituição, em termos de status, do seu salário, etc. (Zabalza, 2012).

Assumindo que a motivação pressupõe envolvimento do professor para a formação, concordamos com Hunzicker (2010), ao considerar que o desenvolvimento profissional e por inerência os processos de formação contínua dos professores, são eficazes quando os professores são envolvidos em atividades de aprendizagem, de natureza colaborativa e contínua, visando a melhoria das suas práticas e realizadas, de preferência, no seu contexto de trabalho. E, nestas condições, os professores tendem a considerar o seu desenvolvimento profissional mais relevante e autêntico.

E as necessidades de formação?

O professor no decurso da sua prática profissional tem noção das suas lacunas, das suas aspirações, desejos e dificuldades em múltiplos aspetos, que envolvem a complexidade das situações de trabalho do quotidiano do professor (Duarte, 2009), tendo por horizonte a aprendizagem dos estudantes. Estamos a falar de necessidades de formação.

A análise às necessidades de formação do professor, pressupõe o entendimento de que estas envolvem múltiplos fenómenos como uma carência, um interesse, um desejo, uma exigência ou algo que sentimos em falta e que surge associado a normas, valores ou referências (Duarte, 2009). É de realçar que as necessidades podem ser coletivas ou individuais e expressam-se na forma de desejos, preocupações, aspirações e expectativas. Na opinião de vários autores (Boavida, 2009; Canário, 2008; Eirin Nemiña, Garcia Ruso & Montero Mesa, 2009; Lopes *et al.*, 2011; Nóvoa, 2008; Veiga Simão *et al.*, 2009), a formação deve ser centrada no professor e nas suas necessidades.

Para Benedito, Imbernón e Félez (2001), o conceito de necessidade de formação reveste-se de alguma complexidade e pode assumir diferentes aceções. Existem diferentes formas de entender as necessidades; a saber:

- Necessidades Normativas: dizem respeito a lacunas estimadas externamente, em função de um padrão institucionalmente estabelecido;
- Necessidades Percebidas: dizem respeito a necessidades sentidas pelos próprios professores;

- Necessidades Expressas: dizem respeito a necessidades manifestadas por aqueles que dizem sentir.

Para Rodrigues (1991), citado por Duarte (2009), as necessidades de formação resultam do confronto entre expectativas, aspirações e desejos por um lado e por outro, as dificuldades e os problemas sentidos na atividade profissional. As necessidades de formação estão relacionadas com a capacidade, vontade e empenho de cada indivíduo para essa formação (Duarte, 2009). O reconhecimento dessas necessidades leva a que cada docente se sinta responsável pelo processo de formação em que está ou deverá estar envolvido, visando o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

A identificação das necessidades de formação do professor requer uma análise rigorosa às competências do professor a formar-se. Isto implica a construção de referenciais de valores e de objetivos orientadores, que deverão ser devidamente negociados entre as exigências da instituição e a sensibilidade do professor, o que requer o envolvimento do professor e de outros intervenientes no processo de formação (Duarte, 2009).

A abordagem às necessidades de formação pressupõe a escolha de modelos de formação. O processo complexo de produção de necessidades, resulta da análise das situações e do questionamento sobre o próprio e sobre as situações reais (Duarte, 2009). As dificuldades e as lacunas do professor no seu desempenho, os desejos de fomentar e ajudar o estudante a aprender em diferentes contextos determinam diferentes interesses e necessidades do professor (Januário *et al.*, 2009). Este ao pretender melhorar as suas competências de professor e de ajudar o estudante, procura satisfazer as suas necessidades de formação. Tal como defende Duarte (2009), esta formação é preferencialmente centrada na escola, enquanto contexto de trabalho, onde o professor sente e vivencia os problemas e necessidades de formação.

Quando falamos em necessidades de formação significa que algo tem de ser satisfeito através da formação, para que o professor consiga atingir determinado resultado no exercício das suas competências ou evitar determinado prejuízo. As atividades de formação contínua devem responder às necessidades dos professores e estudantes em contextos específicos (Lee, 2011). Devem contribuir para o seu

desenvolvimento profissional e responder às solicitações do quotidiano pedagógico (Duarte, 2009).

Na opinião de Garcia Sanz & Maquilón Sánchez (2010), os planos de formação dos professores devem partir das necessidades estratégicas das instituições de ensino, bem como das iniciativas dos professores. O investimento no desenvolvimento profissional dos docentes passa pelo reconhecimento da formação, que permite responder às necessidades e interesses da instituição, que esteja em harmonia com as necessidades de formação dos professores e que lhes permita assumir os seus próprios processos de formação (Veiga Simão *et al.*, 2009).

A realidade atual das instituições de ensino superior exige uma identificação constante das necessidades e problemas, para se construírem projetos de formação que fomentem a aprendizagem contínua no contexto de trabalho do professor, o desenvolvimento de projetos de investigação e que os mobilize para o desenvolvimento de práticas pedagógicas compatíveis com as exigências da atividade de professor no mundo atual (Veiga Simão *et al.*, 2009). As escolas e os seus professores devem envolver-se na conceção e desenvolvimento de projetos de formação, que responda às suas necessidades e interesses ligados à prática docente quotidiana. É fundamental que os seus professores se assumam como líderes e peças chaves do seu processo formativo, atendendo a que *“os professores devem considerar-se como aprendizes ativos que constroem os seus próprios significados da participação ativa de processos de desenvolvimento profissional”* (Eirin Nemiña, Garcia Ruso & Montero Mesa, 2009: 11)

As necessidades de formação do professor podem centrar-se numa formação generalista, com uma orientação pedagógica, isto é, nos processos que constituem um território dos profissionais do ensino e que não estão vinculados de maneira específica a nenhuma das áreas do conhecimento. Estamos a falar claramente, da motivação dos estudantes, das relações interpessoais com eles, da capacidade de lhes transmitir uma visão da vida e do exercício profissional, tendo por referência os princípios éticos e de responsabilidade social, o conhecimento dos processos básicos de ensino e de aprendizagem, a preparação de materiais, a habilidade na preparação de apresentações fáceis de entender, o desenho de atividades, a planificação das avaliações, para além do domínio genérico de recursos genéricos que condicionam o exercício da profissão de professor (Zabalza, 2012).

As necessidades de formação contínua dos professores também poderão ter uma orientação mais disciplinar, ou seja, podem centrar-se nas disciplinas ou áreas científicas da sua formação. O pressuposto que serve de base a esta orientação é a convicção que os processos de ensino aprendizagem estão condicionados pelos conteúdos específicos da área disciplinar (Zabalza, 2012). Apesar do dilema entre a orientação pedagógica e orientação disciplinar em termos de formação, é preciso ter consciência da importância dos processos de ensino e aprendizagem, para dar sentido à ação docente dos professores, como espaço profissional comum entre os professores das várias áreas disciplinares e no seio da qual poderemos partilhar experiências e conhecimentos (Zabalza, 2012).

As necessidades de formação continua para a investigação também se revelam fundamentais para o desenvolvimento profissional do professor. Existe a convicção que para ser um bom professor do ensino superior é fundamental ser um bom investigador, assente no pressuposto que a investigação se assume como “*uma capacidade para ver as coisas de forma mais rigorosa e sistemática, um maior conhecimento dos assuntos que se manejam nesse campo científico*” (Zabalza, 2012: 155). Perspetivamos as necessidades de formação em investigação, como uma das competências profissionais do professor do ensino superior (Zabalza, 2010), reconhecendo-se a importância de aproximar os estudantes das evidências científicas ao nível das diferentes temáticas que integram a sua formação no ensino superior e do contato (ou utilização, consoante o estádio de formação) com as diferentes metodologias de investigação.

A formação dos professores do ensino superior deve estar enquadrada com a mudança de paradigma. É fundamental que a formação nas instituições de ensino superior estejam direcionadas para o paradigma da aprendizagem. O professor deve ser um facilitador e guia das aprendizagens dos estudantes. Mais importante do que o professor apresentar e explicar bem os conteúdos, é importante que os estudantes os entendam, organizem e integrem num conjunto significativo de conhecimentos e habilidades novas (Zabalza, 2012). Isto significa que os professores devem preocupar-se em saber como é que os estudantes aprendem para os poderem ajudar e a necessidade de refletir e utilizar modalidades de ensino que são facilitadoras da aprendizagem autónoma dos estudantes e que, se afastam dos modelos convencionais (Zabalza, 2012).

A aprendizagem e as condições para a sua otimização constituem um desafio para a formação do professor nos tempos atuais.

Uma visão mais abrangente da formação contínua, numa perspetiva de desenvolvimento profissional e do professor no espaço europeu pressupõe a valorização das múltiplas atividades de desenvolvimento profissional, individuais e coletivas, em que o professor se envolve, das necessidades pessoais e profissionais e motivações do professor e da necessidade de se proporcionar apoio e orientação em função da fase da sua carreira e contextos de intervenção (Flores, et al., 2009).

Face ao objeto em estudo, considerámos as necessidades atuais de formação contínua, categorizadas em áreas correspondentes às competências do professor do ensino superior, estando as mesmas enquadradas com o novo paradigma de ser professor e em alinhamento com o que preconiza Zabalza (2010, 2012). Incluem o seguinte elenco de necessidades:

- Planear o processo de ensino-aprendizagem
- Preparar os conteúdos das unidades curriculares
- Oferecer explicações compreensíveis e bem organizadas
- Utilizar as tecnologias de informação e comunicação
- Desenhar a metodologia/organizar atividades
- Comunicar com os estudantes
- Assegurar orientações tutoriais
- Avaliar
- Investigar
- Identificar-se com a instituição

Apesar da escassez de estudos de estudos, envolvendo docentes do ensino superior, parece-nos significativo a análise de alguns estudos realizados previamente sobre as motivações e as necessidades do professor para a formação contínua.

No estudo de Murta (2013), envolvendo professores de educação física de Portugal e Espanha, as principais razões apontadas pelos professores de educação física de Portugal e Espanha, para a participação em atividades de formação permanente foram fatores de motivação intrínseca e extrínseca. Na motivação intrínseca, inclui-se a necessidade de atualização e aprofundamento de conhecimentos e competências, o interesse pessoal nas temáticas desenvolvidas na formação, o contacto com os companheiros, a necessidade de superação das dificuldades percebidas, a inovação e a formação pessoal. Na motivação extrínseca, destaca-se a utilidade para a atividade profissional, o progresso na carreira profissional, o concurso para novos lugares, responder a novas áreas da educação física, limitações da formação inicial de professores, a valorização profissional, inovação da formação, propostas exteriores (Centro, Ministério, etc.) e organização.

As razões mais frequentemente apontadas para justificar a não participação em mais formação contínua foram a falta de tempo, a inadequação ou a falta de oferta formativa (particularmente na área da Educação Física), o local onde se realizam as atividades e o seu custo.

Neste estudo de Murta (2013), em termos de necessidade de formação, percebida pelos professores, a área do ensino de estudantes com necessidade educativas especiais nas aulas de educação física, é claramente predominante. Os professores consideram importante que na organização da formação contínua se assuma a necessidade de elaboração de planos de formação contextualizados nas escolas. Também se valoriza a formação de pares e a experiência profissional do professor, favorecendo os processos de reflexão individual e partilhada sobre as práticas pedagógicas.

Num estudo apresentado por García-Ruiz & Castro (2012), utilizando uma metodologia mista e envolvendo uma amostra de 165 professores (educadores de infância e professores primários) da Cantábria (Espanha), tendo por objetivos, conhecer as perceções dos professores sobre a aquisição de competências profissionais através da formação contínua, assim como a incidência de formação recebida na sua prática profissional, para além de determinar as necessidades de formação dos professores. Dos resultados obtidos e tendo em linha de conta as razões da participação dos professores em atividades de formação, destaca-se:

- A elevada percentagem de professores que considera que a formação contínua, os poderia ajudar a melhorar o seu nível de competência profissional, tendo sido considerado o instrumento que pode favorecer a melhoria e a adaptação da escola e do professor às mudanças sociais;
- De entre as principais razões para justificar a participação na formação contínua, sobressai o interesse pessoal (93 %), seguido pela necessidade de formar-se para superar “*una oposición*” e a participação motivada pela exigência da escola;
- Em relação ao grau de satisfação face à formação realizada, a tendência genérica é de uma valorização elevada, sendo destacado como fator determinante a aplicabilidade da formação recebida;
- Os principais fatores limitativos ou de insatisfação face à formação contínua são a ausência de conteúdos práticos nos cursos ministrados e a apresentação de modelos de aula distanciados do contexto de intervenção.

Foram ainda identificadas necessidades de formação nas seguintes áreas de competências:

- Competência intra e interpessoais;
- Competências didáticas;
- Competência de gestão e controlo do grupo;
- Competências de trabalho em equipa;
- Competências de promoção da inovação e melhoria;
- Competências linguístico-comunicativas;
- Competência digital.

No estudo realizado por Lopes *et al.* (2011), que envolveu 967 professores de diferentes graus de ensino, provenientes de todas as regiões de Portugal Continental, verificou-se que as razões que levaram os professores a procurar formação foram a progressão na carreira, a atualização de conhecimentos e a melhoria da sua intervenção

na escola. Estes professores valorizam também a oportunidade de conviver com os colegas, e, de partilhar dificuldades e sucessos, independentemente dos conteúdos e modalidades da formação realizada.

Neste estudo de Lopes *et al.* (2011), foram ainda identificados os seguintes fatores de insatisfação face à formação contínua realizada: a frágil relação entre a teoria e a prática, a falta de tempo e oportunidade para a participação dos formandos, para a reflexão sobre as práticas profissionais e para o aprofundamento das propostas de trabalho, a falta de inovação e a não adequação ao contexto em que o professor trabalha, a dificuldade em conciliar a formação com o desempenho de outras tarefas profissionais e pessoais, considerando o horário, calendário das ações e distância do local da realização, para além de fatores como, o volume de trabalho solicitado e as exigências excessivas colocadas no processo de avaliação.

Correia e Flores (2009) apresentam-nos alguns resultados de um estudo sobre a formação e desenvolvimento Profissional de Professores. Foi aplicado um questionário a 520 docentes que lecionavam a disciplina de tecnologias de Informação e Comunicação e áreas afins em escolas afetas à Direção Geral de Educação da Região Norte de Portugal. A análise dos dados revelou que a formação contínua frequentada se enquadra na atualização de conhecimentos na área científica das disciplinas lecionadas e ao nível das motivações, emergiu uma valorização das motivações emancipatórias e práticas na seleção da formação, em detrimento das motivações políticas e colaborativas, destacando-se uma conceção orientada para o desenvolvimento pessoal, de novas ideias e de perspetivas pedagógicas que decorrem mais de motivações intrínsecas. As motivações ligadas à ideia de colaboração com colegas e orientações profissionais coletivas não se encontram entre as mais valorizadas, prevalecendo uma lógica individual. Neste estudo, as motivações mais valorizadas para a frequência da formação contínua são a promoção do seu desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento de novas ideias/propósitos para o trabalho/ensino e a vontade de aumentar/desenvolver as suas perspetivas/ideias pedagógicas. As motivações menos valorizadas pelos professores, dizem respeito à implementação das políticas/medidas da Administração Central, à implementação das políticas/medidas de gestão local e ao desempenho de funções específicas na escola.

Num estudo apresentado por Makopoulou & Armour (2011), utilizando uma metodologia qualitativa, envolvendo professores de educação física e procurando identificar a percepção dos professores sobre o processo de aprendizagem ao longo da carreira profissional e a percepção sobre o tipo e qualidade da oferta de formação existente, verificou-se que os professores procuram participar nas atividades em função da sua disponibilidade de tempo e por vontade própria. As razões fundamentais para a sua participação são a necessidade de adaptação/atualização dos conhecimentos em função da implementação dos novos currículos e/ou das novas abordagens pedagógicas. É referida a intenção de renovar suas práticas e melhorar as experiências de aprendizagens dos estudantes.

No estudo internacional realizado em Portugal, Finlândia e Sérvia e Montenegro por Flores *et al.* (2009), envolvendo 763 professores do ensino básico e secundário, ao pretender-se verificar se as oportunidades para a aprendizagem estavam relacionadas com as motivações para o desenvolvimento profissional, constatou-se que os motivos emancipatórios (associados ao seu próprio desenvolvimento) e práticos (relacionados com a resolução ou exigências com o próprio ensino) foram mais enfatizados do que os motivos pedagógicos e políticos. Foi possível identificar diferenças estatisticamente significativas entre os três países nas várias dimensões. Os professores finlandeses destacaram motivações políticas para participar em ações de formação contínua, associadas à implementação de medidas educativas nacionais ou locais, bem como motivos práticos. Os professores portugueses e os sérvios e montenegrinos revelaram maior motivação para participar em ações de formação contínua devido sobretudo à expansão das suas perspetivas pedagógicas. Flores *et al.* (2009), encontraram ainda, um conjunto de fatores internos e externos que promovem o desenvolvimento profissional. De realçar que neste estudo, a motivação intrínseca, surge como um dos fatores internos que promovem o desenvolvimento profissional, para além das necessidades pessoais, das relações interpessoais, da subida na carreira, da compensação económica e competências sociais e afetivas. Os fatores externos apresentam-se relacionados com a cultura da escola (nomeadamente a colaboração entre docentes), a visão comum de objetivos e experiências entre professores (aprendizagem para o grupo), oportunidade de aprender no local de trabalho (atividades de sala de aula, reações dos estudantes), grau elevado de autonomia, decisões colegiais e a liderança organizacional forte. (Quadro 5).

Quadro 5- Fatores que promovem o desenvolvimento profissional (Flores *et al.*, 2009: 137)

	Fatores	Indicadores
Desenvolvimento profissional	Externos	Cultura da escola: colaboração entre professores; Visão comum de objetivos e experiências entre professores (aprendizagem para o grupo); Oportunidade de aprender no local de trabalho (atividades de sala de aula reações dos alunos...); Grau elevado de autonomia; Decisões colegiais; Liderança organizacional forte.
	Internos	Necessidades pessoais (atualização, desenvolvimento pessoal, interesses...); Motivação intrínseca; Relações interpessoais; Subida na carreira/ compensação económica; Competências sociais e afetivas.

Os participantes neste estudo também referem a existência de diversos fatores que impedem a frequência de ações de formação e limitam o seu desenvolvimento profissional. Destacam-se os fatores sociais, os fatores ligados ao sistema educativo, os fatores relacionados com a organização escolar e os fatores pessoais, conforme se pode constatar no Quadro 6.

Quadro 6- Fatores que inibem o desenvolvimento profissional (Flores *et al.*, 2009: 138)

	Fatores	Indicadores
Desenvolvimento profissional	Sociais	Crise económica Desvalorização da profissão docente
	Ligados ao sistema educativo	Desadequação do sistema educativo (reformas sucessivas); Instabilidade legislativa; Instabilidade profissional; Excesso de burocracia; Condições de trabalho inadequadas; Ausência de inovação e de iniciativas.
	Relacionados com a organização escolar	Ausência de liderança forte; Condições de trabalho desajustadas; Aumento de burocracia; Sobrecarga de atividades; Escassez de recursos; Dificuldades no trabalho em equipa.
	Pessoais	Falta de profissionalismo; Desmotivação profissional; Dificuldade na gestão da vida profissional e pessoal; Falta de competências para trabalhar em equipa; Falta de iniciativa e comprometimento.

No estudo realizado por Forte (2009), relativamente às motivações para a formação, os resultados revelaram que os professores valorizam também mais as motivações emancipatórias e práticas do que as políticas e colaborativas. As necessidades de formação encontram-se ao nível pessoal na área das relações interpessoais, estão associadas às crescentes exigências e complexidades da profissão, em áreas de conhecimento específico e no apoio dos colegas em termos de trabalho colaborativo, bem como às necessidades de crescimento profissional, essencialmente no que diz respeito à sua atualização científica e pedagógica.

A motivação principal para a frequência de formação dos professores envolvidos no estudo realizado por Martins (2012), foi o desenvolvimento profissional. Destaca-se ainda, a vontade de aumentar/ desenvolver as suas perspetivas/ ideias pedagógicas, o desenvolvimento de destrezas profissionais e de novas ideias e propósitos para o trabalho/ ensino, a necessidade de dar resposta às novas exigências associadas ao seu trabalho, a melhoria dos resultados da aprendizagem dos estudantes e das práticas pedagógicas, o conhecimento das perspetivas para tornar o ensino mais eficaz e a apreensão de novas metodologias de ensino.

Por sua vez, Simões (2011) elaborou um estudo com o objetivo de identificar quais as necessidades de formação dos docentes avaliadores das escolas de diferentes níveis do ensino básico e secundário, de um determinado concelho da margem sul do Tejo, pertencente à área metropolitana de Lisboa. O estudo insere-se numa perspetiva interpretativa e para proceder à recolha dos dados, a autora utilizou um questionário de resposta fechada. Os resultados obtidos, revelaram que os professores avaliadores manifestaram muito interesse nas áreas de formação das Tecnologias de Informação e Comunicação, Avaliação, Desenvolvimento Curricular, Métodos e Técnicas de Investigação, Relação Pedagógica e Supervisão Pedagógica, assumindo-se como as áreas de mais necessidades de formação.

Januário, *et al.* (2009) realizaram um estudo, que pretendeu responder a duas questões: 1) Qual a perceção dos professores de Educação Física quanto às necessidades de formação? 2) Qual a perceção dos professores de Educação Física quanto à sua melhoria profissional decorrente das ações de formação realizadas? Utilizaram uma amostra constituída por 34 docentes em efetivas funções docentes e 18 estagiários, totalizando 52 indivíduos. Os resultados demonstraram que os professores manifestaram as suas necessidades de formação, sem distinguir as áreas específicas – Educação Física e as Competências Gerais de Ensino. Verificou-se ainda que um elevado número de professores que não frequentaram nenhuma ação de formação. Estes dados associados à necessidade de formação em todas as áreas de formação profissional, permitiram inferir que os professores negligenciaram a construção de um plano individual de formação, que lhes permitisse diagnosticar as suas potencialidades e fragilidades e que através da formação contínua poderiam resolver esta última. É assinalada a necessidade de melhoria da formação, relativa à aplicabilidade das tecnologias no ensino da Educação

Física, bem como o aumento das competências de reflexão sobre o desempenho e a eficácia docente.

No estudo apresentado por Ferreira e Cubo Delgado (2007), envolvendo professores do ensino superior, da área científica de Enfermagem, as categorias de necessidades para a formação contínua mais valorizadas foram o planeamento do processo de ensino-aprendizagem, a avaliação, a investigação sobre o ensino, a competência de comunicação: oferecer informações e explicações compreensíveis e bem organizadas, a competência de ser tutor, e a comunicação/ relação com os estudantes.

Em síntese, parece-nos relevante destacar que:

- A motivação é o motor da aprendizagem e do desenvolvimento profissional do professor (Veiga Simão, Flores & Ferreira, 2007);
- A abordagem ao objeto de estudo, contempla a valorização das motivações instrumentais, motivações práticas, motivações emancipatórias, motivações políticas e motivações pedagógicas, com algumas adaptações face ao trabalho desenvolvido por Veiga Simão, Flores & Ferreira (2007);
- As necessidades de formação são lacunas, aspirações, dificuldades, desejos, preocupações ou expectativas do professor face ao quotidiano da sua atividade de professor (Duarte, 2009; Januário *et al*, 2009). De uma forma mais precisa, estamos a falar de algo que tem de ser satisfeito através da formação, para que o professor e neste caso, o professor do ensino superior, consiga atingir determinado resultado no exercício das suas competências profissionais (Ferreira & Cubo Delgado, 2007; Veiga Simão *et al.*, 2009; Zabalza, 2010, 2012).

De forma a dar continuidade a este marco teórico, propomos uma abordagem ao tema do “Desenvolvimento de Competências no Professor do Ensino Superior”, na sequência da questão central deste estudo:

- *Qual a importância atribuída pelo professor do ensino superior à formação contínua no desenvolvimento das competências profissionais?*

2.4. O Desenvolvimento de Competências no Professor do Ensino Superior

O conceito de competência não é novo. Remonta à época dos aprendizes de artesãos na Idade Média. Na área da educação, teve o seu grande enfoque na década de 90 (século passado), em torno das questões relacionadas com a aprendizagem dos estudantes, a formação dos professores e a formação profissional a vários níveis.

A abordagem ao ensino por competências, leva-nos a uma organização dos currículos e dos programas escolares direcionado para uma abertura ao mundo económico e na atribuição de um sentido prático aos saberes escolares. O próprio termo assume um significado idêntico ao que é utilizado no mundo das empresas e da indústria e está associado às exigências dos organismos que defendem uma formação mais flexível e polivalente, para intervir num mundo em constante mutação. Esta abordagem leva-nos também a visualizar a escola como um caminho para a empregabilidade, sendo cada um de nós responsáveis por esse percurso. Há uma valorização da aprendizagem realizada pelo indivíduo, tornando-se o conhecimento uma exclusividade do indivíduo e circunstancial (Ricardo; 2010).

A competência para se concretizar necessita de ação, de uma atividade prática, de situações concretas e contextualizadas (Castro, 2005).

Na atualidade, o termo competência valoriza o processo educacional como um todo e tem uma enorme influência sobre o papel do professor (Pinhel & Kurcgant, 2007).

A competência profissional para o ensino é a capacidade que o indivíduo tem de cumprir as tarefas complexas, que encontra no exercício da sua profissão, isto é, a competência é observável pela utilização eficaz dos saberes, do saber-fazer e do saber ser, para cumprimento das tarefas profissionais (Alves, 2005).

Numa perspetiva mais abrangente e direcionada para a gestão em enfermagem, Pitthan, Guido & Linch (2009) consideram que a competência pressupõe um saber agir

responsável e reconhecido que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agreguem valor económico à organização e valor social à pessoa.

O que são então, as competências?

Trata-se de um conceito, que tem implícito um certo número de traços particularizáveis evidenciados na ação, que podem ser observados e descritos, apesar de não ter obrigatoriamente atribuído um valor (Esteves, 2009). Seguindo esta linha de pensamento, de definição das competências como um conjunto de traços genéricos evidenciados na ação, merece-nos referência Le Boterf (1997) que identifica as seguintes competências para gestão da complexidade: saber agir com pertinência, saber mobilizar num dado contexto, saber combinar, saber transpor, saber aprender e saber aprender a aprender e saber empenhar-se. Em cada uma das competências, está claramente associado o saber (conhecimento), a ação e o contexto de ação.

De acordo com Boyatzis (2005), citado por Correia (2012), a competência traduz-se em capacidade ou habilidade. Corresponde a um conjunto de comportamentos, relacionados, mas diferenciados e que estão organizados em torno de um constructo subjacente, a que designamos de intento.

A competência é um conceito que envolve um conjunto de conhecimentos e habilidades que os sujeitos necessitam para desenvolver uma atividade específica (Zabalza, 2010). Cada atividade exige a presença de um número variado de competências, que por sua vez podem ser divididas em unidades mais específicas de competências, nas quais se especificam as tarefas concretas que estão incluídas na competência global (Zabalza, 2010).

Para Mestrinho (2011), o conceito de competências refere-se *“ao saber-agir profissional em situação, e inter-relacionam-se com os papéis que, na academia, se exigem aos professores; são transversais aos saberes conceptuais e da experiência detidos pelos professores e caracterizam a profissionalidade docente”* (p. 25).

As competências do professor, para Estrela et al. (1991), envolve um conjunto de conhecimentos, o saber-fazer e a atitudes a desenvolver pelo professor em situação de ensino. Esta conceção é partilhada por Jooste & Jasper (2010) que consideram as competências como um conjunto de habilidades, conhecimentos relacionados e

atributos, que permitem à pessoa executar determinadas tarefas ou atividades dentro de uma função específica ou do trabalho. É de realçar que os vários autores associam o conceito de competência a uma função ou situação de trabalho, na linha do que defende Lopes (2006), que as mesmas devem ser conjugadas na prática e em contextos de trabalho.

A formação centrada nas competências deve combinar o conhecimento teórico com as características pessoais e do contexto específico em que este conhecimento deve ser aplicado (Jooste & Jasper; 2010). E, quando nos centramos nos aspetos referentes ao conhecimento, somos induzidos à abordagem do conhecimento profissional, aquele que está subjacente à ação profissional e cuja complexidade vai muito além da dicotomia entre o conhecimento teórico e o conhecimento prático (Esteves, 2009). Os conhecimentos que emanam dos currículos de diferentes programas de formação valem sobretudo pela possibilidade de ajudarem cada profissional a desenvolver as suas competências e de serem investidos na ação, permitindo-nos afirmar que as competências estão associadas ao conhecimento e ao conhecimento profissional. Não há competências sem conhecimento profissional (Esteves, 2009). O conhecimento que o professor usa na sua prática íntegra as teorias universalmente assumidas pela ciência, bem como as teorizações que resultaram do conhecimento construído na sua prática, crenças, convicções e generalizações que revestem a forma de teorias implícitas (Esteves, 2009). O conhecimento profissional na sua complexidade envolve uma vasta gama de categorias de conhecimentos (proposicional, processual, procedimental, prático, tácito). Esta complexidade, justifica por vezes as dificuldades sentidas em alguns estudos sobre as competências dos professores, nomeadamente quando se pretende compreender concetualmente e empiricamente, os tipos de conhecimento associado ao trabalho do professor. Apesar destas complexidades, só poderemos caracterizar o conhecimento profissional se o compreendermos e analisarmos no contexto em que é apreendido e no modo como é usado em contexto de trabalho (Éraut, 1996; Esteves, 2009). Esta linha de pensamento permite-nos afirmar que o conhecimento profissional é ou pode constituir a fundamentação para o exercício de competências, mas também o resultado do desenvolvimento das competências profissionais (Esteves, 2009).

No âmbito da relação entre conhecimento e competência, é também importante realçar que alguns autores (Éraut, 1996; Esteves, 2009) consideram que somente uma parte daquilo que os profissionais competentes fazem, encontra suporte nos programas de formação orientados para o desenvolvimento de competências a que tiveram acesso. Existem largas “franjas” do saber fazer que não são evidentes nos programas de formação e cujo conhecimento está implícito à ação profissional e mesmo nas situações em que existe coincidência entre o conhecimento comum da formação e da ação profissional, apesar de estruturado, este pode ser percebido de modo diferente (Esteves, 2009).

Le Boterf (1997) realça a impossibilidade de armazenar competências no profissional, neste caso o professor. Os conhecimentos, que podem ser geradores de competências operatórias, são o resultado da vivência da complexidade de situações e que devem ser proporcionadas, tendo como ponto de referência a escola, facilitando deste modo, a mobilização de conhecimentos e a construção de competências (Perrenoud, 1999).

A abordagem às questões da conceptualização da competência, pressupõe na linha do que defende Perrenoud (2000), considerar a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações. Esta conceção de Perrenoud (2000), põe em evidência os seguintes aspetos:

- Mobiliza e integra o saber, o saber fazer e as atitudes;
- Esta mobilização só é pertinente em situação, face à singularidade de cada situação;
- O exercício da competência passa por esquemas de pensamento, que permitem determinar e realizar uma ação relativamente adaptada à situação;
- As competências profissionais constroem-se em formação, de uma situação de trabalho para outra (Perrenoud, 2000).

Partindo destes pressupostos, entende-se que as competências são a capacidade de o indivíduo agir eficazmente em determinada situação, apoiado fundamentalmente na mobilização de recursos cognitivos (Perrenoud, 1999). A construção de competências é indissociável da formação, de esquemas de mobilização, que se consolidam através de experiências renovadas e da disponibilidade para análise, associadas a uma postura

reflexiva (Ricardo; 2010). Isto significa que a aprendizagem pressupõe um processo intelectual de mobilização de recursos, para a construção das competências.

O conceito de competência pressupõe a referência a um conjunto de recursos que o sujeito pode mobilizar para tratar uma situação com sucesso (Jonnaert, 2002; Esteves, 2009). Os recursos a mobilizar são de diversas origens (cognitivos e outros), estando a competência subsumida numa ação contextualizada e entre os recursos que o sujeito mobiliza na ação contextualizada poderão estar disposições inatas ao mesmo. A mobilização dos recursos pelo sujeito envolve uma rede de operações, não se limitando a uma simples adição ou numa lógica de sequência linear (Esteves, 2009). Os programas de formação devem-se dirigir à promoção de competências efetivas, ou seja, a situação formativa deve incorporar cenários de ação reais ou simulados, onde o sujeito deve resolver com êxito problemas de ação contextualizada. Assim, poderemos falar em formações que permitem o desenvolvimento de competências (efetivas) nos formandos (Esteves, 2009). Nesta perspectiva, assumimos que o desenvolvimento de competências (efetivas) vai muito além dos conhecimentos, das capacidades, de saber-fazer, das habilidades ou skills, das motivações, que são elementos constitutivos das competências. Pressupõe a existência de uma situação contextualizada onde ocorra a mobilização dos recursos em redes operatórias (Esteves, 2009).

Relativamente ao papel da formação e da experiência, merece destaque a posição de Lüdke e Boing (2004), que consideram que a competência para ensinar implica uma aquisição particular, que não se vincula, necessariamente, a condições específicas de formação na escola ou de experiência no trabalho.

O modelo de convergência europeia centrado no desenvolvimento de competências deve ser válido para a formação de estudantes e de professores. É necessário ter professores competentes empenhados na formação de estudantes competentes. A inovação na formação do futuro, ao nível do ensino superior está dependente do envolvimento, motivação e mobilização junto dos professores do ensino superior e que eles sejam capazes de interiorizar e pôr em marcha nas transformações das instituições (Tavares, 2003).

O professor deve dominar os saberes próprios da sua área de especialidade e outros de carácter pedagógico, para além de saber o que sucede em sala de aula, como

aprendem os estudantes, como organizar o espaço e o tempo e que estratégias de intervenção utilizar (Silva, Hernández, Silva & González; 2010).

Na abordagem ao desenvolvimento de competências do professor do ensino superior, parece-nos relevante destacar a visão de Garcia Sanz & Maquilón Sánchez (2010) sobre o papel da formação, que passa pelo cruzamento de elementos relacionados com a docência, a investigação e a gestão. A formação em investigação pode ser adquirida pelo consumo de investigação, pela leitura de livros, pela utilização das tecnologias de informação e comunicação, pelas publicações em equipa, pela realização de projetos de investigação, pela assistência a congressos e outros eventos científicos, pela experiência profissional, entre outras formas. A formação docente pode desenvolver-se mediante a leitura de publicações diversas, a atualização de programas, o dialogo com os pares, a experiência profissional, a investigação e a inovação e a realização de cursos. A formação na área da gestão adquire-se pela leitura de legislação e normas, do diálogo com os colegas e da própria experiência (Garcia Sanz & Maquilón Sánchez, 2010).

Destacada a relevância da formação contínua para o desenvolvimento de competências em termos conceituais, vamos situá-la na realidade do estudo de Flores et al (2009), envolvendo professores de Portugal, Finlândia e Sérvia Montenegro, em que os professores *“referem que frequentam as ações de formação não só com o propósito de se desenvolverem social e intelectualmente, como também com o objetivo de adquirirem competências que os possam ajudar a oferecer aos seus alunos meios e ferramentas que os levem a dar forma àquilo em que cada um se torna”*.

Quais são as competências necessárias para a atividade docente?

Perrenoud (2000) apresenta-nos um referencial de competências para ensinar, sendo estas compatíveis com o papel do professor, com a evolução da formação contínua, com as reformas da formação inicial e com as ambições das políticas educativas no ensino fundamental, apesar de nem todas serem ajustáveis às características do ensino superior. São as seguintes:

- Organizar e dirigir situações de aprendizagem;
- Administrar a progressão das aprendizagens;

- Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;
- Envolver os estudantes nas suas aprendizagens e em seu trabalho;
- Trabalhar em equipa;
- Participar da administração da escola;
- Informar e envolver os pais;
- Utilizar novas tecnologias;
- Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
- Administrar a sua própria formação contínua.

O professor intervém em cada situação de ensino, com um conjunto de competências, que podem ser subdivididas em unidades mais específicas. Cada competência envolve um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (Ferreira & Cubo Delgado, 2007).

Ao professor recai a necessidade de desenvolver competências para acompanhar as exigências de informação e das novas tecnologias de informação e comunicação, para estar presente no mundo do jovens e ser parte integrante das mudanças que ocorrem na educação e em particular ao nível do ensino superior (Nassif, Hanashiro & Torres, 2010).

Para acompanhar e ser parte integrante das mudanças que ocorrem na educação, na ciência e na sociedade é necessário flexibilidade da parte do professor e vontade de aprender, de forma a contribuir para um ensino de qualidade direcionado para o saber fazer, saber ser e saber pensar. Isto pressupõe que se compreenda que ensinar exige método, pesquisa, ética e uma atitude crítica (Nassif, Hanashiro & Torres, 2010). É necessário ter a consciência que as competências exigidas pelo mercado de trabalho estão frequentemente a sofrer alterações e que ser professor pressupõe a compreensão de como a sociedade funciona e por via disso, de como a educação funciona em termos globais e no contexto da sala de aula e de aprendizagem. Esta opinião, é partilhada por Castro (2005), que ao referenciar Kuenzer (2000), considera que o professor deve compreender as mudanças que ocorrem no mundo de trabalho e apresentar dimensões pedagógicas presentes nos processos sociais e produtivos, tendo por suporte os seus conhecimentos das ciências humanas, sociais e económicas.

Tendo por base vários autores, é de realçar as seguintes referências de competências do professor: procurar constantemente conhecimentos (Altet, 2001), saber fazer e postura para o exercício da profissão (Altet, 2001), saber analisar e saber justificar (Altet, 2001), saber reflectir (Altet, 2001; Baillauquès, 2001), ter capacidade de avaliação e autoavaliação (Baillauquès, 2001), ter uma atitude crítica e de tomada de decisão (Baillauquès, 2001), ter a capacidade de construir condições favoráveis à aprendizagem (De Sorda, 2000; Thurler, 2002), observar a progressão do estudante e dominar os recursos e assumir os resultados (Thurler, 2002).

Para Zabalza (2010), o professor do ensino superior deve evidenciar as seguintes competências profissionais:

- Planificar o processo de ensino aprendizagem;
- Selecionar e preparar os conteúdos disciplinares;
- Oferecer informações e explicações compreensíveis e bem organizadas (competência comunicativa);
- Usar novas tecnologias;
- Desenhar a metodologia e organizar as atividades;
- Comunicar/ relacionar-se com os estudantes;
- Competência de ser tutor;
- Avaliar;
- Refletir e investigar sobre o ensino;
- Identificar-se com a instituição e trabalhar em equipa.

A formação contínua permite e deve contribuir para a melhoria das competências profissionais do professor. Envolve aprendizagem, mudanças nas competências profissionais e desenvolvimento do professor (Veiga Simão *et al.*, 2009).

Tomando como referência o professor do ensino superior no contexto das competências, diremos que este deve centrar o processo de aprendizagem no estudante e

incorporar as competências genéricas à formação de futuros profissionais (Silva, Hernández, Silva & González; 2010).

Valcárcel (2005), citado por Tejada Fernandez (2009), ao realizar um estudo sobre o docente universitário, apontou as seguintes competências ao perfil do novo professor:

- Competências cognitivas: que estão inerentes à função de professor de uma determinada unidade curricular e que permite desenvolver um conjunto de ações formativas pertinentes, favoráveis à aprendizagem dos estudantes;
- Competências metacognitivas: que transformam o professor num profissional reflexivo e crítico em relação ao ensino e o ajudam a analisar e melhorar de forma sistemática a sua ação;
- Competências comunicativas: ligadas à utilização de uma linguagem científica e dos seus registos (artigos, informações, conferências, sessões letivas, etc.);
- Competências de gestão: ligadas à gestão do ensino e dos seus recursos, em diferentes ambientes de aprendizagem;
- Competências sociais: ligadas a ações de liderança, de cooperação, de trabalho em equipa, entre outras e que são favoráveis à aprendizagem dos estudantes e ao seu desenvolvimento profissional, em particular no Espaço Europeu do Ensino Superior;
- Competências afetivas: ligadas às atitudes e a comportamentos que evidenciam responsabilidade e compromisso com os objetivos formativos.

A este nível, é de destacar Tavares (1997) que considerava a existência de três vetores intrinsecamente ligados sobre os quais trabalha a competência científica, pedagógica e pessoal: o saber, o saber fazer e o saber ser, que o professor deve desenvolver ao longo do seu percurso profissional. A competência científica pressupõe saber, nomeadamente no domínio dos conteúdos relacionados com determinada área de especialidade. A competência pedagógica está relacionada com o saber fazer, o executar, o oferecer explicações compreensíveis e bem organizadas, ajustando a informação e os processos às capacidades dos formandos/ estudantes. Esta competência pressupõe que os professores dominem os conhecimentos da especialidade, competência científica, assim como os processos didáticos e as tecnologias educativas da

comunicação. Por sua vez, a competência pessoal está diretamente ligada ao desenvolvimento intra e interpessoal do professor. Esta competência é fundamental para o professor, pelo papel potenciador que tem em relação a todas as outras que desenvolverá no decurso do seu desempenho profissional (Tavares, 1997).

Para Zimpher e Howey (1987), citado por Simões e Simões (1997), a competência pedagógica envolve quatro dimensões:

- A dimensão técnica: que constitui o domínio de capacidades e conhecimentos técnicos, traduzido nas ações delineadas no quotidiano;
- A dimensão clínica: que corresponde ao solucionar de problemas concretos relativamente imprevistos;
- A dimensão crítica: é o reenquadrar dos problemas e agir no sentido de modificar situações injustas ou inadequadas;
- A dimensão pessoal: que corresponde à intervenção como pessoa no contexto educativo e nas relações interpessoais.

Para Tejada Fernandez (2009), o docente do ensino superior universitário deve ter um conjunto de competências profissionais básicas:

- Conhecimento do processo de aprendizagem do estudante;
- Planificação do ensino e da interação didática;
- Utilização de métodos e técnicas didáticas pertinentes;
- Gestão da interação didática e das relações com os estudantes;
- Avaliação, controle e regulação do processo de ensino-aprendizagem;
- Conhecimento de normas legais e institucionais, ligadas aos direitos e deveres dos professores e dos estudantes;
- Gestão do seu desenvolvimento profissional docente;
- Diagnóstico e identificação de necessidades e objetivos de inovação e melhora da docência e da sua formação.

Tejada Fernandez (2009), ao abordar a questão das competências considera uma dupla dimensão, a social e pessoal. A dimensão social está ligada aos diferentes cenários profissionais, com funções que se desenvolvem especificamente para

profissionais específicos. A dimensão pessoal das competências, remete-nos para um determinado conjunto de saberes. Na lógica da dimensão pessoal, faz referência a diferentes categorias de competências em diferentes domínios; a saber:

- Competências teóricas ou conceptuais: que permitem analisar, compreender e interpretar e integram o saber/ conhecimento referente à profissão e o saber fazer cognitivo.
- Competências psicopedagógicas e metodológicas: que permitem saber aplicar o conhecimento e procedimento adequado às situações concretas e integram o saber e o saber fazer (procedimentos, destrezas e habilidades).
- Competências sociais: que permitem saber relacionar-se e colaborar com outras pessoas, de forma construtiva e integram o saber ser e o saber estar (atitudes, valores e normas).

Apesar de não se centrar na realidade do ensino superior, é de relevar os resultados do estudo realizado por Mesquita (2010) e que envolveu formandos da formação inicial de professores. A autora pretendeu conhecer o que os futuros professores pensavam sobre a profissão docente e sobre as competências necessárias ao exercício profissional. Verificou que os futuros professores, consideram necessárias as seguintes competências:

a) “Administrar a própria formação”, que implica uma reflexão e investigação permanente na prática quotidiana e a busca constante de diferentes suportes formativos (auto-formando-se);

b) “Enfrentar os deveres e problemas éticos da profissão”, considerando que envolve a aplicação do saber fazer técnico e de um saber que permite abordar a singularidade, a incerteza, os conflitos, os valores e a complexidade que estão subjacentes ao ato educativo;

c) “Conceber dispositivos de diferenciação”, tendo Mesquita (2010) considerado que esta diferenciação passa pela individualização do ensino, valorizando as interações pedagógicas que provoquem aprendizagens construtivistas ou por formas diferenciadas de cooperação;

d) “Saber administrar as aprendizagens”, que implica a adequação das estratégias pedagógicas aos diferentes ritmos de aprendizagem e criar dinâmicas educativas

capazes de gerar autonomia e socializar o estudante, dando significado à construção de saberes e atitudes;

- e) “Envolver os alunos no ensino aprendizagem”;
- f) “Organizar situações de aprendizagem”, em função dos estudantes que se tem.

Decorrente deste estudo, Mesquita (2010), considera que a competência se constrói em contexto complexo e imprevisível, sustentada pela formação teórica adquirida, tornando-se mais significativa se o professor não se fechar no seu saber profissional. A competência, para ser adquirida, exige agir na complexidade do ato educativo, aprendendo a realizar e a valorizar cada etapa do trabalho do professor. Os discursos dos sujeitos em estudo expressam a intenção dos sujeitos de construir percursos formativos cuja finalidade é a construção de competências. Esses percursos devem ser estabelecidos com base nas intenções de um sujeito visando a (trans)formação de outro sujeito, (trans)formando-se e (trans)formando-o. Para Mesquita (2010), a autoformação configura-se como um meio necessário ao desenvolvimento profissional. Tudo deverá ocorrer num movimento de atualização do conhecimento, da investigação, da reflexão, da aceitação da mudança, do trabalho individual e coletivo, criando simultaneamente um efeito de sentido conjunto e contínuo. Diante da complexidade da questão que o termo competência estimula, no contexto da profissão docente, a reflexão, a investigação e a procura de formas inovadoras de ação são a base facilitadora da apropriação de competências necessárias ao exercício profissional, perspectivando-a como uma construção ao longo da vida (Mesquita, 2010).

Os professores devem ter conhecimento dos recursos de conhecimento de que dispõem e fazer igualmente uma maior uso da sua capacidade de construção do conhecimento, a partir da análise da sua prática (Eirín Nemiña, Garcia Ruso & Montero Mesa; 2009). Este aspeto é igualmente reforçado por Pavié (2011), ao considerar que apesar das competências corresponderem a habilidades e capacidades, a competência revela-se na prática através da mobilização de diferentes recursos e conhecimentos e perante situações problemáticas em determinados contextos. O papel da experiência sai claramente reforçada no desenvolvimento e construção de competências.

2.4.1. As Competências do Professor no Ensino Superior

O marco conceitual deste estudo sobre as competências do professor do ensino superior, teve por referência as competências definidas por Zabalza (2010), envolvendo as seguintes:

- Planear o processo de ensino-aprendizagem
- Preparar os conteúdos das unidades curriculares
- Oferecer explicações compreensíveis e bem organizadas
- Utilizar as tecnologias de informação e comunicação
- Desenhar a metodologia/ organizar atividades
- Comunicar com os estudantes
- Assegurar a orientação tutorial
- Avaliar
- Investigar
- Identificar-se com a instituição

A competência de *planear o processo de ensino-aprendizagem* refere-se à capacidade do professor desenhar e desenvolver o programa da/s sua/s unidade/s curricular/es. Envolve seleccionar diversos dispositivos e procedimentos para comunicar os conteúdos e facilitar a aprendizagem dos estudantes (Zabalza, 2010). Para este mesmo autor, neste processo estão implícitos uma série de componentes; a saber:

- Um conjunto de conhecimentos, ideias ou experiências sobre a/s unidade/s curricular/es e a própria atividade de planear;
- Uma finalidade a alcançar;

- Uma previsão do processo a seguir, que deverá dar lugar a uma estratégia de procedimentos (tarefas, sequência de atividades e formas de avaliação do processo).

Na perspectiva de Zabalza (2010), está implícita a conjugação de algumas variáveis ao planejar o processo de ensino-aprendizagem:

- O descritor da unidade curricular, com os respectivos conteúdos;
- O plano de estudos, em relação com o perfil profissional;
- A nossa visão da unidade curricular e de sua didática;
- As características dos estudantes;
- Os recursos disponíveis.

Em jeito de síntese, esta competência do professor pode envolver uma vasta gama de atividades de docência, das quais destacamos:

- O desenhar o programa das unidades curriculares;
- Selecionar um conjunto de procedimentos metodológicos, adequados à exposição e explicitação dos conteúdos das unidades curriculares;
- Planear projetos, no âmbito da atividade docente, contextualizando o projeto, as estratégias de apoio aos estudantes e os dispositivos para avaliar o desenvolvimento do programa;
- Organizar atividades pedagógicas, sistematizando-as com objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação;
- Planear o ensino, considerando o descritor, o plano de estudos, o perfil profissional definido, a visão do professor sobre a unidade curricular, as características dos estudantes e os recursos disponíveis;
- Planear as atividades, considerando o conjunto de conhecimentos, a sua experiência sobre o fenómeno, a/s meta/s a alcançar, as próprias características do professor (cognitivas e atitudinais) e o ambiente da instituição.

A formação contínua, vista numa perspectiva de desenvolvimento profissional e por inerência direcionada para o desenvolvimento de competências, constitui um

elemento de referência a considerar na concepção e operacionalização dos processos de ensino-aprendizagem (Veiga Simão *et al.*, 2009). Assume-se como uma peça chave para reformular e atualizar a preparação dos professores, para se questionar as práticas de ensino utilizadas pelos professores, identificar problemas e necessidades (Veiga Simão *et al.*, 2009; Morgado, 2007) e desenvolver novas formas de planejar o processo de ensino aprendizagem ajustadas a novas realidades e ao paradigma da aprendizagem.

Nos achados do estudo realizado por Gonçalves (2012), com docentes da área científica de Enfermagem, verificou-se que o ensino parece ser planejado, por um lado, através da seleção e preparação dos conteúdos disciplinares, de modo a serem compreendidos pelo estudante, e por outro, através da avaliação que o estudante faz do ensino. Na opinião da autora, a planificação do ensino exige um investimento dos professores, que põem em prática um saber profissional específico, uma mudança de metodologias pedagógicas justificada por competências profissionais.

A competência de *preparar os conteúdos das unidades curriculares* pressupõe que os professores devem selecionar, estabelecer uma sequência e estruturar didaticamente os conteúdos da ou das suas unidades curriculares. A seleção dos conteúdos deve ser adequada às necessidades formativas dos estudantes e aos recursos disponíveis e estes devem ser organizados para que sejam acessíveis aos estudantes (Zabalza, 2010). A sequência e a relação com que se introduzem os conteúdos na unidade curricular é um aspeto fundamental no planeamento do processo de ensino-aprendizagem, que serve de orientação e tem importantes repercussões na qualidade do conhecimento que os estudantes constroem. A sequência utilizada pelo professor e as conexões que são estabelecidas com o programa e com outros temas de outras unidades curriculares e com situações da vida real são fundamentais para a construção de esquemas conceituais e na aprendizagem dos estudantes (Zabalza, 2010). Tendo consciência que não basta ao professor ter um domínio dos conteúdos e que a importância dada aos mesmos pelo estudante está igualmente vinculada à sua apresentação didática, deve o professor assumir o seu papel de comunicador, guia e explicador, fomentando a sua compreensão. Antecipando a síntese a esta competência, diremos que a preparação das unidades curriculares pressupõe o conhecimento da unidade curricular e o conhecimento pedagógico (Eirín Nemiña, Garcia Ruso & Montero Mesa; 2009).

Tendo por referência a nossa visão sobre o assunto e as influências de Zabalza (2010), pode-se afirmar que a competência de “preparar os conteúdos das unidades curriculares”, significa o seguinte:

- Utilizar adequadamente os conteúdos científicos a ensinar;
- Estruturar didaticamente os conteúdos das suas unidades curriculares;
- Selecionar conteúdos, que contribuam para uma formação atualizada;
- Adequar os conteúdos às condições e recursos disponíveis;
- Organizar os conteúdos, de maneira a que sejam acessíveis aos estudantes e favoreçam a sua aprendizagem;
- Identificar os diversos níveis de relevância dos conteúdos das unidades curriculares;
- Definir a ordem com que se introduzem os conteúdos das suas unidades curriculares e a relação que se estabelece entre as mesmas.

A competência de *oferecer informações e explicações compreensíveis e bem organizadas*, é uma das competências que frequentemente está associada à imagem do bom professor. Para Zabalza (2010), o professor deve evidenciar as capacidades de:

- a) Converter os conhecimentos a transmitir em mensagens didáticas;
- b) Explicar os conteúdos aos estudantes de uma forma compreensível e organizada, ajustando a explicação em função do feedback recebido (pela expressão facial, gestos, perguntas, etc.);
- c) Valorizar os conhecimentos prévios dos estudantes ao comunicar com os mesmos em mensagens didáticas.
- d) Destacar os componentes das mensagens, para que o estudante identifique cada um dos elementos da explicação e as relações existentes entre eles;
- e) Avaliar se o estudante identificou a ideia que o professor pretendia transmitir;

- f) Utilizar, propositadamente, mensagens redundantes ao comunicar com os estudantes (capacidade de repetir a mensagem utilizando códigos diferentes);
- g) Utilizar vocabulário simples e perceptível, que permite aos estudantes acompanhar a sequência da mensagem;
- h) Expressar as mensagens aos estudantes com entusiasmo.

A utilização desta competência pelo professor envolve reciprocidade. A comunicação exige partilha de códigos entre os intervenientes no processo educativo. Por isso, o professor tem de saber coordenar aquilo que é necessário que o estudante aprenda com a certeza de que este compreendeu aquilo que o professor lhe queria dizer.

A utilização das tecnologias de informação e comunicação é reconhecida como uma das competências fundamentais para o desempenho do professor no ensino superior. Nos últimos anos, a presença das novas tecnologias veio transformar o papel do professor e as modalidades de ensino-aprendizagem. Aos professores veio exigir novas capacidades, para dar resposta às exigências do ensino superior. Tendo por referência o objeto de estudo e o que preconiza Zabalza (2010) considerámos que o professor deve evidenciar as seguintes capacidades:

- Dominar as competências básicas ao nível das tecnologias de informação e comunicação, direcionadas às características das unidades curriculares que leciona;
- Orientar o estudante no acesso à informação disponível na Internet;
- Ensinar o estudante a procurar aquilo que é mais pertinente, orientando-o na pesquisa e fornecendo-lhe critérios para a sua seleção;
- Planificar atividades, que favorecem a integração de conhecimentos adquiridos através da pesquisa em bases de dados de referência;
- Preparar informação (Ex: guias das unidades curriculares), com recurso a meios informáticos;
- Manter uma relação tutorial com os estudantes, fazendo uso da videoconferência, correio eletrónico e internet;

- Estimular os estudantes para o intercâmbio de informações e experiências com outros estudantes e/ou profissionais, em função dos objetivos da unidade curricular ou do curso;
- Utilizar as bases de dados online, que estão relacionadas com as unidades curriculares que leciona;
- Elaborar materiais de apoio à docência, com recurso à utilização dos meios informáticos.

A competência de *desenhar a metodologia/ organizar as atividades* envolve várias tomadas de decisão dos professores, para gerir o desenvolvimento das atividades docentes (Zabalza, 2010). A capacidade metodológica faz parte dos conhecimentos e destrezas que o professor do ensino superior deve ter, envolvendo:

- a) A organização dos espaços;
- b) A seleção da metodologia e
- c) A seleção de tarefas instrutivas.

A organização dos espaços só por si, não se pode assumir como uma competência docente, considerando que os professores pouco podem fazer em relação aos espaços disponíveis. Contudo, os espaços podem assumir-se como estruturas de oportunidades para fomentar a aprendizagem dos estudantes. Na organização das atividades, não é indiferente a utilização de uns espaços em vez de outros ou que estejam organizados e equipados de uma determinada forma. Os espaços são cenários ativos que convidam a trabalhar de diferentes formas e a utilizar distintos tipos de recursos e estratégias de aprendizagem (individuais ou em grupo). A variedade de espaços existentes nas instituições de ensino superior ou em contextos de aprendizagem ligados a estas permite implementar uma diversidade de atividades, enquanto modalidades de aproximação à aprendizagem, como as aulas, os seminários, o trabalho autónomo, os debates, aulas práticas, participação em projetos, ensinos clínicos e estágios, etc. (Zabalza, 2010). Daí, se considerar que compete ao professor “organizar as atividades, considerando a importância dos espaços e recursos na constituição de ambientes de aprendizagem”.

Relativamente ao método, a sua escolha depende da natureza e do estilo de trabalho a desenvolver. As características das unidades curriculares condicionam e metodologia a selecionar. O melhor método é aquele que melhor se ajusta aos objetivos formativos, aos conteúdos, às características dos estudantes e às particularidades do tempo, espaço e recursos envolvidos (Zabalza, 2010). Cada metodologia tem as suas virtudes e, face às mesmas cabe ao professor desenvolver as seguintes capacidades:

- Reconhecer que as características próprias de cada unidade curricular condicionam a seleção da metodologia a utilizar;
- Explicitar junto dos estudantes, os múltiplos componentes do método de ensino a utilizar;
- Desenvolver diferentes métodos didáticos, em função das características das unidades curriculares;
- Reconhecer a importância de diversificar a utilização de metodologias de ensino.

A competência de “*desenhar a metodologia*” envolve também a seleção e organização das tarefas. Sendo estas as unidades de atuação no processo de ensino-aprendizagem, devem ser analisadas tomando por referência os três vértices do processo formativo, o processo formativo no seu conjunto, os professores e os estudantes (Zabalza, 2010). Daí, considerarmos que ao professor compete organizar as tarefas, de acordo com o projeto formativo, os estudantes e os demais intervenientes no processo.

As tarefas instrutivas devem ser congruentes com os objetivos formativos propostos pelo professor, relevantes e realizáveis, na perspetiva da situação e das condições em que deve ser realizada (Zabalza, 2010), sendo da competência do professor a organização de atividades, considerando a sua relevância e exequibilidade.

No estudo realizado por Gonçalves (2012), perante as metodologias pedagógicas que reconhecem no seu exercício, os professores de Enfermagem (entrevistados) distinguem um leque variado de opções operacionalizadas de diferentes modos: o método expositivo, a experimentação, a resolução de problemas, a análise e discussão de casos e fóruns de discussão. Na opinião de Gonçalves (2012), a integração do ensino superior no espaço europeu, e a consequente implementação do Processo de Bolonha

são responsáveis por uma nova epistemologia das práticas pedagógicas dos professores no ensino superior, cuja lógica assenta na utilização de metodologias ativas e cooperativas e pela exigência de trabalho autónomo do estudante.

A competência de *comunicar com os estudantes* é vista como uma competência transversal, tendo em consideração que as relações interpessoais estão intrínsecas às diversas competências (Zabalza, 2010). Um dos componentes básicos do ensino é o encontro entre professor e estudante. A riqueza e a variedade de intercâmbios que se estabelecem entre estes intervenientes tem um sentido formativo, com o propósito de gerar mudanças de conhecimentos, comportamentos e sentimentos (Zabalza, 2010).

O encontro entre professor e estudante não se cinge à transmissão de informação, ele tem implícita uma comunicação intencional para que os sujeitos façam o seu processo de formação e crescimento. A forma de estar do professor neste processo de interações é determinante. Buber, citado por Rogers (1984), afirma: “*É preciso que o professor seja um homem verdadeiramente existente: é preciso que ele se mostre realmente presente aos seus alunos; ele educa graças ao seu contacto. Esta é a primeira palavra em matéria de educação*”. O professor que se mostra realmente presente aos seus estudantes demonstra autenticidade, aceitação, confiança e compreensão empática, atitudes que favorecem uma aprendizagem significativa e que criam um clima de respeito e aceitação mútua.

A forma de cada docente assumir as normas e exigências da instituição e do seu papel (estilo de liderança) pode interferir na relação entre o professor e os estudantes. Independentemente do estilo de liderança do professor (autoritário ou diretivo, democrático ou participativo, laissez-faire ou passivo) ou da tendência dominante da nossa atuação, é difícil definir o estilo mais apropriado para interagir com os estudantes. Para Zabalza (2010), nenhum estilo pedagógico é intrinsecamente melhor que o outro. Sabemos que existem formas diretivas de comunicação em sala de aula que se revelam apropriadas em algumas situações e, formas de comunicação não autoritárias que são apropriadas e reveladoras de êxito em outras situações de ensino-aprendizagem.

O estilo de interação do professor é algo que está ligado à forma de ser de cada um. É fundamental que cada um reconheça os pontos fortes e fracos da sua forma de estar na relação com os estudantes e que consiga encontrar um ponto de inflexão

adequado que combine na justa medida, a forma diretiva e a participação dos estudantes e que seja propício à criação de um clima de trabalho favorável à aprendizagem dos estudantes (Zabalza, 2010).

Para Zabalza (2010), o estilo de interação de cada professor tem em consideração três dimensões:

- A sensibilidade do professor: refere-se à forma como os professores são capazes de responder às solicitações dos estudantes, de se colocar no seu lugar para compreender o seu processo de aprendizagem e de estar disponíveis para oferecer o apoio necessário;
- Autonomia: refere-se à liberdade de movimentos e de tomada de decisões concedida aos estudantes para tomarem decisões sobre o seu percurso de aprendizagem (tarefas, recursos, ritmos, orientações, etc.);
- Estimulação que o professor exerce sobre o processo, a forma como guia e dirige o estudante para atingir os objetivos definidos.

A sensibilidade é uma qualidade transversal que deverá estar presente em todos os professores, enquanto a autonomia e a estimulação devem contrapor-se e a sua utilização de uma forma equilibrada devem contribuir para uma docência de qualidade (Zabalza, 2010).

Em síntese e tomando por referência Zabalza (2010), entende-se que comunicar com os estudantes envolve o desenvolvimento das seguintes capacidades:

- Responder em tempo útil às solicitações dos estudantes;
- Oferecer apoio aos estudantes com o propósito de atualização de conhecimentos e de gerar mudanças de comportamentos, atitudes e sentimentos;
- Estabelecer com os estudantes interações dinâmicas, favoráveis à sua aprendizagem;
- Assumir que os diversos espaços formativos constituem espaços relacionais regulados por exigências e normas de funcionamento;

- Saber colocar-se no lugar do estudante;
- Conceder autonomia aos estudantes para tomarem decisões sobre o seu percurso de aprendizagem/ formativo;
- Estimular os estudantes a atingir os objetivos do processo;
- Demonstrar atenção, interesse e confiança nos estudantes.

È fundamental ter presente que o professor para além de ser capaz de fornecer ensino, deve também orientar e supervisionar o trabalho e a aprendizagem dos estudantes, tendo presente o tipo de profissional que pretende formar (Garcia Sanz & Maquilón Sánchez, 2010).

A competência de *assegurar a orientação tutorial* faz parte do perfil profissional do professor do ensino superior. Ela corresponde a uma função orientadora da atuação dos professores e pressupõe acompanhar e guiar o processo de formação dos estudantes. Trata-se de um processo cuja influência sobre o desenvolvimento pessoal dos estudantes pode ser marcante (Zabalza, 2010).

Os processos de orientação tutorial, nas suas diversas práticas, envolvem as ideias de apoio ao desenvolvimento e transição do estudante, de acompanhamento (ação continuada no tempo) e de relação interpessoal de proximidade entre o tutor e o/s tutorando/s (Santos, 2009).

A denominação de tutor pode ter relação com diversas formas de atuação do professor, contudo ao abordarmos esta competência centramo-nos na tutoria como componente básica da função do professor.

A ideia genérica que se tem da tutoria é de que neste período, o professor deve estar à disposição do estudante para ajudá-lo nas suas solicitações. Zabalza (2010) destaca algumas funções inerentes à competência de *assegurar a orientação tutorial*:

- O professor guia, apoia e ajuda na procura de soluções para as necessidades e problemas dos estudantes;

- O professor orienta os estudantes, quanto ao conteúdo do programa do trabalho e metodologia a utilizar;
- O professor orienta os estudantes individualmente ou em grupo, em atividades relacionadas com a sua unidade curricular (trabalhos, leituras, investigações, práticas, mudanças, etc.);
- O professor orienta os alunos com problemas específicos ou em situações irregulares no seu processo de formação;
- O professor desenvolve diversas funções do tipo burocrático ou administrativo, no processo de tutoria;
- O professor desempenha funções de natureza pessoal, ligadas a problemas, situações ou expectativas dos estudantes (em muitas situações, a relação entre professor e estudante transcende o domínio da unidade curricular em causa, assumindo o professor o papel de formador e orientador do estudante);
- O professor desempenha um importante papel no desenvolvimento e reforço do autoconceito e autoestima dos estudantes, nomeadamente nas situações em que é necessária uma palavra de ânimo e uma intervenção de apoio para lidar com as situações de fracasso e as dificuldades de aprendizagem;
- O professor tem um papel fundamental no reforço do realismo em relação ao trabalho a desenvolver e assenta as bases para uma correta autoavaliação. O reforço do rigor, da constância, do empenho nas tarefas, do compromisso com o trabalho e com a ética no trabalho fazem parte integrante deste processo de autoavaliação, sendo esta uma importante função dos professores, enquanto tutores;
- O professor, através da orientação tutorial, ajuda a quebrar o anonimato e a solidão decorrente da existência de classes numerosas. Esta orientação tutorial com grupos pequenos aumenta o contato entre o professor e os estudantes, permite aos estudantes assumir um papel mais ativo, permite aos professores analisar com maior aproximação pessoal o processo de trabalho

de cada um dos estudantes e aumenta as oportunidades para realizar avaliações personalizadas, entre outros motivos;

- O professor pode reforçar o espírito crítico dos estudantes, relativamente à sua atitude face aos estudos, à profissão e à vida em geral.

No estudo realizado por Mestrinho (2012), envolvendo professores do ensino de enfermagem, os professores destacaram o respeito e as boas relações com os estudantes, como parte integrante do seu papel ao assegurar a orientação tutorial, para além de apoiar, encaminhar e dar suporte aos estudantes, visando aprendizagens mais eficazes.

A função tutorial pode estar relacionada com diversas formas de atuação, de acordo com Boronat, Castaño e Ruiz (2007), citados por Veiga Simão, Flores, Fernandes & Figueira (2008: 76):

- a) A dimensão tutorial legal ou administrativa prescrita na legislação atual;
- b) A dimensão tutorial docente ou curricular, que interpreta no âmbito curricular;
- c) A dimensão tutorial académica ou formativa, para ajudar o estudante a desenvolver com êxito a vida académica e em prol da autonomia na aprendizagem;
- d) A dimensão tutorial personalizada, de âmbito pessoal (permite ao estudante receber um apoio especial nas situações de dificuldades particulares e visando o seu desenvolvimento, em termos de aprendizagem) e ao futuro profissional (com ajuda na configuração do itinerário curricular e sobre as possíveis saídas profissionais);
- e) A dimensão tutorial em período de práticas, onde intervêm os professores e os tutores das práticas;
- f) A dimensão da tutoria à distância, própria do ensino não presencial;
- g) A dimensão da tutoria como atenção à diversidade, valorizando o apoio a estudantes com diferentes problemáticas, em resultado das suas características

peçoais e de fenômenos sociais, econômicos e de caráter cultural, ajustada ao tempo atual;

- h) A dimensão da tutoria entre pares/iguais, que existe em instituições de ensino superior estrangeiras, em que os mentores assumem um papel de intermediários e ao mesmo tempo, de tutores do grupo de estudantes (ou estudante) que tem a seu cargo.

O processo de tutoria pressupõe o estabelecimento de uma relação interpessoal entre a pessoa do tutor, neste caso o professor e o estudante. Nesta linha de pensamento Colleen McLaughlin (1999) citada por Zabalza (2010), considera que este processo deve ter as seguintes características:

- Deve assumir-se como uma relação em que o professor tenta ajudar o estudante, num contexto individual ou em grupo, a explorar um problema, um processo de desenvolvimento ou um sucesso especial;
- O professor, enquanto tutor, deve demonstrar capacidades de escuta, de empatia, de enfrentar novas ações e de facilitar o desenvolvimento do estudante. Estas habilidades são fundamentais para compreender os seus próprios sentimentos, pensamentos e ações e a dos demais;
- O desenvolvimento da capacidade do professor se autoconhecer, passa pela sua formação como tutor;
- O processo de tutoria envolve pensamentos, sentimentos e ações entre o professor e os estudantes.

A orientação tutorial pressupõe a existência de algumas condições. Zabalza (2010) destaca as seguintes:

- a) O conhecimento do papel do tutor pelos intervenientes no processo: requer uma cultura institucional, que valoriza o papel da orientação tutorial na formação, tanto para professores como para estudantes, para além da necessidade de preparação dos professores para assegurarem a orientação tutorial e da indispensável informação aos estudantes sobre a orientação tutorial, suas características e possibilidades para os estudantes;

- b) Existência de condições materiais para o desenvolvimento da tutoria: pressupõe a definição do tempo destinado à orientação tutorial por cada professor, a existência de um espaço apropriado para receber e estar com os estudantes e um número de estudantes por classe que permita assegurar uma orientação tutorial com condições favoráveis à aprendizagem e crescimento dos estudantes;
- c) Natureza opcional ou obrigatória da orientação tutorial: a perspectiva da tutoria como opcional é compatível com uma visão dos estudantes como pessoas adultas. A tutoria com um caráter obrigatório pode levar a uma resistência passiva pelos estudantes ou ter um efeito nocivo por via do protagonismo do professor. O ideal é que os estudantes tenham vários encontros tutoriais planejados nos primeiros cursos ou anos da sua formação superior (pessoais ou em pequeno grupo) com o/s professor/es e que a natureza opcional se vá ampliando progressivamente ao longo da sua formação académica;
- d) Reuniões periódicas e devidamente planeadas: as reuniões de tutoria devem estar devidamente planeadas, sabendo-se de antemão qual o seu sentido, o que se espera das mesmas e tendo o estudante a possibilidade de formular questões que o preocupem e sobre as quais deseja receber feedback do seu professor;
- e) Qualidades dos tutores: considerando que a orientação tutorial pressupõe um encontro interpessoal, geralmente entre duas pessoas e com frequência discutindo temas de natureza pessoal, deve o professor ter uma forma de ser propícia ao exercício da tutoria. De entre as mesmas, Zabalza (2010) destaca a acessibilidade, a flexibilidade, competência expressiva, credibilidade e paciência.

Na área das Ciências da Saúde, da Universidade de Aveiro implementaram-se metodologias ativas de ensino centradas no estudante. Um dos modelos implementados nas Ciências Biomédicas foi centrado em sessões tutoriais, com aprendizagem baseada em problemas. O papel dos tutores das sessões tutoriais foi o de conduzir um grupo de estudantes e retirar destes o que de melhor estes têm para dar. O objetivo das sessões

tutoriais não visava a transmissão de conhecimento, utilizando os tutores as seguintes estratégias, de acordo com o referido por Fardilha *et al.* (2009): *levantar questões, escutar os estudantes e intervir apenas quando necessário, ajudar os estudantes a refletirem sobre as suas experiências, monitorizar o progresso do grupo, estimular o pensamento crítico e proporcionar uma atmosfera tutorial agradável* (p.89). Neste projeto educativo do curso de Ciências Biomédicas, os tutores assumiram o papel de facilitadores da aprendizagem ou da mudança dos estudantes, extraíndo as ideias dos diferentes elementos do grupo e incentivando-os a aprenderem uns com os outros. De acordo com Fardilha *et al.* (2009), neste projeto que envolvia as sessões tutoriais, com aprendizagem baseada em problemas em algumas unidades curriculares, um bom tutor evidenciava as seguintes características:

“Estar bem preparado mesmo não sendo perito, saber ouvir e comunicar de forma clara, ter capacidade de integração e de resumo, pensar e agir rápida e eficazmente, saber reconhecer, valorizar e lidar com os sentimentos dos outros, conhecer as capacidades dos diferentes membros do grupo, apoiar o grupo dando-lhe confiança para partilhar e experimentar novas ideias, incentivar o respeito, manter-se aberto às ideias do grupo, fazer cumprir o horário sem se deixar controlar por ele, valorizar a diversidade e ter em consideração as diferentes necessidades e interesses individuais, e dar exemplos através de atitudes” (p.89).

Fernandes (2010) realizou um estudo que se centrou na aprendizagem baseada em Projetos no contexto do ensino superior, enquanto estratégia adequada à promoção de uma aprendizagem ativa, centrada no desenvolvimento de competências e no trabalho autónomo do estudante. Teve como objetivo principal a avaliação de um dispositivo pedagógico baseado em projetos, Project-Led Education (PLE), no contexto do ensino de Engenharia. O impacto desta estratégia nos resultados e processos de aprendizagem dos estudantes, expressa-se numa maior compreensão e aplicação dos conteúdos e ao desenvolvimento de um conjunto de competências transversais, tais como a capacidade de comunicação, de trabalho em equipa, de resolução de problemas, de gestão de conflitos e, ainda, o sentido de responsabilidade. Em relação às perceções e experiências dos tutores envolvidos no PLE, foi possível destacar um balanço positivo da sua participação, tendo sido identificadas um conjunto de funções que dizem respeito à orientação tutorial, nomeadamente, fornecer feedback ao grupo, apoiar o grupo na tomada de decisões, fomentar a motivação do grupo e, revelar preocupação com a aprendizagem individual dos estudantes. No estudo de Fernandes (2010) foi ainda

destacado, o trabalho em equipa, a coordenação e articulação curricular, a partilha de ideias e de experiências, a tomada de decisão conjunta como alguns dos aspetos que a participação em projetos PLE pressupõe em termos de trabalho docente associada à orientação tutorial.

A competência de *avaliar* é uma das atividades do professor que apresenta maiores repercussões nos estudantes. Em muitas situações, é igualmente o único mecanismo que o professor dispõe a nível do ensino superior para controlar a participação dos estudantes nas atividades formativas.

A avaliação constitui parte integrante do currículo do estudante no ensino superior e é um dos aspetos essenciais do ensino e aprendizagem. Como parte do processo formativo, a avaliação permite recolher informação atualizada sobre como está decorrendo o processo formativo e sobre a qualidade das aprendizagens dos nossos estudantes. Como parte do processo de acreditação, a avaliação constitui igualmente um mecanismo fundamental para verificar se os estudantes possuem as competências básicas para o exercício da profissão que pretendem exercer (Zabalza, 2010).

Em relação aos componentes deste processo, a avaliação deve ser vista como um processo sistemático de conhecimento que implica no mínimo três fases: a recolha de informação, a avaliação da informação recolhida e a tomada de decisões (Zabalza, 2010). Enquanto profissional do ensino, o professor, desenvolve este processo comparando a informação que dispõe através de observações, de provas, de exercícios práticos com o marco de referência que rege a nossa ação.

O professor deve utilizar esta sua competência para verificar o nível de aprendizagem alcançado pelos estudantes, bem como o processo de ensino utilizado. Podemos afirmar que a avaliação vista neste sentido, confere qualidade ao ensino e o professor usa-a para ajudar os estudantes a superar as dificuldades na aprendizagem, para promover o diálogo com eles e proceder a reajustamentos no processo de ensino utilizado. As práticas instituídas na escola em termos de avaliação, devem ter em consideração as condições em que se desenvolveu o processo de ensino-aprendizagem, os recursos disponíveis e o esforço desenvolvido pelo estudante.

A avaliação deve ser contínua, vista numa dimensão temporal e curricular, ou seja ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem (Zabalza, 2010). Por isso, o professor deverá utilizar métodos de avaliação que lhe permitam seguir a evolução do estudante, numa linha de interatividade com todas as ações de avaliação levadas a cabo na escola e de acordo com o desenvolvimento curricular dessa área de formação.

A avaliação deve possibilitar a introdução de reajustamentos nas metodologias a utilizar, nas unidades curriculares e cursos. Para tal, é fundamental que o professor verdadeiramente envolvido nesta dinâmica de qualidade saiba utilizar os resultados da avaliação como um banco de dados que facilita a reflexão, o rendimento geral dos intervenientes do processo ensino-aprendizagem, a introdução de reajustes institucionais e de mecanismos para resolver as situações.

Na competência *avaliar* destacamos as seguintes capacidades face ao objeto em estudo:

- Avaliar com rigor e tomar decisões sobre o estádio de aprendizagem alcançado pelos estudantes;
- Usar a avaliação para ajudar os estudantes a superar as dificuldades na aprendizagem e proceder a reajustamentos nas estratégias de ensino utilizadas;
- Explicar aos estudantes as razões dos resultados da avaliação;
- Utilizar métodos/ indicadores de avaliação que lhe permitem seguir a evolução do estudante ao longo do semestre/ano;
- Avaliar as condições em que se desenvolveu o processo de ensino-aprendizagem;
- Utilizar uma prática de avaliação, centrada na aprendizagem do estudante;
- Usar os resultados da avaliação como um banco de dados, de forma a ser possível introduzir ajustamentos nas unidades curriculares e nos cursos.

Tendo como pano de fundo, as múltiplas dimensões que envolve a competência de avaliar, é necessário estar consciente das mudanças que ocorreram no ensino

superior, decorrentes do Processo de Bolonha, nomeadamente na forma de encarar o ensino, a aprendizagem e a avaliação. E no que diz respeito à avaliação, foi dado um maior ênfase na avaliação formativa, considerando o desenvolvimento de estratégias essenciais para uma aprendizagem constante ao longo do processo de vida (Bidarra *et al.*, 2013; Cepillo Galvín, 2010; Corral García, 2010). A implementação de processos de autoavaliação, a avaliação entre pares, a qualidade do feedback e a utilização de modalidades de avaliação que exigem uma diversidade de instrumentos (Race, 2003), associados aos processos de avaliação formativa refletem a mudança de paradigma. A esta visão do processo de avaliação são indissociáveis as exigências da sociedade atual do conhecimento, do mercado de trabalho e à cada vez maior valorização do desenvolvimento da criatividade e do pensamento crítico (Bidarra *et al.*, 2013).

As práticas e processos de avaliação formativa incentivam a uma cultura de participação e de colaboração e na opinião de Ureña Ortín, Valles Rapp e Ruiz Lara (2009) são consideradas pelos estudantes como mais justas e menos ameaçadoras do que os exames tradicionais. É lógico que o apelo a uma avaliação mais justa pelos estudantes pressupõe igualmente uma carga de trabalho razoável, a ligação ao mundo real e ao exercício da profissão para a qual se estão a formar (Cervilla Garzón, 2010).

Bidarra *et al.* (2013) realizou um estudo que teve como objetivo conhecer as perceções dos estudantes face à avaliação das aprendizagens a nível do ensino superior. Foi aplicado um questionário online, no âmbito do projeto AVENA (*Projeto financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), o projeto “Avaliação, Ensino e Aprendizagens no Ensino Superior em Portugal e no Brasil: Realidades e Perspetivas”*, que engloba a participação de quatro universidades portuguesas (Universidade de Lisboa, Universidade de Coimbra, Universidade do Minho e Universidade de Évora) e de três universidades brasileiras (Universidade de São Paulo, Universidade do Estado de Pará e Universidade da Amazônia), à população das Universidades de Coimbra, Évora, Lisboa e Minho, sendo a amostra constituída por 4972 estudantes. Desta amostra, 2453 estudantes (49,3%) pertenciam à Universidade de Lisboa, 1154 (23,2%) à Universidade de Coimbra, 711 (14,3%) à Universidade de Évora e 654 (13,2%) da Universidade do Minho. Os itens referentes à avaliação, neste questionário, são apresentados no Quadro 7.

Quadro 7- Itens do questionário AVENA, referentes à avaliação das aprendizagens

Itens
1. Na maioria das disciplinas/unidades curriculares, a avaliação desenvolve-se de maneira contínua ao longo do semestre.
2. Os professores, ao longo do semestre, debatem com os estudantes, frequentemente, a organização e o desenvolvimento do processo de avaliação.
3. Os critérios de avaliação, a utilizar em cada disciplina/unidade curricular, são conhecidos pela maioria dos estudantes.
4. No processo de avaliação utiliza-se, com frequência, uma diversidade de tarefas e/ou instrumentos (e.g. provas, testes, trabalhos, relatórios, apresentações, pesquisas).
5. Na maioria das disciplinas/unidades curriculares, a avaliação é, sobretudo, utilizada para atribuir as notas/classificações dos estudantes.
6. A avaliação é utilizada, com frequência, para orientar os estudantes a aprenderem melhor.
7. Os professores utilizam, sistematicamente, a avaliação para que os estudantes se consciencializem das suas dificuldades e/ou dos seus progressos na aprendizagem.
8. Em regra, a avaliação realizada é consistente com o ensino e com as aprendizagens.
9. Os estudantes são, frequentemente, envolvidos em situações em que têm que avaliar o seu próprio trabalho e/ou os dos seus colegas.
10. Os professores, em geral, criam oportunidades para que os estudantes clarifiquem e/ou questionem os juízos formulados acerca das suas aprendizagens.
11. Na maioria das disciplinas/ unidades curriculares, os resultados obtidos pelos estudantes nos testes e/ou exames finais são os elementos mais determinantes para a atribuição das suas classificações.
12. Na maioria das disciplinas/unidades curriculares, os testes e/ou exames finais são a melhor forma de conhecer o que os estudantes sabem e são capazes de fazer.
13. Os professores incentivam, com frequência, os estudantes a analisar e/ou refletir acerca das aprendizagens realizadas.
14. De modo geral, as informações resultantes das avaliações são utilizadas pelos estudantes para orientarem e/ou reorientarem as suas formas de estudar.
15. Para a maioria dos estudantes, a avaliação é, no essencial, um processo de administração de testes e/ou exames destinado a atribuir classificações.

As conclusões do estudo, envolvendo estas instituições de ensino e centradas nas perceções dos estudantes, apontam para um predomínio da avaliação sumativa, de verificação dos conhecimentos através de exames. Os testes são os instrumentos mais utilizados pelos professores, apesar de algum potencial formativo que lhes é passível de atribuir. Na opinião dos autores, existem algumas práticas mais compatíveis com uma

avaliação formativa, traduzida na diversidade de instrumentos de avaliação e na sua aplicação ao longo do semestre, que potenciam a regulação do estudo e da aprendizagem, contudo, é escasso o lugar atribuído à autoavaliação e à avaliação entre pares. A perceção dos estudantes parece indiciar uma mudança nas práticas de avaliação no ensino superior, onde emergem novas modalidades que não se esgotam numa avaliação meramente sumativa. É de realçar, que a contradição entre as duas lógicas de avaliação, sumativa e formativa, é bem evidente na resposta dos estudantes, ao considerarem que os testes e/ou exames finais são a melhor forma de conhecer o que sabem e são capazes de fazer (Bidarra *et al.*, 2013).

No estudo de Gonçalves (2012), a avaliação no processo ensino-aprendizagem em Enfermagem parece ser considerada pelos entrevistados, por vezes, como um processo normalizador do estudante e na maioria das vezes, como um momento de formação para o estudante. Outra perspetiva apontada à avaliação neste estudo, corresponde à sua função regulatória do ensino (prática docente). Para esta autora, na avaliação do ensino parecem estar implícitos dois sentidos, um voltado para premiar ou punir o estudante, e outro focado na sua aprendizagem, utilizado para a otimizar.

A competência de *investigar* tem implícito que o professor reflete e investiga sobre a área científica em que está envolvido, bem como as questões relacionadas com o ensino. A lógica que suporta esta competência é que “*os professores são atores competentes, sujeitos do conhecimento e detêm saberes específicos ao seu trabalho, o que permite investigar, quer sobre a escola, quer sobre o ensino*” (Tardif, 2004: 229). A investigação sobre o ensino deve abranger o ponto de vista dos seus profissionais, a subjetividade da sua intervenção, bem como os conhecimentos e o saber-fazer por eles mobilizados (Mestrinho, 2011). As práticas de investigação não devem ser apenas sobre o ensino e sobre os professores, mas para o ensino e com os professores (Tardif, 2002) e até pelos professores (Nóvoa, 1995).

É nos contextos das instituições de ensino superior, na interface com as práticas do mercado de trabalho, que se criam áreas férteis de investigação, nomeadamente, ao nível da formação, no domínio dos saberes produzidos e na área das competências

desenvolvidas, com as suas problemáticas reais em constante mudança (Mestrinho, 2011).

O trabalho de reflexão e investigação sobre o ensino expressa-se também por o professor publicar sobre temas relacionados com a área que ensina e sobre distintas questões relacionadas com o ensino superior. A competência de *investigar* envolve o desenvolvimento das seguintes capacidades:

- Participar em projetos de investigação na/s área/s científica/s em que está envolvido;
- Revelar uma atitude de questionamento no desenvolvimento de projetos de investigação sobre questões relativas ao ensino;
- Participar em projetos financiados, centrados na análise do fenómeno educativo;
- Apresentar produção científica, no âmbito da sua atividade ou inserida em projetos de parceria com outras instituições na comunidade académica;
- Publicar artigos sobre distintas questões relacionadas com a sua área científica.

Decorrente das entrevistas aos professores de Enfermagem, no estudo de Gonçalves (2012), foi evidente que uma aliança entre a função de investigação e a função de ensino do professor, deriva de uma atitude de rigor e de exigência em relação a si mesmo e ao contexto onde se insere. Isto significa que a investigação possibilita ao professor dominar um conhecimento que ele próprio produz e que lhe confere uma certa autoridade na esfera profissional.

A competência *identificar-se com a instituição* pressupõe que o professor sabe e quer trabalhar com os outros elementos da equipa num contexto institucional. Para Zabalza (2010), está implícito que:

- O professor possui conhecimento suficiente da instituição e papéis/ funções desempenhados por todos os elementos da equipa;
- O professor está capacitado para solucionar problemas e tomar decisões na instituição;

- O professor assimila a cultura da instituição;
- O professor possui a capacidade de dar *feedback* e de ajudar os outros elementos da instituição, a fim de concretizar o trabalho em equipa.

Nias (1987) destacado por Zabalza (2010), aponta algumas condições que podem favorecer uma cultura de trabalho em equipa dos professores, nomeadamente em relação aos grupos que os professores integram:

- Os grupos de trabalho onde o professor está integrado, devem ser favoráveis à diversidade de pontos de vista e participação dos seus elementos;
- Os membros do grupo devem estar dispostos a apoiar-se e a enfrentar-se;
- Devem estar dispostos a aceitar a responsabilidade das suas próprias ideias e das posições que adotam;
- As relações devem colocar-se em termos de igualdade, apesar da vantagem da existência de um líder;
- A duração do grupo deve ser prolongada e as reuniões suficientemente frequentes, para favorecer as mudanças;
- Os conflitos inerentes ao desenvolvimento do grupo devem ser vistos como fenómenos naturais, cuja resolução pode favorecer o crescimento pessoal e do próprio grupo.

Em síntese, a competência de identificar-se com a instituição envolve várias capacidades, de que destacamos para efeitos deste estudo:

- Trabalhar em equipa num contexto institucional, envolvido num espírito de solidariedade, apoio mútuo e disponibilidade para com os outros;
- Preocupar-se em dar *feedback* e de ajudar os outros elementos da instituição;
- Identificar as funções desempenhadas por todos os elementos da equipa;
- Assumir a responsabilidade das suas ideias e das posições que adota.

Analise os resultados de alguns estudos envolvendo o tema da formação e/ou do desenvolvimento de competências do professor.

Gonçalves (2012) realizou um estudo, que teve como objetivo compreender a profissionalidade docente tal como ela é percebida pelos docentes em Enfermagem, envolvendo dez instituições públicas de Ensino Superior de Enfermagem. Verificou-se que o papel do professor é percebido pelos docentes entrevistados através de um conjunto de funções a cumprir, as quais podem ser analisadas tanto na esfera do conteúdo funcional do professor, como ao nível do efeito de desajustamento social e numa expectativa pessoal de desenvolvimento profissional docente. Uma função atribuída ao professor em Enfermagem consiste em transmitir conteúdos disciplinares e conhecimento do próprio professor. Os professores entrevistados consideram que organizar e dirigir situações de aprendizagem, comunicar e relacionar-se construtivamente com o estudante, promover o desenvolvimento pessoal do estudante, apoiar a construção de uma aprendizagem pré-profissional significativa e possibilitar um juízo profissional no estudante, são funções a desenvolver pelo professor em Enfermagem. As representações docentes parecem fazer evidenciar tanto um professor que se concentra no conteúdo disciplinar a transmitir, como um professor que se concentra no intelecto e na pessoa total do estudante.

Mestrinho (2011) realizou um estudo em que pretendeu compreender e caracterizar as concepções dos professores de enfermagem sobre o seu profissionalismo, papéis, competências e construção das suas identidades. A investigação realizada foi inspirada por um paradigma interpretativo que requer a compreensão do fenómeno em estudo, em que o plano metodológico se mantém aberto e flexível, procurando articular o quadro conceptual e os dados empíricos para chegar a novas conceptualizações. A autora optou por isso, por uma metodologia essencialmente de natureza qualitativa. De entre os resultados do estudo de Mestrinho (2011) e face ao objeto deste estudo, destacamos o seguinte:

- Os participantes consideraram a formação como imprescindível à estruturação do processo identitário de tornar-se professor e também fundamental como eixo estruturante de situações de trabalho e de reconhecimento de competências, o que influencia fortemente a atividade do professor;

- A experiência como enfermeiro perspectiva-se como um processo de formação profissional reconstruído, tornando-se determinante na construção identitária do professor de enfermagem.
- Na sua globalidade, os professores reforçam que o desenvolvimento de competências e de destrezas no domínio do saber-fazer tem subjacente as dimensões de diversos saberes e competências técnicas e relacionais que não se podem desligar da componente teórica da formação que fundamenta o ensino teórico-prático.
- Os participantes apresentam papéis comuns de conceptor, planificador e gestor da ação docente, transmissor de saberes, construtor de projetos, facilitador, tutor e animador. Os papéis mais desejados são os de produtor de conhecimento e detentor de formação pedagógica.
- É reconhecida uma mudança na ação dos professores de enfermagem que exige requisitos de uma cultura de investigação na prática da docência, não devendo haver uma separação entre a produção (função de investigação) e de transmissão do conhecimento (função de ensino), mas sim uma articulação entre as duas dimensões.
- Identifica-se ainda, a necessidade de institucionalização de programas de formação pedagógica para os professores de enfermagem para responder aos novos papéis, às exigências profissionais e às transformações requeridas para o ensino superior.

No estudo realizado por Ferreira Júnior e Grigoli (2010), com enfermeiros professores do corpo docente da escola Padrão de Campo Grande/MS analisou-se a formação académica e a prática pedagógica destes docentes. Envolveu dezasseis professores, formados em diferentes instituições e foi aplicado um questionário organizado em três eixos, centrando-se na formação, na prática profissional e nas perceções do professor sobre a sua prática docente. A análise dos dados permitiu constatar que estes professores receberam na quase totalidade a formação generalista e consideram que a formação inicial, a experiência profissional e docente, associadas à possibilidade de educação permanente foram os elementos decisivos para o desenvolvimento de competências do saber ensinar. Neste estudo ficou igualmente

evidente que frequentemente os professores, nomeadamente no início da carreira, são influenciados por algum professor que teve presença significativa e marcante na sua formação. A docência para além de ser vista como uma forma de complementação salarial, é considerada também como fonte de realização profissional, mais efetiva do que o exercício da enfermagem, pela autonomia que faculta. O estudo de Ferreira Júnior & Grigoli (2010), revelou também que este grupo de docentes evidenciou dificuldade de construção de uma identidade profissional, dadas as circunstâncias em que exercem a atividade docente, sem uma preparação adequada para a atuação no ensino profissionalizante. Poucos docentes revelaram uma compreensão mais elaborada do ensino por competências, embora alguns tenham evidenciado interesse em informar-se acerca do método construtivista, do ensino globalizado e do desenvolvimento de competências profissionais.

Nassif, Hanashiro e Torres (2010) realizaram um estudo sobre os fatores que influenciam na perceção das competências para o exercício da docência. Foi construído um questionário, composto por 60 itens sobre a perceção das competências e informações sobre o apoio institucional. Os resultados revelaram que os elementos do cluster 1, professores mais velhos, com média em torno dos 51 anos, com uma elevada experiência na carreira docente e mais tempo na instituição (professores experientes), valorizam mais as competências vinculadas à habilidade interpessoal, à capacidade didático-pedagógica e à abertura e inovação (competências centrais do estudo), do que o cluster 0, constituído por docentes jovens, com menos tempo de vinculação à universidade e pouco tempo de exercício na docência (professores iniciantes). Os resultados da pesquisa apresentada por Nassif, Hanashiro e Torres (2010) colocaram em relevo algumas competências destacadas na literatura, como:

- A necessidade do professor procurar a ação interdisciplinar para estimular a atitude crítica e integrar o ensino com pesquisa;
- A mudança para o professor que está com o estudante, em prol da sua aprendizagem;
- A valorização da criatividade e da comunicação para interpretar a realidade, a defesa da flexibilidade para acompanhar as mudanças e promover um ensino de qualidade para o saber fazer, o saber pensar;

- A organização das situações de aprendizagem, administrando as suas progressões e fazendo evoluir mecanismos de diferenciação;
- O envolvimento dos estudantes no trabalho em equipa e a utilização de novas tecnologias;
- O enfrentar os deveres e dilemas éticos e gestão da sua própria formação;
- A preparação dos estudantes contra perigos de fragmentação, construindo uma identidade mais integrada por meio de pressupostos teórico-práticos, para responder às questões pessoais e sociais.

No estudo realizado por Kai Yung, Heng e Jiang (2009), os estudantes universitários chineses do ensino de professores consideraram os professores favoritos como aqueles que demonstram preocupação e paciência, incentivam, são responsáveis e relacionam-se bem com os estudantes. Estes geralmente sentem-se seguros quando os professores se preocupam com eles e lhes oferecem ajuda. Inversamente, os professores menos favoritos são aqueles que não mostram qualquer cuidado ou preocupação para os estudantes e são percebidas como sendo irresponsáveis. Os estudantes relatam que estes professores vêem a relação de ensino como uma pesada tarefa, e tornam-se irritados e rudes quando os estudantes não os entendem.

Em termos de comunicação com os estudantes, são destacados os professores com uma atitude mais democrática, bem-humorados, com uma perspectiva positiva e que são sinceros com os estudantes. Os professores menos favoritos são descritos como sendo parciais, negativos, desonestos, arrogantes, não sinceros e muito rígidos.

Estes estudantes valorizaram os professores que têm conhecimento de uma variedade de estratégias de ensino, que sabem manter o equilíbrio entre o ensino e pesquisa e são conhecedores e inovadores. Os professores menos favoritos tendem a não reconhecer a importância do desenvolvimento da sua competência pedagógica. São incapazes de utilizar métodos adequados e dar explicações claras, e tem problemas de fala e escrita.

Os estudantes valorizam igualmente os professores que os envolvem e motivam, que lhes dão conselhos quando necessário e que dão feedback dos estudantes. São ainda descritos como conhecedores e capazes de ajudar os alunos, aplicam as informações e

fazem conexões significativas com a prática. Os professores menos favoritos são descritos como aqueles que não se preocupam em dar feedback aos estudantes, são rígidos, e, se tornam o centro da classe. Estes estudantes universitários expressam a esperança de que os seus professores se tornem seus amigos, e ser alguém que podem conversar e consultar sobre questões mais amplas da vida (Kai Yung, Heng & Jiang, 2009).

No estudo de Ferreira e Cubo Delgado (2007), sobre as competências do professor do ensino superior na área das ciências da saúde, constatou-se que as competências mais valorizadas pelos docentes em início de carreira foram: Planificar o processo de ensino-aprendizagem, competência de comunicação: oferecer informações e explicações compreensíveis e bem organizadas, competência de comunicar/relacionar-se com os alunos, competência de saber avaliar e refletir e investigar acerca do ensino. Neste estudo, as categorias de necessidades para a formação contínua mais valorizadas foram: planeamento do processo de ensino-aprendizagem, avaliação, investigação sobre o ensino, competência de comunicação: oferecer informações e explicações compreensíveis e bem organizadas, competência de ser tutor, e comunicação/ relação com os alunos. Da análise inferencial efetuada no estudo de Ferreira e Cubo Delgado (2007), verificou-se que a importância atribuída pelos professores em início de carreira às necessidades para a formação contínua (no global) estava associada à importância atribuída às competências do professor (no global).

Em síntese, parece-nos relevante destacar que:

- A competência é um conceito que envolve o saber, o saber fazer e o saber ser/estar (Esteves, 2009; Estrela *et al.*, 1991; Ferreira & Cubo Delgado, 2007; Jooste & Jasper, 2010; Le Boterf, 1997; Zabalza, 2010), devendo estes saberes ser conjugados na prática e em contextos de trabalho (Lopes, 2006) e, que no caso do professor está implícito a determinadas tarefas ou atividades que devem ser conjugadas na sua prática e nos contextos de ação que envolve a ação do professor (Esteves, 2009; Jonnaert, 2002; Perrenoud, 1999; Ricardo, 2010; Veiga Simão *et al.*, 2009).
- O professor intervém em cada situação de ensino com um conjunto de competências (Ferreira & Cubo Delgado, 2007). Vários são os autores que apresentam um elenco

de competências que o professor do ensino superior deve evidenciar na sua atividade docente (Tejada Fernandez, 2009), contudo face à abrangência e à lógica do paradigma da aprendizagem, subjacente à criação do espaço europeu do ensino superior, que assume o professor com o papel de mediador e facilitador da aprendizagem, tivemos por referência a abordagem definida por Zabalza (2010), que compreende o seguinte conjunto de competências para o professor do ensino superior: planejar o processo de ensino aprendizagem, preparar os conteúdos das unidades curriculares, oferecer explicações compreensíveis e bem organizadas, utilizar as tecnologias de informação e comunicação, desenhar a metodologia/organizar atividades, comunicar com os estudantes, assegurar a orientação tutorial, avaliar, investigar e identificar-se com a instituição.

CAPÍTULO III

TRABALHO EMPIRICO

1. Metodologia de Investigação

- 1.1. Os Objetivos e as Hipóteses de Estudo
- 1.2. O Desenho de Investigação
- 1.3. População e Amostra
 - 1.3.1. Caraterização da Amostra utilizada na Aplicação de Questionários
 - 1.3.2. Caraterização da Amostra que Participou nos Grupos de Discussão
- 1.4. Procedimentos de recolha de dados
 - 1.4.1. O Questionário
 - 1.4.1.1. A construção do questionário
 - 1.4.1.2. A Confiabilidade do Instrumento de medida
 - 1.4.2. Os grupos de discussão
- 1.5. Procedimentos de análise de dados
 - 1.5.1. Análise estatística
 - 1.5.2. Análise de conteúdo
 - 1.5.2.1. Validação dos dados
- 1.6. Questões de Ética de Investigação
- 1.7. Limitações do Estudo

2. Os Resultados da Investigação

- 2.1. Análise dos Questionários
 - 2.1.1. Dimensão “Formação Contínua”
 - 2.1.2. Dimensão “Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor no ensino superior”
 - 2.1.3. Análise de Hipóteses

2.2. Análise dos Grupos de Discussão

2.2.1. Dimensão “Formação contínua”

2.2.1.1. Motivações dos professores para participar em ações de formação e/ou de desenvolvimento profissional contínuo

2.2.1.2. Necessidades atuais de formação contínua, para melhorar o desempenho como professores do ensino superior

2.2.2. Dimensão “Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor no ensino superior”

2.2.3. Dimensão “Recomendações para a a formação contínua dos docentes no ensino superior”

2.2.3.1. Temas

2.2.3.2. Fatores intervenientes na formação

2.2.3.3. Caraterísticas da formação contínua

1. Metodologia de Investigação

Este espaço destina-se a apresentar metodologicamente a investigação desenvolvida. Começamos por definir os objetivos e as hipóteses que nortearam esta investigação. Apresentámos e justificámos a metodologia utilizada, que apesar de ser um estudo de natureza quantitativa, combinou esta abordagem com a utilização de métodos qualitativos. Procedemos à apresentação dos participantes no estudo (população e amostra), bem como os procedimentos utilizados na colheita e análise dos dados. Por fim, serão apresentados os procedimentos de natureza ética, utilizados neste projeto de investigação, bem como as suas principais limitações.

1.1. Os Objetivos e Hipóteses de Estudo

Tratando-se de um estudo que tem como eixo principal *investigar a importância que os professores do ensino superior atribuem à formação contínua no desenvolvimento de competências profissionais*, pretende-se obter resposta às seguintes questões:

- *Qual a frequência de formação contínua dos professores, nos últimos três anos*
- *O que leva estes professores no ensino superior a participar em ações de formação e/ou de desenvolvimento profissional contínuo?*
- *Quais as suas necessidades de formação contínua?*
- *Qual a importância que atribuem à formação contínua no desenvolvimento das suas competências de professor no ensino superior?*
- *O que recomendam os professores para a melhoria da sua formação contínua?*

Assim, definimos os seguintes objetivos para a sua realização:

- Identificar a frequência de formação contínua nos últimos três anos;

- Identificar as principais motivações dos professores para participarem em ações de formação e/ou de desenvolvimento contínuo;
- Identificar as necessidades de formação contínua dos professores, visando melhorar o seu desempenho profissional;
- Identificar a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor;
- Analisar a relação entre a Dimensão “importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do Professor” e as restantes variáveis/ categorias do estudo;
- Identificar as propostas de melhoria da formação contínua nos professores da área científica de enfermagem.

A construção de hipóteses deve combinar o problema e o objetivo, numa explicação ou predição dos resultados que se esperam com a realização da investigação. As hipóteses em estudo são hipóteses de covariação e tem como objetivo explicar as relações entre duas ou mais variáveis e tal como defende Cubo Delgado (2011a), não são manipuladas pelo investigador e manifestam-se de forma espontânea nos contextos naturais.

Para este estudo, definimos as seguintes hipóteses:

H₁: Existe associação entre as necessidades atuais de formação contínua dos professores e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências.

Formulámos esta hipótese, na convicção de que as necessidades do professor, bem como os seus problemas do dia á dia, determinam a valorização da formação contínua e favorecem processos de pesquisa, de ação e de cooperação (Ferreira, Pereira & Xavier, 2012), para além de que, tomámos por referência o estudo apresentado por Ferreira e Cubo Delgado (2007: 122), no qual verificámos que “*existe associação entre a importância atribuída pelos professores (em início de carreira) às necessidades para a formação contínua e a importância atribuída às competências de professor*”, considerando que a dimensão em estudo (importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências do professor) está relacionado com a dos autores acima referidos.

H₂: *Existe associação entre as motivações que o levaram e/ou levam a participar em ações de formação e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências.*

A formulação desta hipótese teve por premissa, que a motivação é o motor da aprendizagem e do desenvolvimento profissional (Veiga Simão, Flores & Ferreira, 2007) e sendo a formação contínua parte integrante das estratégias de desenvolvimento profissional, consideramos que as motivações do professor são determinantes na importância a atribuir à formação contínua no desenvolvimento de competências profissionais. São vários os autores (Adey, 2004; Canário, 2008; Eirin Nemiña, Garcia Ruso & Montero Mesa, 2009; Estrela, 2001; Imbernón, 2007; Marcelo Garcia, 2013; Nóvoa, 2008; Veiga Simão *et al.*, 2009) que advogam que a formação deve ter em consideração os interesses dos professores.

H₃: *Existe diferença significativa entre a importância atribuída pelos professores à formação contínua no desenvolvimento da competência de investigar e a importância atribuída pelos professores à formação contínua no desenvolvimento das restantes competências.*

No estudo apresentado por Ferreira e Cubo Delgado (2007), relativo às competências do professor no ensino superior na área das ciências da saúde, procedemos à verificação da hipótese que “os professores em início de carreira atribuem importâncias diferentes a refletir e investigar acerca do ensino e às outras competências” e verificámos a existência de diferença estatisticamente significativa entre refletir e investigar acerca do ensino e as seguintes competências: utilização das tecnologias de informação e comunicação, competência de tutoria e identificar-se com a instituição e trabalhar em equipa. Neste caso, tendo por objeto de estudo “a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências profissionais” e apesar de se tratar de uma amostra com características diferentes, achámos pertinente verificar se existe diferença entre a importância atribuída à formação contínua centradas no desenvolvimento destas competências profissionais.

H₄: *Existe associação entre as motivações que o levaram e/ou levam a participar em ações de formação e as necessidades atuais de formação contínua.*

As necessidades de formação estão relacionadas com a capacidade do professor, mas também com a sua vontade e empenho para essa formação (Duarte, 2009). É partindo do pressuposto que subjacente à vontade e empenho do professor para a formação existem motivações, que considerámos pertinente analisar a associação entre estas duas categorias da dimensão

“formação contínua”, as motivações que o levaram e/ou levam a participar em ações de formação” e “as necessidades atuais de formação contínua”.

H₅: *Existe diferença significativa entre a importância atribuída pelos docentes à formação contínua no desenvolvimento da competência de utilizar as tecnologias de informação e comunicação e a importância atribuída á formação contínua no desenvolvimento da competência de comunicar com os estudantes.*

A formulação desta hipótese teve por base as seguintes premissas:

- O estudo apresentado por Ferreira e Cubo Delgado (2007), em que a competência menos valorizada pelos professores (em início de carreira) foi a utilização de tecnologias de informação e comunicação;
- A preocupação de que “*ensinar é uma tarefa complexa que envolve conhecimento dos recursos de ensino, de forma a adequá-los às condições em que vai realizar o seu trabalho e a facilitar a aprendizagem dos alunos*” (Ferreira & Cubo Delgado, 2007: 121);
- No estudo apresentado por Ferreira e Cubo Delgado (2007), os docentes (em inicio de carreira) atribuíram importâncias diferentes em relação à utilização de tecnologias de informação e comunicação e à competência de comunicar/ relacionar-se com os alunos.

1.2. O Desenho de Investigação

Este estudo baseia-se fundamentalmente, numa investigação empírica, centrada nos professores de carreira das escolas públicas que ministram o ensino de Enfermagem em Portugal. Trata-se de um estudo não experimental, de natureza essencialmente descritiva, cujo propósito é analisar a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências profissionais no professor do ensino superior.

A escolha da metodologia teve por base o objeto de estudo, bem como as situações do estudo, na linha do que preconiza Estrela *et al.* (2005) e Flick (2005), apesar da escolha metodológica não ser neutra, mas antes o resultado de convicções da realidade que nos rodeia e que determinam o nosso posicionamento face à investigação e a escolha dos objetos em estudo. Assim, tendo em consideração a natureza descritiva do estudo e os objetivos definidos, optámos por um percurso metodológico que conjugue a utilização de uma metodologia mista, envolvendo a triangulação de métodos quantitativos e qualitativos.

Na atualidade, verifica-se um predomínio das metodologias qualitativas nas investigações na área educativa, em detrimento das metodologias quantitativas. Pelo facto das metodologias quantitativas serem associadas ao paradigma positivista, verifica-se um afastamento pelos investigadores em Ciências de Educação, que sendo adeptos do paradigma interpretativo e sociocrítico, dão preferência à utilização das metodologias qualitativas (Correia, 2012; Esteves, 2006). Esta estratégia não é benéfica para o desenvolvimento dos processos de investigação, porque cada metodologia intervêm com “*as suas riquezas e as suas fraquezas*” (Estrela *et al.*, 2005: 137), sabendo-se que a simbiose entre o aproveitamento das potencialidades dos métodos quantitativos associados aos métodos qualitativos, poderia constituir-se com um reforço do campo epistemológico da educação e formação (Estrela *et al.*, 2005).

A complementaridade dos métodos é fundamental (Esteves, 2006; Flick, 2005; Johnson & Onwuegbuzie, 2004), porque para além de conduzir a diferentes tipos de questões, é determinante na compreensão e explicação dos fenómenos (Esteves, 2006). Assim, a estratégia mais benéfica é a que conjuga a utilização de diferentes metodologias. A “*utilização dos métodos em simultâneo ou um depois do outro é menos importante que o facto*

de serem considerados iguais, relativamente ao papel que desempenham no projeto” (Flick, 2005: 270). Enquanto a metodologia quantitativa oferece rigor e precisão, a metodologia qualitativa permite uma análise em profundidade da realidade que está sendo estudada (Cubo Delgado, 2011a). A este propósito, Ramos Sánchez (2011) defende que:

“O emprego conjunto de métodos quantitativos e qualitativos permite atender adequadamente as condições mais exigentes da investigação, tanto quanto ao cumprimento dos objetivos da investigação, como a obtenção de uma realidade do objecto de estudo muito mais rica, assim como a possibilidade de efectuar contrastes de informações recolhidas através de fontes diversas” (p.436).

O emprego conjunto de métodos quantitativos e qualitativos na investigação avaliativa, deve-se a três razões, na opinião de Ramos Sánchez (2011), tendo por referência Cook e Reichardt (2000):

1. *A pesquisa avaliativa normalmente tem propósitos múltiplos que têm de ser abordadas sob as condições mais exigentes e esta variedade de condições, muitas vezes, requer uma variedade de métodos.*
2. *Usados em conjunto e com a mesma finalidade, dois tipos de métodos podem reforçar-se mutuamente para fornecer percepções que nenhum dos dois métodos poderia alcançar separadamente.*
3. *Nenhum método está livre de prejuízos e nós só podemos chegar a verdade subjacente através do uso de várias técnicas com as quais o pesquisador deve efetuar as correspondentes triangulações. Já que os métodos quantitativos e qualitativos muitas vezes têm enviesamentos diferentes, será possível empregar cada um para submeter ao outro a comprovação e aprender com ele (p.435).*

Ramos Sánchez (2011:435), destaca igualmente alguns obstáculos à utilização conjunta de ambos os métodos na investigação avaliativa:

1. **As despesas:** a investigação pode resultar mais cara, ao empregar técnicas diversas na recolha de dados e, portanto, não comparáveis e sobrepostas.
2. **O tempo:** leva demasiado tempo, a não ser que as atividades dos métodos possam desenrolar-se simultaneamente e isto nem sempre é possível.
3. **Preparação:** os investigadores carecerem de preparação suficiente em ambos os métodos.
4. **As modas:** a investigação científica, em geral, também é vítima das modas e por isso, os investigadores se acomodam a tudo o que está na moda, sobretudo quando os organismos que financiam participam desta tendência geral.

As diferentes metodologias estão associadas a diferentes paradigmas, o paradigma positivista e o paradigma interpretativo.

O paradigma positivista, também visto como o paradigma racionalista, defende que a verdade é absoluta e que os fenómenos e os princípios existem independentemente dos contextos sociais e históricos. O que existe tem possibilidade de ser medido e os fenómenos para serem plenamente compreendidos devem ser decompostos nos seus elementos constituintes, ou seja, o estudo das partes e das suas relações mútuas é mais importante do que o estudo do todo, sendo este paradigma orientado para os resultados e para a sua generalização (Fortin, Côté e Filion, 2009). É tendo por base esta lógica, que os positivistas entendem que os resultados da investigação são reprodutíveis e generalizáveis (Hayati, Karami & Slee, 2006). Vilelas (2009) reforça esta caracterização, referindo que:

“O Positivista diz respeito a uma só realidade objetiva, sujeita às leis universais da ciência, interpretável mediante processos lógicos. Ele recusa a possibilidade da compreensão subjetiva dos fenómenos, procura os factos ou causas de um fenómeno, defende que no mundo existe uma verdade lógica que pode ser revelada pelo método experimental. Tem como característica a formulação de hipóteses que serão testadas por meio de testes estatísticos e utiliza o paradigma hipotético-dedutivo” (p.99).

As principais características dos estudos quantitativos são (Denzin e Lincoln, 2011; Flick, 2005; Fortin, Côté e Filion, 2009; Hayati, Karami & Slee, 2006; Vilelas, 2009):

- a) Apresentam desenhos estruturados, por vezes controlados e a sua realização segue um plano previamente estabelecido;
- b) É definido um quadro teórico ou concetual, de forma a dar ao estudo uma direção precisa, o desenvolvimento das hipóteses para explicar o que ocorre e a definição de variáveis de investigação;
- c) A escolha do desenho apresenta variações, consoante se trata de descrever um fenómeno, de examinar associações entre variáveis ou diferenças entre grupos ou avaliar os efeitos de uma intervenção ou programa;
- d) Procura-se examinar as relações entre variáveis, preferencialmente com desenhos experimentais e com controlo das variáveis estranhas;

- e) Procura-se a objetividade da investigação, através da utilização de amostras aleatórias representativas da população e com procedimentos de elevado rigor e independência metodológica;
- f) Utiliza-se preferencialmente, como instrumento de colheita de dados, o questionário estruturado, com questões fechadas;
- g) O investigador utiliza para a análise dos dados, testes estatísticos;
- h) Produzem-se generalizações teóricas, com validade e confiabilidade;
- i) Os resultados são apresentados, na forma de dados numéricos e a sua interpretação faz-se de acordo com o quadro teórico ou concetual definido.

Por outro lado, o paradigma interpretativo, também denominado de paradigma emergente, alternativo, naturalista e construtivista, está associado a uma conceção holista do ser humano, assumindo que existem várias realidades e que cada realidade se centra nas perceções dos indivíduos face a uma determinada situação ou contexto particular. Para a compreensão do comportamento humano interessa destacar o sentido ou significado que o fenómeno em estudo assume para os indivíduos. Assume-se igualmente que os fenómenos são únicos e não previsíveis (Fortin, Côté e Fillion, 2009). Neste paradigma, a base do saber é a significação, a descoberta e a unicidade do processo. O investigador identifica e explora os significados dos fenómenos em estudo e as interacções que se estabelecem, de forma a compreender os fenómenos em profundidade (Bartunek & Seo, 2002; Fortin, Côté e Fillion, 2009). O interesse não são as generalizações, mas sim compreender o indivíduo, em toda a sua complexidade e singularidade (Bogdan & Biklen, 2010).

O paradigma interpretativo é assim caracterizado por Vilelas (2009):

“O Interpretativo assume a existência de realidades múltiplas com diferenças entre elas, que não podem ser resolvidas através de processos, baseando-se na hermenêutica (a busca do significado no texto) e na fenomenologia (teoria gerada a partir dos dados colhidos), procura compreender o fenómeno a partir dos próprios dados fornecidos pelos participantes e dos significados atribuídos ao fenómeno. Assume, também, que a realidade é subjetiva e socialmente construída, utiliza os dados para propor e resolver as questões da pesquisa e segue o paradigma holístico-indutivo” (p.99).

A investigação que se suporta no paradigma interpretativo, a investigação qualitativa é *“multiparadigmática na sua essência, utilizando uma aproximação multimetodológica,*

centrada numa posição naturalista e uma perspectiva interpretativa da experiência humana” (Martín Marín, 2011a:390).

Os estudos qualitativos apresentam as seguintes características (Bogdan & Biklen, 2010; Denzin & Lincoln, 2011; Fortin, Côté & Fillion, 2009; Vilelas, 2009):

- a) Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo, sendo a fonte directa dos dados o ambiente natural;
- b) Os investigadores estão interessados no significado que as pessoas dão às “coisas” e tentam apreender as perspectivas dos participantes;
- c) O investigador neste processo de compreender o ponto de vista dos participantes, assume-se como o instrumento principal no processo de investigação;
- d) A investigação qualitativa é descritiva, apresentando os dados recolhidos na forma de palavras e não de números (a quantificação não faz sentido). A palavra escrita assume particular importância na abordagem qualitativa, tanto nos registos como na disseminação dos resultados;
- e) Os investigadores interessam-se mais pelo processo, do que pelos resultados ou produtos;
- f) As questões a estudar não se estabelecem pela implementação de variáveis, nem com a formulação de hipóteses, mas pela necessidade de investigar cada fenómeno em toda a sua profundidade e complexidade;
- g) O número de participantes não é definido previamente, mas sim apoiado no princípio da saturação;
- h) Os investigadores têm como objetivo a análise dos dados de forma indutiva.

A comparação entre os paradigmas que servem de suporte aos métodos quantitativos e os qualitativos é apresentada por Cubo Delgado (2011a), tendo por referência Reichardt e Cook (1986), no Quadro 8.

A análise aos dois tipos de investigação na educação, permite-nos destacar que a investigação quantitativa de carácter mais científico, apoia-se nos desenhos experimentais, assim como no controle, na medição, avaliação e quantificação dos resultados. A investigação

qualitativa procura compreender o comportamento social e humano e o que não é visível, mas que lhe é implícito. Está dependente de análises individuais e individualizadas das experiências vividas pelos sujeitos, utilizando os estudos etnográficos, os trabalhos de campo e os estudos de caso (Hoy, 2010).

Na atualidade, utiliza-se em muitas das investigações uma abordagem mista. Para estudar os fenómenos no seu meio natural, é necessário uma vasta gama de formas de recolha de materiais empíricos, que descrevam o objeto de estudo, assim como os significados nas pessoas envolvidas (Martín Marín, 2011a). Neste sentido, a triangulação é o termo que se refere à combinação de diferentes métodos, materiais empíricos, diferentes perspetivas e observadores num estudo (Flick, 2005), sendo uma estratégia que confere rigor a qualquer investigação (Martín Marín, 2011a). Na opinião de Flick (2005), Denzin (2009) e Martín Marín, (2011a), existem pelo menos quatro tipos de triangulações: a) triangulação de dados: pressupõe a utilização de diversas fontes de dados no estudo; b) triangulação de investigadores: utiliza vários investigadores no mesmo estudo; c) triangulação de teorias: implica a utilização de múltiplas perspetivas teóricas para interpretar os dados; d) triangulação metodológica: utilização de diferentes métodos para estudar o problema em questão.

Quadro 8- Comparação entre as Metodologias Quantitativas e Qualitativas (Cubo Delgado, 2011a, p. 40).

Paradigma Quantitativo	Paradigma Qualitativo
Defende a utilização de métodos quantitativos.	Defende a utilização de métodos qualitativos.
A referência é o positivismo lógico: busca os factos ou causas dos fenómenos sociais, com pouco interesse para os estados subjetivos dos indivíduos.	A referência é a fenomenologia: o interesse se centra em compreender os fenómenos desde o próprio marco de referência de quem atua.
Observação controlada e sistemática dos fatos e fenômenos em estudo.	Observação naturalista e sem controle dos fenómenos em estudo.
Objetivo.	Subjetivo.
À margem dos dados: perspectiva de fora.	Próximo dos dados: perspectiva desde dentro.
Não fundamentado na realidade, orientado para a comprovação, confirmatório, reducionista, inferencial e hipotético-dedutivo.	Fundamentado na realidade, orientado para a descoberta, exploratório, expansionista, descritivo e indutivo.
Orientado para o resultado.	Orientado para o processo.
Fiável: dados sólidos e repetíveis.	Válido: dados reais, ricos e profundos.
Generalizável: estudo de casos múltiplos.	Não generalizável: estudo de casos isolados.
Particularista.	Holista (análise da totalidade).
Assume uma realidade estável.	Assume uma realidade dinâmica.

Neste estudo e decorrente das vantagens e potencialidades de uma abordagem mista, optámos, numa primeira fase, pela utilização de métodos quantitativos através da aplicação de um questionário e numa segunda fase, por métodos de enfoque qualitativo, os grupos discussão. A opção pelo questionário foi de extrema utilidade, porque permitiu obter um elevado número de dados e pela facilidade na recolha dos dados, nomeadamente em relação às dimensões “formação contínua” e “importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências profissionais”. Contudo, com o questionário torna-se mais difícil recolher dados em profundidade sobre o objeto de estudo. Daí, a opção pela utilização dos grupos de discussão, permitindo a recolha de dados mais ricos sobre as duas dimensões

em estudo pelo questionário, acrescida de uma terceira, referente a “Recomendações para a formação contínua nos docentes do ensino superior”. Em outra secção deste capítulo, desenvolveremos os aspetos relacionados com os instrumentos de recolha de dados. O desenho metodológico desta investigação está sintetizado no Quadro 9.

Quadro 9 – Síntese do desenho metodológico da investigação

<i>Objetivos do estudo</i>	<p>Identificar a frequência de formação contínua nos últimos três anos.</p> <p>Identificar as principais motivações dos professores para participarem em ações de formação e/ou de desenvolvimento contínuo.</p> <p>Identificar as necessidades de formação contínua dos professores, visando melhorar o seu desempenho profissional.</p> <p>Identificar a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor.</p> <p>Analisar a relação entre a Dimensão “importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do Professor” e as restantes variáveis/ categorias do estudo.</p> <p>Identificar as propostas de melhoria da formação contínua nos professores da área científica de enfermagem.</p>
<i>Metodologia</i>	<p>Estudo de natureza descritiva.</p> <p>Métodos mistos (Quantitativo e Qualitativo).</p>
<i>Amostra</i>	<p>População: 597 professores de carreira do ensino de enfermagem, em instituições públicas portuguesas</p> <p>Amostra aleatória simples (157 professores responderam ao questionário).</p> <p>Amostra intencional (15 professores participaram nos grupos discussão).</p>
<i>Instrumentos de Investigação</i>	<p>Questionário (Perguntas fechadas).</p> <p>Grupos de discussão.</p>
<i>Procedimentos de análise de dados</i>	<p>Análise Estatística (Programa IBM SPSS Statistics 20)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Análise descritiva - Análise Inferencial <p>Análise de conteúdo: análise categorial temática.</p>

1.3. População e Amostra

A população alvo deste estudo é constituída pelos professores de carreira, das Escolas Superiores de Saúde e de Enfermagem, pertencentes à área científica de Enfermagem em Instituições Públicas de Ensino Superior em Portugal e previsto no Decreto-Lei n.º 207/2009 de 31 de Agosto, referente ao Estatuto da Carreira do Pessoal Docente do Ensino Superior Politécnico.

A questão que emerge é: Porquê os professores de carreira da área científica de Enfermagem de Instituições Públicas Portuguesas?

- a) Por questões pessoais, nomeadamente pelo facto de exercer a atividade de professor na área científica de enfermagem há aproximadamente vinte e sete anos na Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Beja (Portugal);
- b) Por considerar que um estudo tendo como objeto a importância da formação contínua dos professores do ensino superior no desenvolvimento de competências profissionais, deve ser realizado com docentes que experienciem uma situação de estabilidade nas suas instituições; daí a escolha dos professores de carreira em instituições públicas;
- c) Por constatar na nossa prática quotidiana, que apesar do esforço da maioria dos professores para se adaptar às exigências do mundo atual e da sociedade do ensino, existe uma pequena franja de docentes cuja formação contínua nem sempre obedece a critérios relacionados com o desenvolvimento das suas competências profissionais;
- d) Por desconhecer a realização de estudo com esta finalidade.

Os critérios de inclusão dos participantes para este estudo são os seguintes:

- Ser professor de carreira¹ da área científica de Enfermagem;
- Exercer funções em instituições de ensino superior públicas.

¹ Por considerar que um estudo tendo como objeto a importância da formação contínua dos professores do ensino superior no desenvolvimento de competências profissionais, deve ser realizado com docentes que experienciem uma situação de estabilidade nas suas instituições.

A população alvo deste estudo é constituída por 597 professores de carreira, pertencentes às seguintes instituições públicas portuguesas:

- Escola Superior de Enfermagem de Coimbra
- Escola Superior de Enfermagem de Lisboa
- Escola Superior de Enfermagem do Porto
- Instituto Politécnico de Beja (Escola Superior de Saúde)
- Instituto Politécnico de Bragança (Escola Superior de Saúde)
- Instituto Politécnico de C. Branco (Escola Superior de Saúde Dr. Lopes Dias)
- Instituto Politécnico da Guarda (Escola Superior de Saúde)
- Instituto Politécnico de Leiria (Escola Superior de Saúde)
- Instituto Politécnico de Portalegre (Escola Superior de Saúde)
- Instituto Politécnico de Santarém (Escola Superior de Saúde)
- Instituto Politécnico de Setúbal (Escola Superior de Saúde)
- Instituto Politécnico de Viana do Castelo (Escola Superior de Saúde)
- Instituto Politécnico de Viseu (Escola Superior de Saúde)
- Universidade da Madeira (Colégio Politécnico)
- Universidade de Aveiro (Escola Superior de Saúde)
- Universidade de Évora (Escola Superior de Enfermagem S. João de Deus)
- Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (Escola Superior de Enfermagem de Vila Real)
- Universidade do Algarve (Escola Superior de Saúde de Faro)
- Universidade do Minho (Escola Superior de Enfermagem de Braga)

- Universidade dos Açores (Escola Superior de Enfermagem de Ponta Delgada e Escola Superior de Enfermagem de Angra do Heroísmo)

Considerando que desta população foram selecionados aleatoriamente 60 sujeitos para participarem no estudo piloto, restam 537 professores de carreira para participar neste estudo. A determinação do tamanho da amostra foi realizada, de acordo com o que preconiza Cubo Delgado (2011b: 116), em que:

$$n = \frac{NK^2S^2}{NB^2 + K^2S^2}$$

N é o tamanho da população; K é o valor crítico da distribuição amostral correspondendo ao nível de confiança estabelecido; S² é a variância populacional da variável e B é o erro máximo admissível na variável.

Teve-se em consideração que o valor da variância para a Dimensão “Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor do ensino superior” no estudo piloto realizado foi de 0,848 e assumiu-se um nível de confiança de 95 por 100 e um erro máximo de 0,05. Ficou definida uma amostra de 361 sujeitos, para ser aplicado o questionário. Estes participantes do estudo foram selecionados, através de uma amostra aleatória simples e irão participar no estudo através da aplicação do questionário definido para o efeito. O número de professores selecionados aleatoriamente em cada instituição é apresentado no Quadro 10.

A amostra de professores que responderam ao questionário foi constituída por 157 participantes.

Para além da aplicação do questionário e de forma complementar, foram utilizados grupos de discussão para fomentar o debate interno entre alguns docentes da área científica de duas instituições de ensino superior, sobre o objeto de estudo em questão. Os professores foram selecionados, de forma intencional em cada instituição de ensino superior, devidamente enquadrados com os critérios de seleção para integrar a amostra.

Quadro 10- Número de professores selecionados em cada instituição de ensino pública para aplicação do questionário

Instituição	N.º
Escola Superior de Enfermagem de Coimbra	73
Escola Superior de Enfermagem de Lisboa	63
Escola Superior de Enfermagem do Porto	53
Instituto Politécnico de Beja	11
Instituto Politécnico de Bragança	12
Instituto Politécnico de C. Branco	10
Instituto Politécnico da Guarda	9
Instituto Politécnico de Leiria	11
Instituto Politécnico de Portalegre	10
Instituto Politécnico de Santarém	13
Instituto Politécnico de Setúbal	3
Instituto Politécnico de Viana do Castelo	11
Instituto Politécnico de Viseu	13
Universidade da Madeira	8
Universidade de Aveiro	3
Universidade de Évora	9
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro	12
Universidade do Algarve	8
Universidade do Minho	11
Universidade dos Açores: Escola Superior de Enfermagem de Ponta Delgada	9
Universidade dos Açores: Escola Superior de Enfermagem de Angra do Heroísmo	9

Escolhemos intencionalmente os professores da área científica de Enfermagem de duas Instituições de Ensino Superior da Região Alentejo, em Portugal, a Universidade de Évora e o Instituto Politécnico de Portalegre. A amostra incluiu quinze professores da área

científica de Enfermagem das duas instituições, sendo oito professores da Universidade de Évora e sete do Instituto Politécnico de Portalegre. Foi dada preferência aos que não tinham participado no estudo piloto e que não tenham integrado a amostra para a aplicação dos questionários. Procurámos que a composição de cada grupo estivesse em sintonia com o que preconiza Ramos Sánchez (2011) de que “o número de pessoas deve oscilar entre cinco e oito, que são selecionados conforme os critérios estabelecidos pelo investigador” (p. 442)

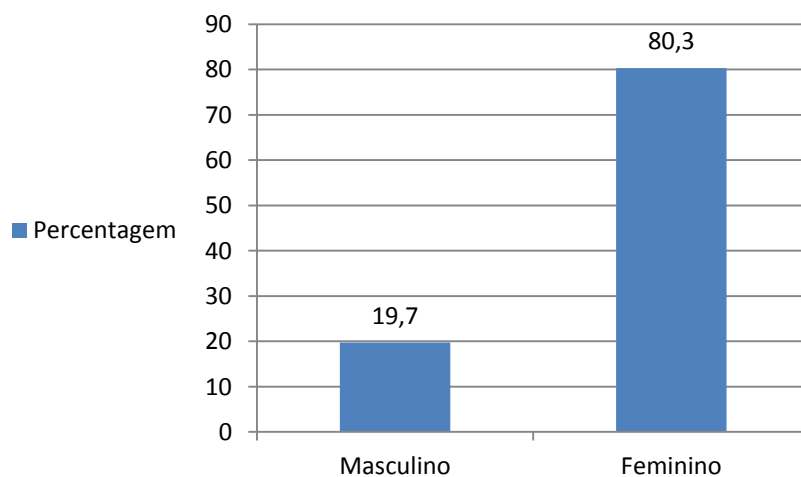
1.3.1. Caraterização da Amostra utilizada na Aplicação de Questionários

A amostra de 157 (cento e cinquenta e sete) professores utilizada na aplicação dos questionários, no que se refere ao género, é constituída por 80,3% de professores do género feminino e 19,7% do género masculino, como se pode verificar através do Quadro 11 e Gráfico 1.

Quadro 11 - Distribuição dos professores segundo o género

Género	N.º	%
Masculino	31	19,7
Feminino	126	80,3
Total	157	100,00

Gráfico 1- Distribuição dos professores segundo o género

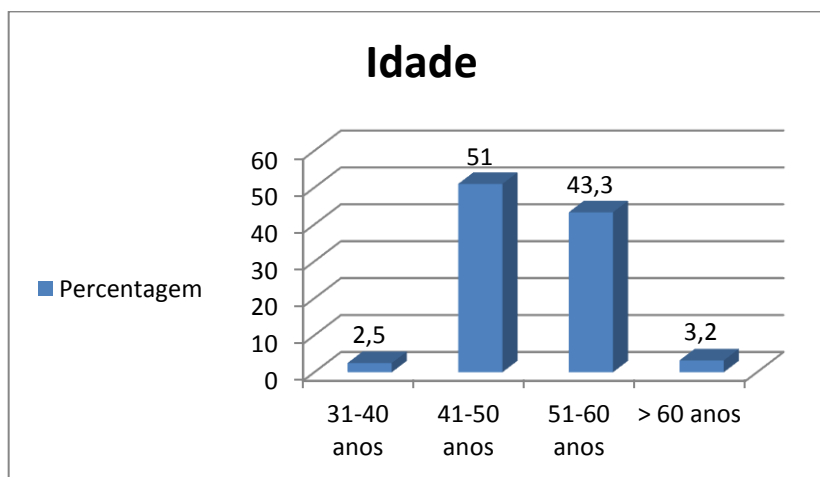


De acordo com o Quadro 12 e Gráfico 2, verificamos que o grupo etário predominante são os professores com idades compreendidas entre 41 e 50 anos, com 51%, seguindo-se o grupo etário dos 51 aos 60 anos, 43,3%.

Quadro 12 - Distribuição dos professores segundo a idade

Idade	N.º	%
31-40 anos	4	2,5
41-50 anos	80	51,0
51-60 anos	68	43,3
> 60 anos	5	3,2
Total	157	100,00

Gráfico 2- Distribuição dos professores segundo a idade

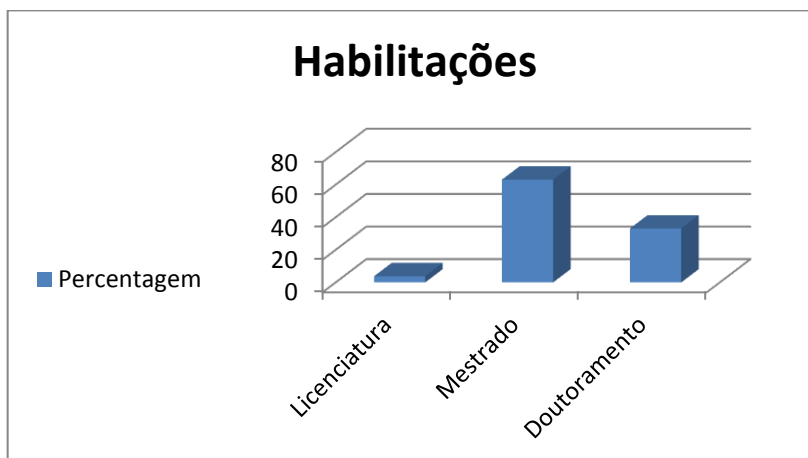


Analisando o Quadro 13 e Gráfico 3, verificamos que 63,1% dos professores de carreira desta amostra tem como habilitação o Mestrado. De realçar, o facto de 33,1% terem como habilitação o Doutoramento, o que vai de encontro ao que se preconiza para o ensino superior.

Quadro 13 – Distribuição dos professores segundo as habilitações

Habilitações	N.º	%
Licenciatura	6	3,8
Mestrado	99	63,1
Doutoramento	52	33,1
Total	157	100,00

Gráfico 3- Distribuição dos professores segundo as habilitações



Considerando que esta amostra envolve professores de carreira da área científica de Enfermagem e que por via disso, todos são enfermeiros de formação inicial, interessava saber qual a área científica (Área CNAEF) da sua última formação. Através do Quadro 14, constatámos que 43,9% obtiveram a última habilitação na área científica de Enfermagem, seguido de 11,5% na área da Saúde. De realçar negativamente, o facto de 26,8% não terem respondido a esta questão.

Quadro 14 – Distribuição dos professores segundo a Área CNAEF, da última formação

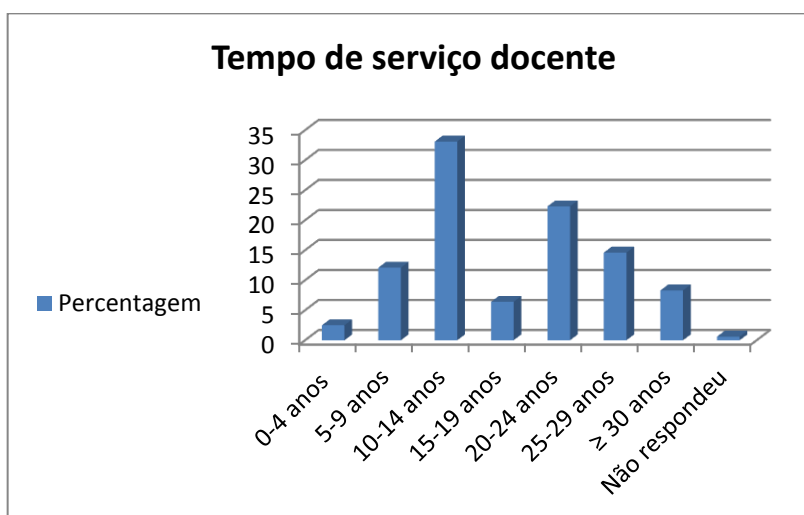
Área CNAEF	N.º	%
Enfermagem	69	43,9
Saúde	18	11,5
Educação	9	5,7
Ciências Sociais e do Comportamento	15	9,6
Filosofia	3	1,9
Desporto	1	0,6
Não responderam	42	26,8
Total	157	100,00

Através do Quadro 15 e Gráfico 4, constatamos que predominam os professores de carreira com um tempo de serviço docente entre 10 a 14 anos de serviço, com 33,1%. Seguem-se os professores com 20 a 24 anos de serviço docente, com 22,3% e os que têm entre 25 e 29 anos de serviço docente com 14,6%. A média é de 17,63 anos, com um desvio padrão de 8,24 anos.

Quadro 15 - Distribuição dos professores segundo o tempo de serviço docente

Tempo de serviço docente	N.º	%
0-4 anos	4	2,5
5-9 anos	19	12,1
10-14 anos	52	33,1
15-19 anos	10	6,4
20-24 anos	35	22,3
25-29 anos	23	14,6
≥ 30 anos	13	8,3
Não respondeu	1	0,6
Total	157	100,00

Gráfico 4- Distribuição dos professores segundo o tempo de serviço docente

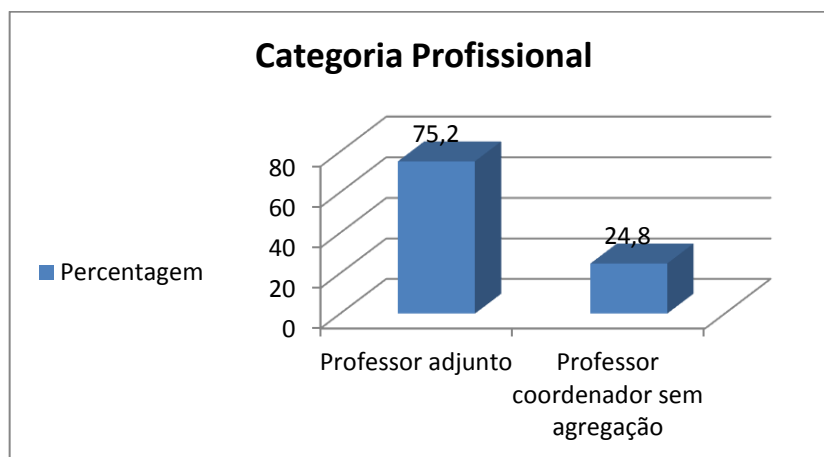


Analisando o Quadro 16 e Gráfico 5, verificamos que 75,2% da amostra têm a categoria de professor adjunto, enquanto 24,8% têm a categoria de professor coordenador sem agregação.

Quadro 16 – Distribuição dos professores segundo a categoria profissional

Categoria Profissional	N.º	%
Professor adjunto	118	75,2
Professor coordenador sem agregação	39	24,8
Total	157	100,00

Gráfico 5 - Distribuição dos professores segundo a categoria profissional

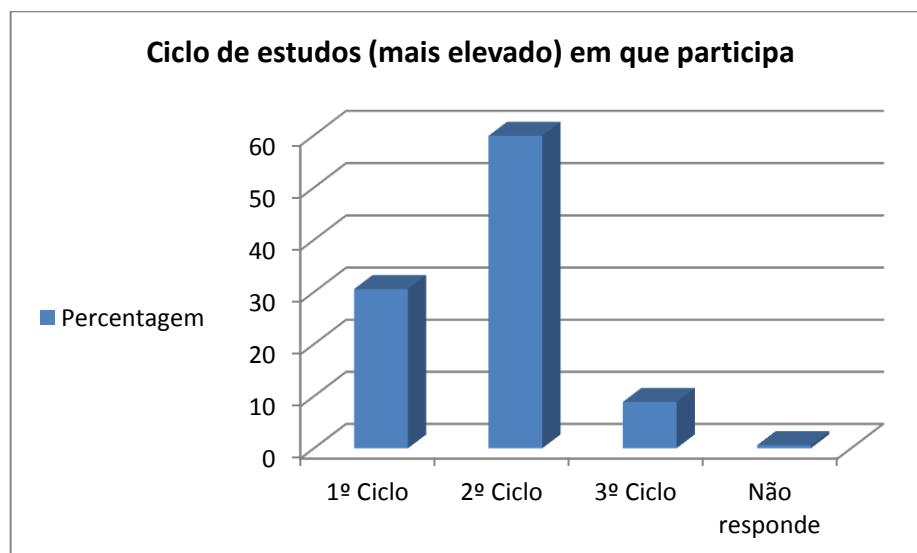


Através do Quadro 17 e Gráfico 6, constatamos 59,9 % destes professores lecionam em cursos do 2º Ciclo, enquanto 30,6% se limitam a lecionar em cursos do 1º Ciclo.

Quadro 17 - Distribuição dos professores segundo o ciclo de estudos (mais elevado) em que participam

Ciclo de estudos (mais elevado) em que participam	N.º	%
1º Ciclo	48	30,6
2º Ciclo	94	59,9
3º Ciclo	14	8,9
Não responde	1	0,6
Total	157	100,00

Gráfico 6 - Distribuição dos professores segundo o ciclo de estudos (mais elevado) em que participam



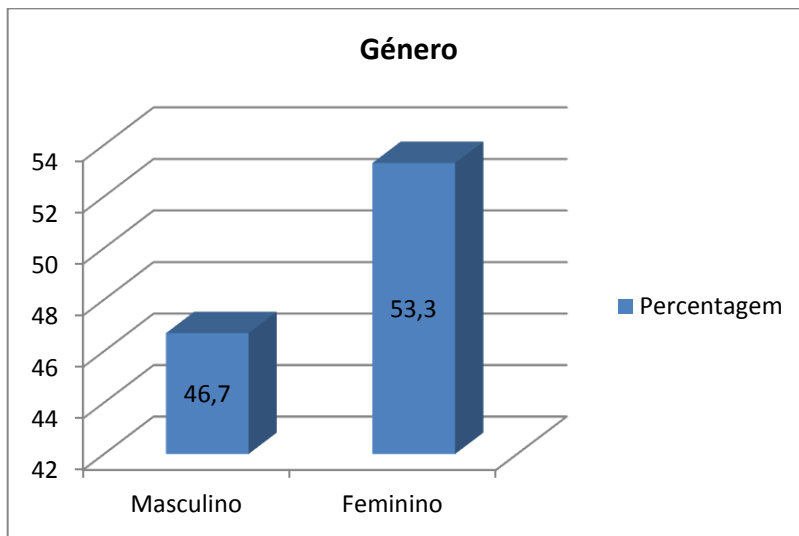
1.3.2. Caraterização da Amostra que Participou nos Grupos de Discussão

Os professores que participaram nos grupos de discussão foram quinze, sendo oito da Universidade de Évora e sete do Instituto Politécnico de Portalegre. A amostra, no que se refere ao género, é constituída por oito (8) professores do género feminino (53,3%) e sete (7) do género masculino (46,7%), como se pode verificar através do Quadro 18 e Gráfico 7.

Quadro 18 - Distribuição dos professores (nos grupos de discussão) segundo o género

Género	N.º	%
Masculino	7	46,7
Feminino	8	53,3
Total	15	100,00

Gráfico 7- Distribuição dos professores (nos grupos de discussão) segundo o género

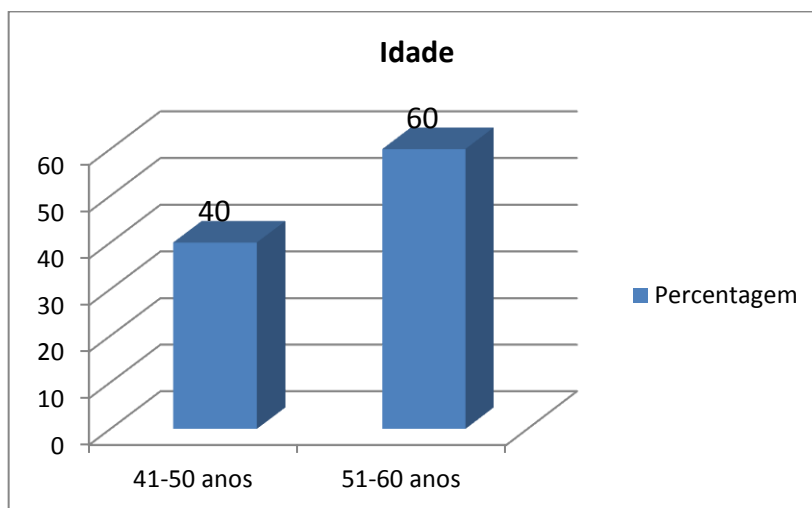


O grupo etário que predomina são os professores com idades compreendidas entre os 51 e os 60 anos (60%), seguindo-se o grupo dos professores com idades compreendidas entre os 41 e os 50 anos, com 40%, conforme Quadro 19 e Gráfico 8.

Quadro 19 - Distribuição dos professores (nos grupos de discussão) segundo a idade

Idade	N.º	%
41-50 anos	6	40,0
51-60 anos	9	60,0
Total	15	100,00

Gráfico 8 - Distribuição dos professores (nos grupos de discussão) segundo a idade

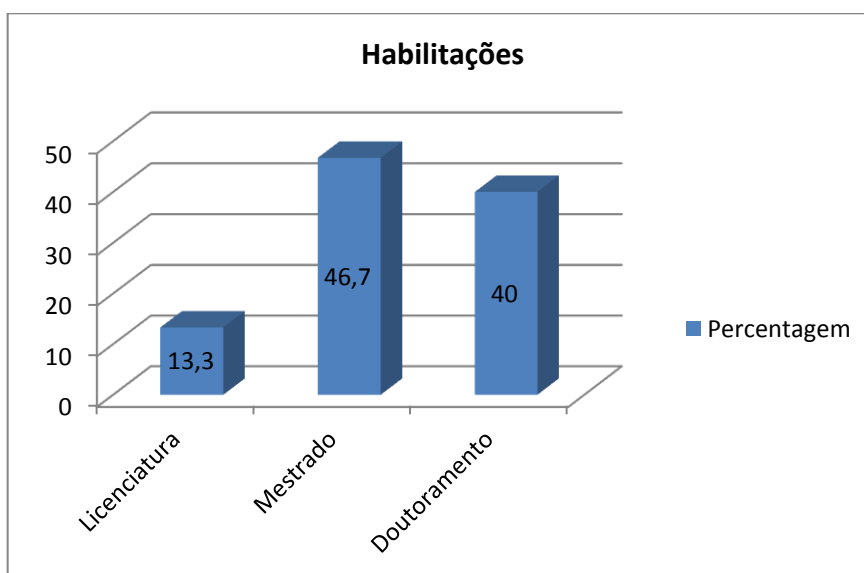


Analisando o Quadro 20 e Gráfico 9, verificamos que 46,7% destes professores de carreira que participam nos grupos de discussão tem como habilitação o Mestrado e que 40,0% têm como habilitação o Doutorado.

Quadro 20 – Distribuição dos professores (nos grupos de discussão) segundo as habilitações

Habilitações	N.º	%
Licenciatura	2	13,3
Mestrado	7	46,7
Doutoramento	6	40,0
Total	15	100,00

Gráfico 9 – Distribuição dos professores (nos grupos de discussão) segundo as habilitações

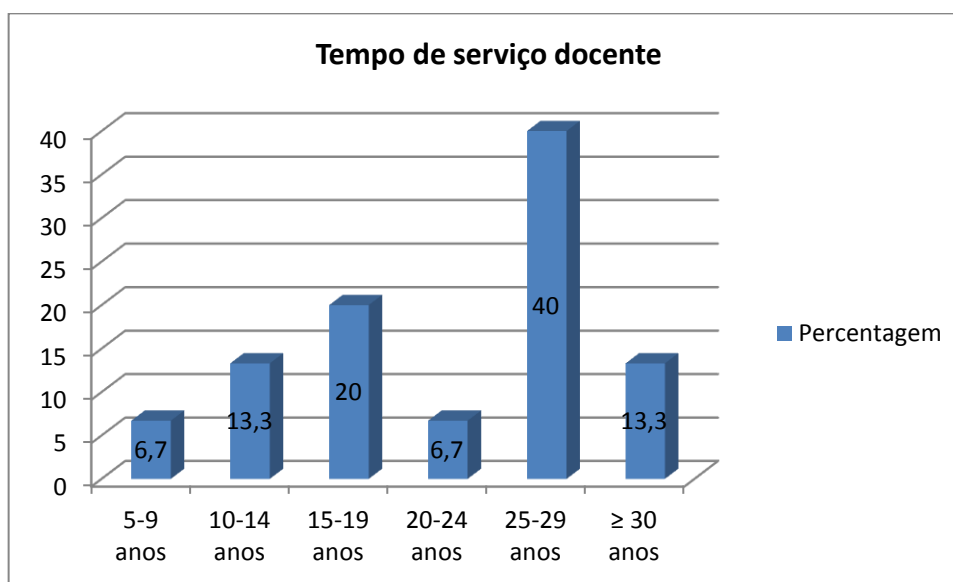


Através do Quadro 21 e Gráfico 10, constatamos que predominam os professores de carreira com um tempo de serviço docente entre 25 e os 29 anos de serviço, com 40,0%. De realçar que, 60% destes professores tem 20 ou mais anos de serviço docente.

Quadro 21 - Distribuição dos professores (nos grupos de discussão) segundo o tempo de serviço docente

Tempo de serviço docente	N.º	%
5-9 anos	1	6,7
10-14 anos	2	13,3
15-19 anos	3	20,0
20-24 anos	1	6,7
25-29 anos	6	40,0
≥ 30 anos	2	13,3
Total	15	100,00

Gráfico 10 - Distribuição dos professores (nos grupos de discussão) segundo o tempo de serviço docente

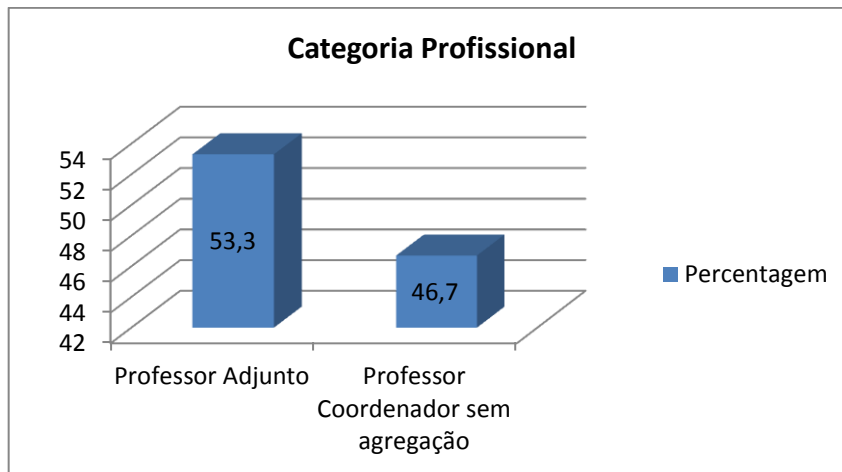


Analisando o Quadro 22 e Gráfico 11, verificamos que 53,3% destes professores têm a categoria de professor adjunto, enquanto 46,7% têm a categoria de professor coordenador sem agregação.

Quadro 22 – Distribuição dos professores (nos grupos de discussão) segundo a categoria profissional

Categoria Profissional	N.º	%
Professor adjunto	8	53,3
Professor coordenador sem agregação	7	46,7
Total	15	100,00

Gráfico 11 – Distribuição dos professores (nos grupos de discussão) segundo a categoria profissional

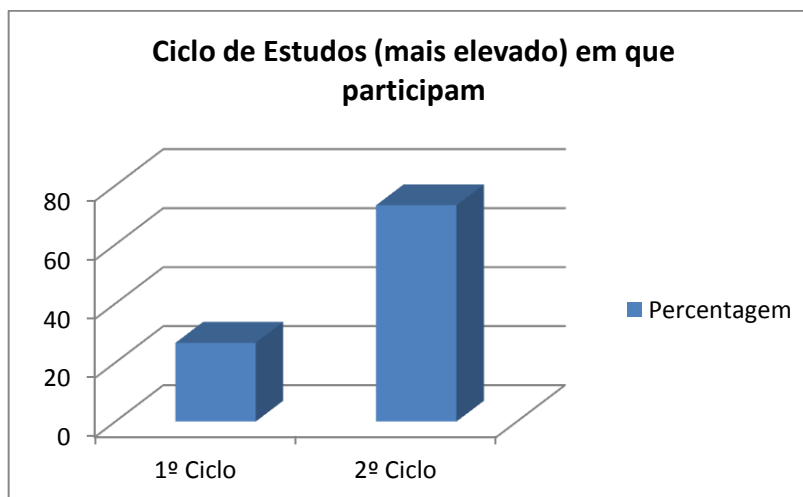


Através do Quadro 23 e Gráfico 12, constatamos 73,3 % destes professores lecionam em cursos do 2º Ciclo, enquanto 26,7% lecionam somente em cursos de 1º Ciclo.

Quadro 23 - Distribuição dos professores (nos grupos de discussão) segundo o ciclo de estudos (mais elevado) em que participam

Ciclo de estudos (mais elevado) em que participam	N.º	%
1º Ciclo	4	26,7
2º Ciclo	11	73,3
Total	157	100,00

Gráfico 12 - Distribuição dos professores (nos grupos de discussão) segundo o ciclo de estudos (mais elevado) em que participam



1.4.- Procedimentos de Recolha de dados

As técnicas de colheita de dados a utilizar serão o questionário e os grupos de discussão. Acreditamos que a complementaridade de métodos nos ajudará a atender melhor as condições do estudo, quer no que diz respeito ao cumprimento dos seus objetivos, quer numa perceção mais rica sobre a realidade do objeto de estudo, assim como na possibilidade de triangular as informações recolhidas através de diferentes fontes (Ramos Sánchez, 2011).

1.4.1- O Questionário

1.4.1.1. A construção do Questionário

Tendo por referência o objeto de estudo e os objetivos propostos para esta investigação, foi necessário proceder à construção de um questionário, que nos permitisse:

- Colher dados pessoais e profissionais, que permitem caracterizar os participantes deste estudo;
- Colher dados relativos a variáveis ligadas à formação contínua dos docentes, nomeadamente a frequência de formação contínua nos últimos três anos, as motivações que o levaram a participar em ações de formação e/ou de desenvolvimento profissional contínuo e necessidades atuais de formação contínua;
- Analisar a importância atribuída pelos docentes à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor no ensino superior.

Assim, a construção do instrumento a utilizar neste estudo realizou-se com a lógica dos seguintes passos, à semelhança do que fez Vergara (2010):

1. A realização da definição teórica do conceito.

O conceito a medir nesta investigação corresponde à importância atribuída pelos docentes do ensino superior à formação contínua no desenvolvimento de competências profissionais. Entende-se por formação contínua, o conjunto de experiências de aprendizagem

adquiridas em atividades conscientes e planejadas que permitem o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades essenciais para a reflexão, a planificação e a prática profissional docente (Day, 2005).

2. *A determinação das dimensões do conceito e a escolha dos indicadores empíricos.*

Para estudar a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor do ensino superior, considerámos à partida as seguintes dimensões:

- Dimensão “Formação Contínua”
- Dimensão “Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor no ensino superior”
- Dimensão “Recomendações para a formação contínua dos docentes no ensino superior”.

As dimensões centrais do conceito em estudo são a Dimensão “Formação contínua” e a Dimensão “Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor no ensino superior”.

Na dimensão “Formação contínua”, considerámos três categorias:

- Frequência de formação contínua nos últimos três anos;
- Motivações para o envolvimento em ações de formação e/ou desenvolvimento profissional contínuo;
- Necessidades atuais de formação contínua.

Na categoria “motivações que levam o docente a participar em ações de formação e/ou desenvolvimento profissional contínuo”, tivemos por referência a proposta apresentada por Veiga Simão, Flores & Ferreira (2007). Tendo por referência as autoras acima mencionadas, utilizámos as seguintes subcategorias: motivos instrumentais, motivos práticos, motivos emancipatórios, motivos políticos e motivos pedagógicos. Utilizámos os seguintes indicadores, expressos no Quadro 24.

Quadro 24- Subcategorias e indicadores da categoria “Motivações que o(a) levaram e/ou levam a participar em ações de formação e/ou de desenvolvimento profissional contínuo”

Subcategorias	Indicadores
Motivos instrumentais	<ul style="list-style-type: none"> • Progredir na carreira • Aumentar/ melhorar oportunidades profissionais • Desenvolver as minhas destrezas profissionais
Motivos práticos	<ul style="list-style-type: none"> • Devido às novas exigências associadas ao meu trabalho • Vontade de aumentar/ desenvolver as minhas perspetivas/ ideias pedagógicas • Mudar a maneira como organizo o processo de ensino/ aprendizagem • Ficar a conhecer perspetivas para tornar o meu ensino mais eficaz
Motivos emancipatórios	<ul style="list-style-type: none"> • Prazer associado ao estudo • Promover o meu desenvolvimento pessoal • Desenvolver novas ideias/ propósitos para o meu trabalho/ ensino • Aumentar a minha autoestima • Saber mais vale sempre a pena
Motivos políticos	<ul style="list-style-type: none"> • Implementar as políticas/ medidas do Ministério • Implementar as políticas/ medidas da instituição
Motivos pedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> • Desempenhar funções específicas na escola • Partilhar ideias e experiências com colegas

A categoria “necessidades atuais de formação contínua”, foi subcategorizada em áreas correspondentes às competências do professor, nomeadamente:

- Planear o processo de ensino-aprendizagem
- Preparar os conteúdos das unidades curriculares
- Oferecer explicações compreensíveis e bem organizadas (Competência comunicativa)
- Utilizar tecnologias de informação e comunicação
- Desenhar a metodologia/organizar atividades

- Comunicar com os estudantes
- Tutorizar
- Avaliar
- Investigar
- Identificar-se com a instituição

O processo de construção de categorias e indicadores na dimensão “Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor no ensino superior”, exigiu a realização de entrevistas exploratórias a docentes do ensino superior e em regime de tempo integral em instituições de ensino superior, à semelhança do que preconiza Hill & Hill (2008). A pergunta que serviu de fio condutor para a realização das entrevistas não-estruturadas foi: “Quais as competências que devem estar presentes no professor do ensino superior?”. Durante a entrevista foi solicitado aos docentes para esclarecerem e clarificarem com detalhe as suas opiniões sobre o que é ser professor do ensino superior e como é que a formação contínua, contribuí para o desenvolvimento dessas competências. As entrevistas foram analisadas pela técnica de análise de conteúdo, de acordo com o preconiza Bardin (2013).

A análise realizada serviu somente de complemento, à investigação realiza no âmbito da “*Memoria para la obtención del Diploma de estudios Avanzados*”, com o título “As competências do Professor no Ensino Superior na Área das Ciências da Saúde” e à revisão da literatura sobre o tema, com particular relevo para o que preconiza Zabalza (2010). Da conjugação desta tríade de “*Entrevistas exploratórias – Investigação apresentada na Memória e publicada por Ferreira & Cubo Delgado (2007) – Revisão da literatura*”, resultaram uma série de categorias e indicadores (itens), utilizadas na representação da dimensão “Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor no ensino superior”. Assim, foram definidas inicialmente as seguintes categorias para esta dimensão em estudo:

- Planear o processo de ensino-aprendizagem
- Preparar os conteúdos das unidades curriculares
- Oferecer explicações compreensíveis e bem organizadas
- Utilização das tecnologias de informação e comunicação
- Desenhar a metodologia

- Comunicar com os estudantes
- Tutorizar
- Avaliar
- Investigar
- Identificar-se com a instituição

Este processo inicial determinou igualmente a seleção dos indicadores a utilizar para medir cada uma das categorias, expressos no Quadro 25.

Quadro 25- Categorias e Indicadores da Dimensão “Importância atribuída à Formação Contínua no Desenvolvimento das Competências Profissionais

Categorias	Indicadores
<p>Planear o processo de ensino-aprendizagem</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Desenha o programa da/s sua/s unidades curriculares. • Seleciona um conjunto de procedimentos metodológicos, adequados à exposição e explicitação dos conteúdos das unidades curriculares. • Planeia projetos, no âmbito da sua atividade docente. • Organiza atividades pedagógicas congruentes com o processo didático. • Planeia o ensino, considerando o descritor, os conteúdos da unidade curricular, o plano de estudos, o perfil profissional definido, a nossa visão da unidade curricular, as características dos estudantes e os recursos disponíveis. • Planeia as atividades, considerando o conjunto de conhecimentos, a sua experiência sobre o fenómeno, a/s meta/s a alcançar e as estratégias de procedimento. • Organiza as atividades, considerando as suas características (cognitivas e atitudinais), as tarefas e o ambiente da instituição. • Estrutura sistematicamente os seus projetos formativos com objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação. • Valoriza a estrutura dos projetos formativos com a contextualização do projeto, as estratégias de apoio aos estudantes e os dispositivos para avaliar o desenvolvimento do programa.
<p>Preparar os conteúdos das</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Revela capacidade de utilizar adequadamente os conteúdos científicos a ensinar.

unidades curriculares	<ul style="list-style-type: none"> • Estrutura didaticamente os conteúdos das suas unidades curriculares. • Seleciona conteúdos, amplos e suficientes e que contribuam para uma formação atualizada. • Seleciona os conteúdos mais importantes no âmbito da unidade curricular, de forma a responder às necessidades formativas dos estudantes. • Adequa os conteúdos às condições e recursos disponíveis. • Organiza os conteúdos, de maneira a que sejam acessíveis aos estudantes e favoreçam a sua aprendizagem. • Identifica os diversos níveis de relevância dos conteúdos das unidades curriculares. • Define a ordem com que se introduzem os conteúdos das suas unidades curriculares e a relação que se estabelece entre as mesmas.
Oferecer explicações compreensíveis e bem organizadas	<ul style="list-style-type: none"> • Converte os conhecimentos a transmitir em mensagens didáticas. • Explica os conteúdos aos estudantes de uma forma compreensível e organizada, ajustando a explicação em função do feedback recebido (pela expressão facial, gestos, perguntas, etc.). • Valoriza os conhecimentos prévios dos estudantes ao comunicar com os mesmos em mensagens didáticas. • Destaca os componentes das mensagens, para que o estudante identifique cada um dos elementos da explicação e as relações existentes entre eles. • Avalia se o estudante identificou a ideia que o professor pretendia transmitir. • Utiliza mensagens redundantes ao comunicar com os estudantes (capacidade de repetir a mensagem utilizando códigos diferentes). • Utiliza vocabulário simples e perceptível, que permite aos estudantes acompanhar a sequência da mensagem. • Exprime as mensagens aos estudantes com entusiasmo.
Utilização das tecnologias de informação e comunicação	<ul style="list-style-type: none"> • Domina as competências básicas ao nível das tecnologias de informação e comunicação para as atividades na e para a escola.

	<ul style="list-style-type: none"> • Orienta o estudante no acesso à informação disponível na Internet. • Ensina o estudante a procurar aquilo que é mais pertinente, orientando-o na pesquisa e fornecendo-lhe critérios para a sua seleção. • Planifica atividades, que favorecem a integração de conhecimentos adquiridos através da pesquisa na Internet. • Prepara informação (Ex: guias das unidades curriculares), com utilização dos meios informáticos. • Demonstra capacidade de manter uma relação tutorial com os estudantes, fazendo uso da videoconferência, correio eletrónico e internet. • Estimula os estudantes para o intercâmbio de informações e experiências com outros estudantes e/ou profissionais, em função objetivos da unidade curricular ou do curso. • Utiliza as bases de dados on-line, que estão relacionadas com as unidades curriculares que leciona. • Elabora materiais de apoio à docência, com recurso à utilização dos meios informáticos.
Desenhar a metodologia	<ul style="list-style-type: none"> • Organiza as atividades, considerando a importância dos espaços e recursos na constituição de ambientes de aprendizagem. • Reconhece que as características próprias de cada unidade curricular condicionam a seleção da metodologia a utilizar. • Explicita os múltiplos componentes do método de ensino a utilizar. • Desenvolve diferentes métodos didáticos, em função das características das unidades curriculares. • Reconhece a importância de diversificar a utilização de metodologias. • Organiza as tarefas, de acordo com o projeto formativo, os estudantes e demais intervenientes nos processos. • Organiza as atividades, considerando a sua relevância e exequibilidade.
Comunicar com os estudantes	<ul style="list-style-type: none"> • Responde em tempo útil às solicitações dos estudantes.

	<ul style="list-style-type: none"> • Oferece apoio aos estudantes com o propósito de gerar mudanças de conhecimentos, comportamentos, atitudes e sentimentos. • Estabelece com os estudantes interações dinâmicas, favoráveis à sua aprendizagem. • Assume que os diversos espaços formativos constituem espaços relacionais regulados por exigências e normas de funcionamento. • Sabe colocar-se no lugar do estudante. • Concede autonomia aos estudantes para tomarem decisões sobre o seu percurso de aprendizagem. • Estimula os estudantes a atingir os objetivos do processo. • Demonstra atenção, interesse e confiança nos estudantes. • Gere as relações interpessoais na aula e contextos de aprendizagem, para o estudante alcançar o domínio da unidade curricular em que participa.
Tutorizar	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolve acompanhamento e orientação dos estudantes, durante o processo de formação. • Demonstra capacidade de seguir “de perto” o trabalho realizado pelo grupo de estudantes. • Orienta o estudante a adquirir habilidades, que tornam possível a partilha de experiências com outros colegas e profissionais. • Desenvolve diversas funções relacionadas com a gestão burocrática do ensino. • Orienta os estudantes à distância, supervisionando o trabalho desenvolvido pelos mesmos. • Demonstra atitudes de escuta, de empatia e de gerir novas situações, no seu papel de tutor/orientador.
Avaliar	<ul style="list-style-type: none"> • Avalia com rigor e toma decisões sobre o estádio de aprendizagem alcançado pelos estudantes. • Usa a avaliação para ajudar os estudantes a superar as dificuldades na aprendizagem e proceder a reajustamentos no processo de ensino utilizado. • Explica aos estudantes as razões dos resultados da avaliação.

	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza métodos de avaliação que lhe permitem seguir a evolução do estudante ao longo do semestre/ ano. • Avalia as condições em que se desenvolveu o processo ensino- aprendizagem e a utilização dos recursos disponíveis. • Utiliza uma prática de avaliação, centrada na aprendizagem do estudante. • Usa os resultados da avaliação como um banco de dados, de forma a ser possível introduzir ajustamentos nas unidades curriculares e nos cursos.
Investigar	<ul style="list-style-type: none"> • Participa em projetos de investigação na/s área/s científica/s em que está envolvido. • Revela uma atitude de questionamento no desenvolvimento de projetos de investigação sobre questões relativas ao ensino. • Participa em projetos que incorporem a análise ao fenómeno do ensino. • Apresenta produção científica, no âmbito da sua atividade ou inserida em projetos de parceria com outras instituições na comunidade. • Publica artigos sobre distintas questões relacionadas com sua área científica, no âmbito do ensino superior.
Identificar-se com a instituição	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalha em equipa num contexto institucional, envolvido num espírito de solidariedade, apoio mútuo e disponibilidade para com os outros. • Preocupa-se em dar <i>feedback</i> e de ajudar os outros elementos da instituição. • Identifica as funções desempenhadas por todos os elementos da equipa. • Assume a responsabilidade das suas ideias e das posições que adota.

3. A elaboração dos instrumentos de medida.

Após a definição das dimensões em estudo, das categorias e escolha dos indicadores empíricos, vamos proceder à apresentação do instrumento elaborado. O questionário

construído, apresenta uma pequena introdução onde é apresentado o estudo e sua finalidade. É solicitada a colaboração aos sujeitos e garantida a confidencialidade da informação.

A Dimensão “Dados pessoais e Profissionais”, inclui seis questões, para caracterizar estes sujeitos em estudo. Referem-se às variáveis gênero, idade, habilitações acadêmicas, tempo de serviço docente, categoria profissional e ciclo de estudos em que participa.

A Dimensão “Formação Contínua”, inicialmente foi constituída por três questões sobre a formação contínua dos docentes, referentes às categorias “frequência de formação contínua nos últimos três anos”, “motivações para o envolvimento em ações de formação e/ou desenvolvimento profissional contínuo” e “necessidades atuais de formação contínua”.

Utilizou-se uma questão aberta para medir a categoria “frequência de ações de formação contínua nos últimos três anos”, seguida de duas questões fechadas para indicar o número de ações de curta e longa duração frequentadas e a indicação para especificar o número de vezes que frequentaram cada uma das modalidades apresentadas.

Para medir a categoria “motivações que o levaram e/ou levam o docente a participar em ações de formação e/ou desenvolvimento profissional contínuo”, utilizámos 16 indicadores (itens), tendo por referência a proposta de questões apresentadas por Veiga Simão, Flores & Ferreira (2007). Para medir a importância que cada docente atribui aos motivos expressos em cada um dos indicadores, utilizámos uma escala tipo Likert, com cinco alternativas, codificado de 1 a 5, sendo que 1 corresponde a “nada importante”, 3 a “importante” e 5 a “muitíssimo importante”.

A questão referente às “necessidades atuais de formação contínua” apresentou dez categorias, tendo-se utilizado também uma escala tipo Likert, com cinco posições que variam de 1 a 5, correspondendo 1 a “nada importante”, 3 a “importante” e 5 a “muitíssimo importante”.

A Dimensão “Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor no ensino superior” é constituída por uma escala, referente à importância que a formação contínua teve no desenvolvimento de competências do professor no ensino superior. Inicialmente era constituída por setenta e dois itens, de escolha múltipla, com cinco alternativas, numa escala tipo Likert, sendo cada indicador/ item codificado de 1 a 5, considerando que 1 corresponde a “nada importante”, 3 a “importante” e 5 a “muitíssimo importante”.

importante”. Os indicadores/ itens de cada categoria foram ordenados de acordo com o exposto no Quadro 26.

Quadro 26- Distribuição dos indicadores/ itens da dimensão “Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor no ensino superior”

Categorias	Indicadores	Total
Planejar o processo de ensino-aprendizagem	1, 11, 21, 31, 41, 50, 58, 65, 70	9
Preparar os conteúdos das unidades curriculares	2, 12, 22, 32, 42, 51, 59, 66	8
Oferecer explicações compreensíveis e bem organizadas	3, 13, 23, 33, 43, 52, 60, 67	8
Utilizar tecnologias de informação e comunicação	4, 14, 24, 34, 44, 53, 61, 68, 71	9
Desenhar a metodologia/organizar atividades	5, 15, 25, 35, 45, 54, 62	7
Comunicar com os estudantes	6, 16, 26, 36, 46, 55, 63, 69, 72	9
Tutorizar	7, 17, 27, 37, 47, 56	6
Avaliar	8, 18, 28, 38, 48, 57, 64	7
Investigar	9, 19, 29, 39, 49	5
Identificar-se com a instituição	10, 20, 30, 40	4

A Dimensão “Recomendações para a formação contínua dos docentes no ensino superior” foi constituída por uma questão aberta, referente às recomendações para a formação contínua dos docentes no ensino superior.

Uma vez desenhado o instrumento (Anexo I), foi necessário submetê-lo à apreciação de juizes/ experts, para se avaliar a escolha dos enunciados e das questões e por via disso, da sua validade de conteúdo (Fortin, Côté & Fillion, 2009).

Foi solicitada a colaboração de 7 juizes/ experts, docentes do ensino superior, doutorados e com um bom domínio da temática em questão. Os juizes foram devidamente informados do objeto e objetivos em estudo.

Para examinar a validade de conteúdo do questionário, foi-lhe solicitado para avaliarem a adequação-pertinência do conteúdo de cada item e a pertinência da estrutura

utilizada, utilizando-se para o efeito uma escala ordinal que compreendia quatro pontos: 1) não pertinente; 2) pouco pertinente; 3) pertinente; 4) muito pertinente. Foi ainda solicitado aos juízes para registarem as observações que considerarem oportunas.

Foi criado o índice de validade de conteúdo, correspondendo à proporção dos enunciados aos quais os juízes atribuíram uma pontuação de 3 e 4 e o número total de enunciados (Fortin, Côté & Filion; 2009) e que se expressa na seguinte fórmula:

$$IVC = \frac{\text{Número de enunciados com pontuação 3 e 4}}{\text{Número total de enunciados}}$$

Tendo por referência os 4 juízes que responderam, obteve-se um elevado índice de validade de conteúdo, respetivamente de 0,94.

Decorrente da colaboração e apreciação dos juízes/ experts e posteriormente da realização do estudo piloto foram introduzidas algumas alterações no questionário, que passamos a descrever e cujo resultado está expresso no Anexo II.

Na dimensão referente aos dados pessoais e profissionais, não foram introduzidas alterações.

Na dimensão referente à formação contínua, foram introduzidas algumas alterações em várias questões, referentes a várias categorias.

Na categoria “frequência de ações de formação contínua nos últimos três anos”, foi eliminada a questão 7.2 (Especifique nas modalidades identificadas, o número de vezes que frequentou cada uma delas), considerando tratar-se de uma questão redundante face à questão que a precedia.

Na categoria “motivações que o levaram e/ou levam o docente a participar em ações de formação e/ou desenvolvimento profissional contínuo”, foram introduzidas as seguintes alterações:

- No item 8.5: “Desenvolver novas ideias/ propósitos para o meu trabalho/ ensino”, foi retirado o vocábulo “ensino”, considerando tratar-se de uma das vertentes de trabalho do professor do ensino superior;

- No item 8:13 foi introduzido o termo faculdade a seguir a escola, considerando que o item “Desempenhar funções específicas na escola/ faculdade”, fica mais enquadrado com os dois subsistemas de ensino superior em Portugal;
- No item 8:15 foi substituído o termo “Ministério” por “Ensino Superior”, por se considerar que o item “Implementar as políticas/ medidas do Ensino Superior” está mais ajustado ao ensino em instituições de ensino superior”.

Na categoria “necessidades atuais de formação contínua”, foram introduzidas as seguintes alterações:

- No item 9.5 foi introduzida a expressão “organizar atividades”, considerando que esta reformulação do item “Desenhar a metodologia/ organizar atividades” tem um sentido mais abrangente em relação à gestão do desenvolvimento das atividades docentes;
- No item 9:7 foi substituído o termo “Tutorizar” pela expressão “Assegurar orientações tutoriais”, por estar melhor enquadrado com a linguagem utilizada pelos professores do ensino superior nos diferentes contextos de ensino e aprendizagem.

Assim, a questão n.º 9 do questionário, referente às necessidades atuais de formação contínua ficou categorizada em áreas correspondentes às competências do professor do ensino superior, nomeadamente:

- Planear o processo de ensino-aprendizagem
- Preparar os conteúdos das unidades curriculares
- Oferecer explicações compreensíveis e bem organizadas (Competência comunicativa)
- Utilizar tecnologias de informação e comunicação
- Desenhar a metodologia/organizar atividades
- Comunicar com os estudantes
- Assegurar orientações tutoriais
- Avaliar
- Investigar
- Identificar-se com a instituição

A dimensão “Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor no ensino superior” do questionário é constituída por uma escala e

em que em cada item se pretende a resposta à questão: Qual a importância que atribuí à formação contínua no desenvolvimento destas competências no professor do ensino superior?

Assim, nos itens referentes à categoria “Planear o processo de ensino-aprendizagem”, foram introduzidas as seguintes alterações:

- O item 31 passou a designar-se “Organiza atividades pedagógicas congruentes com o processo didático”, de forma a tornar mais explícitas o tipo de atividades envolvidas;
- No item 41 foi substituída a expressão “a nossa visão da unidade curricular” por “a sua visão da unidade curricular”;
- De forma a tornar mais fácil a sua compreensão, o item 50 passou a designar-se “Planeia atividades, considerando o conjunto de conhecimentos, a sua experiência sobre o fenómeno e a/s meta/s a alcançar”;
- O item 70 passou a designar-se “Estrutura os projetos formativos com a contextualização do projeto, as estratégias de apoio aos estudantes e os dispositivos para avaliar o desenvolvimento do programa”, de forma a tornar mais compreensível a mensagem expressa no mesmo.

Na categoria “Preparar os conteúdos das unidades curriculares”, foram introduzidas alterações nos seguintes itens:

- No sentido de tornar o item 2 mais objetivo, foram retirados os termos, “revela capacidade”, passando a designar-se por “Utiliza adequadamente os conteúdos científicos a ensinar”;
- No item 22 foram retirados os termos “amplos e suficientes”, considerando que qualquer área do saber é ampla e passou a designar-se “Seleciona conteúdos que contribuam para uma formação atualizada”;
- Foi removido o item 32, por se questionar a lógica de selecionar os conteúdos face à prévia definição dos mesmos no programa da unidade curricular.

Na categoria “Oferecer explicações compreensíveis e bem organizadas”, foram introduzidas as seguintes alterações:

- Foi removido o item 3, por se considerar que o mesmo pode não expressar o sentido desta categoria;

- No item 52 introduziu-se o vocábulo “propositadamente” e passou a designar-se “Utiliza, propositadamente, mensagens redundantes ao comunicar com os estudantes (capacidade de repetir a mensagem utilizando códigos diferentes)”;
- O item 67 passou a designar-se “Exprime-se aos estudantes com entusiasmo”, por se considerar que torna mais objetiva a mensagem.

Nos itens referentes à categoria “Utilizar as tecnologias de informação e comunicação”, foram introduzidas as seguintes alterações:

- A reformulação do item 4, teve por finalidade delimitar o domínio da ação envolvida e passou a designar-se “Domina as competências básicas ao nível das tecnologias de informação e comunicação, direcionadas às características das unidades curriculares que leciona”;
- No item 34 verificou-se uma substituição dos termos “na internet” por “em bases de dados de referência”, visando conferir mais objetividade ao indicador e passou a ter como redação “Planifica atividades, que favorecem a integração de conhecimentos adquiridos através da pesquisa em bases de dados de referência”;
- No item 44 substitui-se o termo “utilização” por “recurso”, passando-se a designar por “Prepara informação (Ex: guias das unidades curriculares), com recurso a meios informáticos”.

Na categoria “Desenhar a metodologia/ organizar atividades” foram introduzidas as seguintes alterações:

- No item 25 introduziu-se a expressão “junto dos estudantes” para lhe conferir maior clareza, ficando a designar-se por “Explicita junto dos estudantes, os múltiplos componentes do método de ensino a utilizar”;
- No item 45 acrescentou-se a expressão “de ensino” para clarificar o tipo de metodologias envolvidas e passando a assumir a seguinte designação: “Reconhece a importância de diversificar a utilização de metodologias de ensino”.

Nos itens referentes à categoria “Comunicar com os estudantes”, ficaram assentes as seguintes alterações:

- No item 16, foi substituída a expressão “mudanças de conhecimentos” por atualização de conhecimentos”, ficando com o seguinte conteúdo “Oferece apoio aos estudantes

com o propósito de atualização de conhecimentos e de gerar mudanças de comportamentos, atitudes e sentimentos”;

- No item 55, foi introduzido no final o vocábulo “formativo” para melhorar o sentido da afirmação, a qual passou a assumir o seguinte texto: “Concede autonomia aos estudantes para tomarem decisões sobre o seu percurso de aprendizagem/ formativo”;
- O item 72 foi eliminado, por se considerar que a construção da afirmação dificulta a explicitação do seu sentido.

Na categoria “Assegurar orientação tutorial” foram introduzidas as seguintes alterações:

- Para lhe conferir mais objetividade e clareza, o item 7 passou a ter a seguinte designação: “Acompanha e orienta os estudantes, durante o processo de formação”;
- No item 27 foi alterada a expressão “Orienta o estudante a adquirir habilidades” e restringiu-se os atores envolvidos somente aos “outros colegas”, tendo este item assumido o seguinte conteúdo: “Orienta o estudante para a aquisição de capacidades, que tornam possível a partilha de experiências com outros colegas”;
- O item 37 foi eliminado, considerando que não estão explícitas o tipo de funções relacionadas com a gestão burocrática do ensino;
- No item 56, foi retirada a expressão “de gerir novas situações” e passou a designar-se “Demonstra atitudes de escuta e de empatia, no seu papel de tutor/ orientador”.

Na categoria “Avaliar” foram introduzidas as seguintes alterações:

- No item 18, a expressão “no processo de ensino utilizado” foi substituída por “nas estratégias de ensino utilizadas”, tendo o item passado a assumir a seguinte designação: “Usa a avaliação para ajudar os estudantes a superar as dificuldades na aprendizagem e proceder a reajustamentos nas estratégias de ensino utilizadas”;
- No item 38, associou-se indicadores aos métodos, de forma a lhe conferir um sentido mais abrangente, assumindo este item o seguinte texto: “Utiliza métodos/ indicadores de avaliação que lhe permitem seguir a evolução do estudante ao longo do semestre/ano”;
- Para melhorar a construção da mensagem e o sentido, o item 48 passou a designar-se: “Avalia as condições em que se desenvolveu o processo de ensino-aprendizagem”.

Na categoria “Investigar” foram introduzidas as seguintes alterações:

- No item 29, foi introduzido “projetos financiados” e passou a assumir a seguinte redação: Participa em projetos financiados, centrados na análise do fenómeno educativo”;
- No item 39 foi substituída a expressão “com outras instituições na comunidade” por “com outras instituições na comunidade académica” e passou a designar-se por “Apresenta produção científica, no âmbito da sua atividade ou inserida em projetos de parceria com outras instituições na comunidade académica”;
- Por se considerar que a produção científica na sua área deve ser valorizada e que o acrescento “no âmbito do ensino superior” não faz qualquer sentido, o item 49 passou a ter a seguinte redação: “Publica artigos sobre distintas questões relacionadas com a sua área científica”.

Na categoria “Identificar-se com a instituição” e nomeadamente no item 30, foi substituída a expressão “elementos da equipa” por “elementos da instituição”, tendo este item passado a designar-se por “Identifica as funções desempenhadas por todos os elementos da instituição”.

Decorrente das alterações introduzidas pela apreciação dos juízes/ experts, a organização dos itens na Dimensão “Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor no ensino superior”, passou a ser a que está apresentada no Quadro 27, com a indicação da ordem do respetivo item no questionário.

Quadro 27- Categorias e Indicadores da Dimensão “Importância atribuída à Formação Contínua no Desenvolvimento das Competências Profissionais”, após avaliação pelos juízes

Categorias	Indicadores
Planear o processo de ensino-aprendizagem	1- Desenha o programa da/s sua/s unidades curriculares. 11-Seleciona um conjunto de procedimentos metodológicos, adequados à exposição e explicitação dos conteúdos das unidades curriculares. 21-Planeia projetos, no âmbito da sua atividade docente. 31-Organiza atividades pedagógicas congruentes com o processo didático.

	<p>41-Planeia o ensino, considerando o descritor, os conteúdos da unidade curricular, o plano de estudos, o perfil profissional definido, a sua visão da unidade curricular, as características dos estudantes e os recursos disponíveis.</p> <p>50-Planeia as atividades, considerando o conjunto de conhecimentos, a sua experiência sobre o fenómeno e a/s meta/s a alcançar.</p> <p>57-Organiza as atividades, considerando as suas características (cognitivas e atitudinais), as tarefas e o ambiente da instituição.</p> <p>64-Estrutura sistematicamente os seus projetos formativos com objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação.</p> <p>67-Estrutura os projetos formativos com a contextualização do projeto, as estratégias de apoio aos estudantes e os dispositivos para avaliar o desenvolvimento do programa.</p>
<p>Preparar os conteúdos das unidades curriculares</p>	<p>2-Utiliza adequadamente os conteúdos científicos a ensinar.</p> <p>12-Estrutura didaticamente os conteúdos das suas unidades curriculares.</p> <p>22-Seleciona conteúdos, que contribuam para uma formação atualizada.</p> <p>32-Adequa os conteúdos às condições e recursos disponíveis.</p> <p>42-Organiza os conteúdos, de maneira a que sejam acessíveis aos estudantes e favoreçam a sua aprendizagem.</p> <p>51-Identifica os diversos níveis de relevância dos conteúdos das unidades curriculares.</p> <p>58-Define a ordem com que se introduzem os conteúdos das suas unidades curriculares e a relação que se estabelece entre as mesmas.</p>
<p>Oferecer explicações compreensíveis e bem organizadas</p>	<p>3-Explica os conteúdos aos estudantes de uma forma compreensível e organizada, ajustando a explicação em função do feedback recebido (pela expressão facial, gestos, perguntas, etc.).</p> <p>13-Valoriza os conhecimentos prévios dos estudantes ao comunicar com os mesmos em mensagens didáticas.</p> <p>23-Destaca os componentes das mensagens, para que o estudante identifique cada um dos elementos da explicação e as relações existentes entre eles.</p> <p>33-Avalia se o estudante identificou a ideia que o professor pretendia transmitir.</p>

	<p>43-Utiliza, propositadamente, mensagens redundantes ao comunicar com os estudantes (capacidade de repetir a mensagem utilizando códigos diferentes).</p> <p>52-Utiliza vocabulário simples e perceptível, que permite aos estudantes acompanhar a sequência da mensagem.</p> <p>59-Exprime-se aos estudantes com entusiasmo.</p>
Utilização das tecnologias de informação e comunicação	<p>4-Domina as competências básicas ao nível das tecnologias de informação e comunicação, direcionadas às características das unidades curriculares que leciona.</p> <p>14-Orienta o estudante no acesso à informação disponível na Internet.</p> <p>24-Ensina o estudante a procurar aquilo que é mais pertinente, orientando-o na pesquisa e fornecendo-lhe critérios para a sua seleção.</p> <p>34-Planifica atividades, que favorecem a integração de conhecimentos adquiridos através da pesquisa em bases de dados de referência.</p> <p>44-Prepara informação (Ex: guias das unidades curriculares), com recurso a meios informáticos.</p> <p>53-Demonstra capacidade de manter uma relação tutorial com os estudantes, fazendo uso da videoconferência, correio eletrónico e internet.</p> <p>60-Estimula os estudantes para o intercâmbio de informações e experiências com outros estudantes e/ou profissionais, em função objetivos da unidade curricular ou do curso.</p> <p>65-Utiliza as bases de dados on-line, que estão relacionadas com as unidades curriculares que leciona.</p> <p>68-Elabora materiais de apoio à docência, com recurso à utilização dos meios informáticos.</p>
Desenhar a metodologia/organizar atividades	<p>5-Organiza as atividades, considerando a importância dos espaços e recursos na constituição de ambientes de aprendizagem.</p> <p>15-Reconhece que as características próprias de cada unidade curricular condicionam a seleção da metodologia a utilizar.</p> <p>25-Explicita junto dos estudantes, os múltiplos componentes do método de ensino a utilizar.</p> <p>35-Desenvolve diferentes métodos didáticos, em função das características das unidades curriculares.</p>

	<p>45-Reconhece a importância de diversificar a utilização de metodologias de ensino.</p> <p>54-Organiza as tarefas, de acordo com o projeto formativo, os estudantes e demais intervenientes nos processos.</p> <p>61-Organiza as atividades, considerando a sua relevância e exequibilidade.</p>
Comunicar com os estudantes	<p>6-Responde em tempo útil às solicitações dos estudantes.</p> <p>16-Oferece apoio aos estudantes com o propósito de atualização de conhecimentos e de gerar mudanças de comportamentos, atitudes e sentimentos.</p> <p>26-Estabelece com os estudantes interações dinâmicas, favoráveis à sua aprendizagem.</p> <p>36-Assume que os diversos espaços formativos constituem espaços relacionais regulados por exigências e normas de funcionamento.</p> <p>46-Sabe colocar-se no lugar do estudante.</p> <p>55-Concede autonomia aos estudantes para tomarem decisões sobre o seu percurso de aprendizagem/ formativo.</p> <p>62-Estimula os estudantes a atingir os objetivos do processo.</p> <p>66-Demonstra atenção, interesse e confiança nos estudantes.</p>
Assegurar orientação tutorial	<p>7-Acompanha e orienta os estudantes, durante o processo de formação.</p> <p>17-Demonstra capacidade de seguir “de perto” o trabalho realizado pelo grupo de estudantes.</p> <p>27-Orienta o estudante para a aquisição de capacidades, que tornam possível a partilha de experiências com outros colegas.</p> <p>37-Orienta os estudantes à distância, supervisionando o trabalho desenvolvido pelos mesmos.</p> <p>47-Demonstra atitudes de escuta e de empatia, no seu papel de tutor/orientador.</p>
Avaliar	<p>8-Avalia com rigor e toma decisões sobre o estágio de aprendizagem alcançado pelos estudantes.</p> <p>18-Usa a avaliação para ajudar os estudantes a superar as dificuldades na aprendizagem e proceder a reajustamentos nas estratégias de ensino utilizadas.</p> <p>28-Explica aos estudantes as razões dos resultados da avaliação.</p>

	<p>38-Utiliza métodos/ indicadores de avaliação que lhe permitem seguir a evolução do estudante ao longo do semestre/ ano.</p> <p>48-Avalia as condições em que se desenvolveu o processo de ensino- aprendizagem.</p> <p>56-Utiliza uma prática de avaliação, centrada na aprendizagem do estudante.</p> <p>63-Usa os resultados da avaliação como um banco de dados, de forma a ser possível introduzir ajustamentos nas unidades curriculares e nos cursos.</p>
Investigar	<p>9-Participa em projetos de investigação na/s área/s científica/s em que está envolvido.</p> <p>19-Revela uma atitude de questionamento no desenvolvimento de projetos de investigação sobre questões relativas ao ensino.</p> <p>29-Participa em projetos financiados, centrados na análise do fenómeno do ensino.</p> <p>39-Apresenta produção científica, no âmbito da sua atividade ou inserida em projetos de parceria com outras instituições na comunidade académica.</p> <p>49-Publica artigos sobre distintas questões relacionadas com a sua área científica.</p>
Identificar-se com a instituição	<p>10-Trabalha em equipa num contexto institucional, envolvido num espírito de solidariedade, apoio mútuo e disponibilidade para com os outros.</p> <p>20-Preocupa-se em dar <i>feedback</i> e de ajudar os outros elementos da instituição.</p> <p>30-Identifica as funções desempenhadas por todos os elementos da instituição.</p> <p>40-Assume a responsabilidade das suas ideias e das posições que adota.</p>

Foi eliminada a Dimensão referente a Recomendações para a formação contínua dos docentes no ensino superior. Face às respostas obtidas, considerou-se que se pode extrair uma informação mais profícua a este nível, através dos grupos de discussão.

1.4.1.2. A Confiabilidade do Instrumento de medida

Decorrente da realização de um estudo piloto prévio, envolvendo 49 professores de carreira da área científica de Enfermagem de instituições públicas portuguesas, selecionados aleatoriamente, foi possível avaliar a confiabilidade do instrumento de medida.

A categoria “*Motivações para o envolvimento em ações de formação e/ou desenvolvimento profissional contínuo*” com 16 (dezasseis) itens apresenta um Alfa de Cronbach de 0,811 (Quadro 28), que indica que esta categoria tem boa consistência interna.

Quadro 28 – Confiabilidade da Categoria “Motivações para o envolvimento em ações de formação e/ou desenvolvimento profissional contínuo”

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,811	,823	16

A média varia entre 3,43 no item “Aumentar/melhorar as oportunidades profissionais” e 4,74 no item “Promover o meu desenvolvimento pessoal”. As dispersões variam entre 0,488 no item “Promover o meu desenvolvimento pessoal” e 1,157 no item “Aumentar a minha autoestima”.

A média dos itens referente à categoria “Motivações para o envolvimento em ações de formação e/ou desenvolvimento profissional contínuo” é de 3,898, com uma variância média de 0,836. A correlação entre os itens desta categoria vai de -0,191 até 0,723. Como se pode constatar no Quadro 29, dos 16 (dezasseis) itens da categoria, somente a eliminação de 3 (três) determinaria um aumento da consistência interna, indiciando uma fraca correlação desses itens com os restantes itens da categoria. Trata-se dos seguintes itens:

- Progredir na carreira (de 0,811 para 0,822);

- Prazer associado ao estudo (de 0,811 para 0,819);
- Saber mais vale sempre a pena (de 0,811 para 0,812)

Quadro 29 – Análise das relações entre cada item da Categoria “Motivações para o envolvimento em ações de formação e/ou desenvolvimento profissional contínuo”

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Progredir na carreira	59,55	50,687	,206	,492	,822
Prazer associado ao estudo	58,23	53,227	,141	,402	,819
Aumentar/melhorar as oportunidades profissionais	58,94	45,235	,625	,717	,784
Promover o meu desenvolvimento pessoal	57,62	53,285	,332	,648	,807
Desenvolver novas ideias/propósitos para o meu trabalho/ ensino	57,66	53,056	,349	,641	,807
Aumentar a minha autoestima	58,91	48,080	,403	,445	,803
Devido às novas exigências associadas ao meu trabalho	58,38	50,459	,338	,540	,806
Vontade de aumentar/ desenvolver as minhas perspectivas/ ideias pedagógicas	57,87	50,766	,535	,735	,797
Mudar a maneira como organizo o processo de ensino/aprendizagem	58,28	48,422	,481	,566	,797
Ficar a conhecer perspectivas para tornar o meu ensino mais eficaz	57,98	49,673	,520	,604	,796
Saber mais vale sempre a pena	58,09	52,210	,240	,429	,812
Desenvolver as minhas destrezas profissionais	58,28	49,161	,500	,753	,796
Desempenhar funções específicas na escola	59,17	46,666	,562	,497	,790
Partilhar ideias e experiências com colegas	58,13	50,288	,411	,387	,802
Implementar as políticas/medidas do Ministério	59,43	46,511	,608	,867	,787
Implementar as políticas/medidas da Instituição	58,91	48,080	,557	,826	,792

A categoria “**Necessidades atuais de formação contínua**” apresenta um Alfa de Cronbach de 0,876 (Quadro 30), que indica que esta categoria tem uma boa consistência interna.

Quadro 30 – Confiabilidade da Categoria “Necessidades atuais de formação contínua”

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,876	,878	10

A média nos diferentes itens desta categoria varia entre 3,62 em “Identificar-se com a instituição” e 4,06 no item “Utilização das tecnologias de informação e comunicação”. As dispersões variam entre 0,764 no item “Desenhar a metodologia” e 1,076 no item “Preparar os conteúdos das unidades curriculares” (Quadro 31).

A média dos itens da categoria “Necessidades atuais de formação contínua” é de 3,800, com uma variância média de 0,854, com um mínimo de 0,584 e um máximo de 1,158.

Como se pode verificar através do Quadro 31, a eliminação de qualquer um dos itens não acarreta aumento da consistência interna desta categoria.

Quadro 31 – Análise das relações entre cada item da Categoria “Necessidades atuais de formação contínua”

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Planear o processo de ensino-aprendizagem	34,28	34,291	,555	,485	,867
Preparar os conteúdos das unidades curriculares	34,19	31,897	,600	,629	,865
Oferecer explicações compreensíveis e bem organizadas	34,26	31,499	,710	,712	,855
Utilização das tecnologias de informação e comunicação	33,94	33,322	,583	,441	,865
Desenhar a metodologia	34,36	34,149	,629	,458	,863
Comunicar com os estudantes	34,21	32,041	,706	,591	,856
Tutorizar	34,21	32,736	,676	,725	,858
Avaliar	34,17	33,275	,631	,535	,862
Investigar	34,00	34,043	,455	,325	,876
Identificar-se com a instituição	34,38	34,068	,488	,408	,873

A dimensão “*Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor no ensino superior*” com 68 (sessenta e oito) indicadores apresenta um Alfa de Cronbach de 0,978, que indica que a variável tem uma elevada consistência interna (Quadro 32).

Quadro 32 – Confiabilidade da Categoria “Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor no ensino superior”

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,978	,979	68

A média dos diferentes itens que compõem esta dimensão varia entre 3,51 nos itens “Participa em projetos que incorporem a análise ao fenómeno do ensino” e “Identifica as funções desempenhadas por todos os elementos da equipa” e 4,33 no item “Oferece apoio aos estudantes com o propósito de gerar mudanças de conhecimentos, comportamentos, atitudes e sentimentos” (Quadro 33).

As dispersões variam entre 0,645 no item “Seleciona conteúdos, amplos e suficientes e que contribuam para uma formação atualizada” e 1,209 no item “Publica artigos sobre distintas questões relacionadas com a sua área científica, no âmbito do ensino superior” (Quadro 33).

A média dos itens referente à dimensão “Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor no ensino superior” é de 3,929, com uma variância média de 0,849 e um mínimo de 0,417 e um máximo de 1,461. A correlação entre os diferentes itens da variável varia entre -0,70 e 0,816 (Quadro 33).

Como se pode constatar através do quadro que se segue, a eliminação de qualquer um dos itens desta dimensão, não levaria ao aumento da consistência interna desta dimensão.

Quadro 33 – Análise das relações entre cada item da Dimensão “Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor no ensino superior”

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Desenha o programa da/s sua/s unidades curriculares	263,53	1570,088	,241	.	,978
Utiliza adequadamente os conteúdos científicos a ensinar	263,14	1562,708	,406	.	,978
Domina as competências básicas ao nível das tecnologias de informação e comunicação, direcionadas às características das unidades curriculares que leciona	263,29	1556,333	,438	.	,978
Organiza as atividades, considerando a importância dos espaços e recursos na constituição de ambientes de aprendizagem	263,33	1547,224	,556	.	,978
Responde em tempo útil às solicitações dos estudantes	263,41	1525,455	,689	.	,978
Acompanha e orienta os estudantes, durante o processo de formação	263,16	1551,264	,458	.	,978
Avalia com rigor e toma decisões sobre o estado de aprendizagem alcançado pelos estudantes	263,27	1547,741	,615	.	,978
Participa em projetos de investigação na/s área/s científica/s em que está envolvido	263,10	1562,385	,284	.	,978
Trabalha em equipa num contexto institucional, envolvido num espírito de solidariedade, apoio mútuo e disponibilidade para com os outros	263,45	1543,253	,485	.	,978
Seleciona um conjunto de procedimentos metodológicos, adequados à exposição e explicitação dos conteúdos das unidades curriculares	263,12	1542,276	,662	.	,978
Estrutura didaticamente os conteúdos das suas unidades curriculares	263,12	1540,401	,671	.	,978

Explica os conteúdos aos estudantes de uma forma compreensível e organizada, ajustando a explicação em função do feedback recebido (pela expressão facial, gestos, perguntas, etc.)	263,06	1543,309	,679	.	,978
Orienta o estudante no acesso à informação disponível na Internet	263,12	1558,901	,494	.	,978
Reconhece que as características próprias de cada unidade curricular condicionam a seleção da metodologia a utilizar	263,14	1542,292	,653	.	,978
Oferece apoio aos estudantes com o propósito de atualização de conhecimentos e de gerar mudanças de comportamentos, atitudes e sentimentos	262,82	1543,403	,648	.	,978
Demonstra capacidade de seguir “de perto” o trabalho realizado pelo grupo de estudantes	263,27	1536,741	,741	.	,978
Usa a avaliação para ajudar os estudantes a superar as dificuldades na aprendizagem e proceder a reajustamentos noas estratégias de ensino utilizadas	262,98	1551,437	,625	.	,978
Revela uma atitude de questionamento no desenvolvimento de projetos de investigação sobre questões relativas ao ensino	263,02	1554,145	,516	.	,978
Preocupa-se em dar feedback e de ajudar os outros elementos da instituição	263,31	1547,092	,611	.	,978
Planeia projetos, no âmbito da sua atividade docente	263,14	1561,083	,448	.	,978
Seleciona conteúdos, que contribuam para uma formação atualizada	262,86	1563,917	,477	.	,978
Valoriza os conhecimentos prévios dos estudantes ao comunicar com os mesmos em mensagens didáticas	263,10	1536,969	,678	.	,978
Ensina o estudante a procurar aquilo que é mais pertinente, orientando-o na pesquisa e fornecendo-lhe critérios para a sua seleção	262,98	1547,770	,640	.	,978
Explicita os múltiplos componentes do método de ensino a utilizar	263,51	1542,297	,698	.	,978
Estabelece com os estudantes interações dinâmicas, favoráveis à sua aprendizagem	263,02	1536,187	,729	.	,978

Orienta o estudante para a aquisição de capacidades, que tornam possível a partilha de experiências com outros colegas	263,16	1539,223	,728	.	,978
Explica aos estudantes as razões dos resultados da avaliação	263,31	1537,717	,713	.	,978
Participa em projetos financiados, centrados na análise ao fenómeno educativo	263,63	1550,237	,522	.	,978
Identifica as funções desempenhadas por todos os elementos da instituição	263,63	1537,487	,653	.	,978
Organiza atividades pedagógicas, congruentes com o processo didático	263,29	1547,208	,707	.	,978
Destaca os componentes das mensagens, para que o estudante identifique cada um dos elementos da explicação e as relações existentes entre eles	263,39	1539,242	,749	.	,978
Planifica atividades, que favorecem a integração de conhecimentos adquiridos através da pesquisa em bases de dados de referência	263,24	1546,064	,594	.	,978
Desenvolve diferentes métodos didáticos, em função das características das unidades curriculares	262,86	1553,792	,617	.	,978
Assume que os diversos espaços formativos constituem espaços relacionais regulados por exigências e normas de funcionamento	263,27	1546,366	,617	.	,978
Utiliza métodos/ indicadores de avaliação que lhe permitem seguir a evolução do estudante ao longo do semestre/ ano	263,29	1538,667	,654	.	,978
Apresenta produção científica, no âmbito da sua atividade ou inserida em projetos de parceria ou outras instituições na comunidade	263,53	1564,671	,269	.	,978
Assume a responsabilidade das suas ideias e das posições que adota	263,14	1533,333	,680	.	,978
Planeia o ensino, considerando o descritor, os conteúdos da unidade curricular, o plano de estudos, o perfil profissional definido, a nossa visão da unidade curricular, as características dos estudantes e os recursos disponíveis	263,10	1534,760	,763	.	,977
Adequa os conteúdos às condições e recursos disponíveis	263,12	1540,110	,736	.	,978

Avalia se o estudante identificou a ideia que o professor pretendia transmitir	263,35	1537,606	,669	.	,978
Prepara informação (Ex: guias das unidades curriculares), com recurso a meios informáticos	263,22	1544,303	,595	.	,978
Reconhece a importância de diversificar a utilização de metodologias de ensino	262,92	1543,285	,634	.	,978
Sabe colocar-se no lugar do estudante	263,55	1529,003	,736	.	,977
Orienta os estudantes à distância, supervisionando o trabalho desenvolvido pelos mesmos	263,20	1527,791	,729	.	,978
Avalia as condições em que se desenvolveu o processo ensino-aprendizagem	263,27	1529,991	,798	.	,977
Publica artigos sobre distintas questões relacionadas com sua área científica	263,59	1557,747	,309	.	,978
Planeia as atividades, considerando o conjunto de conhecimentos, a sua experiência sobre o fenómeno e a/s meta/s a alcançar	263,06	1548,559	,717	.	,978
Organiza os conteúdos, de maneira a que sejam acessíveis aos estudantes e favoreçam a sua aprendizagem	262,98	1539,937	,794	.	,977
Utiliza, propositadamente, mensagens redundantes ao comunicar com os estudantes (capacidade de repetir a mensagem utilizando códigos diferentes)	263,47	1531,879	,739	.	,977
Demonstra capacidade de manter uma relação tutorial com os estudantes, fazendo uso da videoconferência, correio eletrónico e internet	263,20	1539,166	,613	.	,978
Organiza as tarefas, de acordo com o projeto formativo, os estudantes e demais intervenientes nos processos	263,35	1533,356	,694	.	,978
Concede autonomia aos estudantes para tomarem decisões sobre o seu percurso de aprendizagem/ formativo	263,31	1534,967	,715	.	,978
Demonstra atitudes de atitudes de escuta e de empatia, no seu papel de tutor/ orientador	263,10	1534,177	,752	.	,977

Utiliza uma prática de avaliação, centrada na aprendizagem do estudante	263,00	1535,542	,751	.	,977
Organiza as atividades, considerando as suas características (cognitivas e atitudinais), as tarefas e o ambiente da instituição	263,31	1533,592	,772	.	,977
Identifica os diversos níveis de relevância dos conteúdos das unidades curriculares	263,20	1549,624	,541	.	,978
Utiliza vocabulário simples e perceptível, que permite aos estudantes acompanhar a sequência da mensagem	263,14	1543,250	,677	.	,978
Estimula os estudantes para o intercâmbio de informações e experiências com outros estudantes e/ou profissionais, em função dos objetivos da unidade curricular ou do curso	263,39	1540,534	,652	.	,978
Organiza as atividades, considerando a sua relevância e exequibilidade	263,35	1537,815	,739	.	,978
Estimula os estudantes a atingir os objetivos de aprendizagem	263,00	1539,167	,718	.	,978
Usa os resultados da avaliação como um banco de dados, de forma a ser possível introduzir ajustamentos nas unidades curriculares e nos cursos	263,27	1536,824	,640	.	,978
Estrutura sistematicamente os seus projetos formativos com objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação	263,04	1534,332	,709	.	,978
Define a ordem com que se introduzem os conteúdos das suas unidades curriculares e a relação que se estabelece entre as mesmas	263,14	1537,375	,705	.	,978
Exprime-se aos estudantes com entusiasmo	263,08	1525,910	,700	.	,978
Utiliza as bases de dados on-line, que estão relacionadas com as unidades curriculares que lecciona	263,20	1554,082	,423	.	,978
Demonstra atenção, interesse e confiança nos estudantes	263,14	1521,958	,738	.	,977

Estrutura os projetos formativos com a contextualização do projeto, as estratégias de apoio aos estudantes e os dispositivos para avaliar o desenvolvimento do programa	263,29	1536,625	,698	.	,978
Elabora materiais de apoio à docência, com recurso à utilização dos meios informáticos	263,24	1530,564	,727	.	,978

Os valores do Alfa de Cronbach nas 10 (dez) categorias da dimensão “Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor no ensino superior” e com os 68 (sessenta e oito itens) utilizados no estudo piloto são apresentados no Quadro 34. Ao analisarmos separadamente cada categoria desta dimensão, verificamos que somente duas categorias “Investigar” e “Identificar-se com a instituição” apresentam um valor de Alfa de Cronbach inferior a 0,80, apesar de ser visto como um bom coeficiente, segundo Fortin, Côté & Fillion (2009).

Quadro 34 - Valor do Alpha de Cronbach nas diferentes categorias da dimensão “Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor no ensino superior”

Categoria da Dimensão “Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor no ensino superior”	Alfa de Cronbach	N.º de Itens
Planear o Processo de ensino-aprendizagem	0,878	9
Preparar os conteúdos das unidades curriculares	0,829	7
Oferecer explicações compreensíveis e bem organizadas	0,891	7
Utilizar tecnologias de informação e comunicação	0,888	9
Desenhar a metodologia/ Organizar atividades	0,874	7
Comunicar com os estudantes	0,907	8
Assegurar a orientação tutorial	0,832	5
Avaliar	0,879	7
Investigar	0,736	5
Identificar-se com a instituição	0,719	4

1.4.2. Os Grupos de Discussão

O grupo discussão, como ferramenta de investigação social, remonta à década de quarenta, em pleno século XX, com as entrevistas grupais de Merton e Kendall (1946). Posteriormente, é com a obra de Merton, Fiske e Kendall (1956), *The focused interview*, que se encontram identificados a maior parte dos aspectos que formam a estrutura básica do grupo de discussão, a espontaneidade como elemento fundamental, a não diretividade e a importância de analisar o que se diz e o que não se diz. A partir daí, a aplicação do grupo de discussão estendeu-se à totalidade das áreas de investigação social, à investigação académica, à saúde, à educação ou à planificação social.

A elevada utilização dos grupos de discussão, como técnica de colheita de dados, determinou a existência de vários termos com o mesmo significado. Para além do termo “grupos de discussão”, os termos “*focus group*” e “entrevista em grupo” são bastante frequentes na literatura sobre investigação em ciências sociais, com referência a uma diversidade de experiências grupais com finalidades e modos de funcionamento às vezes diferentes (Gil Flores, 1993). A designação “grupo de discussão” ou “*focus group*”, utiliza-se indistintamente no domínio espanhol. No domínio anglo-saxónico, utiliza-se mais o termo “*focus group*”. Ambos os termos, em termos instrumentais, partilham o uso da situação grupal como meio para se obter informações da realidade social ao serviço da investigação. Ambos os termos, se referem ao mesmo objetivo de produzir e registar o discurso grupal (Murta, 2013).

A entrevista de grupo é considerado por Patton (1990), não como um debate ou uma sessão de resolução de problemas, mas como uma verdadeira entrevista de grupo focalizado. Patton (1990) define da seguinte forma:

“Uma entrevista de grupo focalizado é uma entrevista realizada com um pequeno grupo de pessoas, sobre um tema específico. Os grupos típicos têm seis a oito participantes na entrevista, cuja duração vai de meia hora a duas horas” (p. 335).

Esta técnica permite estabelecer um consenso entre os membros do grupo sobre temas diversos, que estão em discussão. Na opinião de Ramos Sánchez (2011), tem a finalidade de provocar um debate interno entre as pessoas que integram o grupo.

Ruiz Olabuénaga (1996) define a entrevista em grupo, como “*uma técnica de reunião de dados qualitativos que encontra o entrevistador/ moderador dirigindo, a interação e investigação de uma maneira muito estruturada ou desestruturada, dependendo do propósito do entrevistador*” (p. 249).

Em termos conceituais, Gil Flores (1993) caracteriza o grupo discussão como:

“Uma técnica não diretiva que tem por finalidade a produção controlada de um discurso por parte de um grupo de sujeitos que são reunidos, durante um espaço de tempo limitado, a fim de debater sobre determinado tópico proposto pelo investigador” (pp. 200-201).

As vantagens da entrevista em grupo são “*a riqueza dos dados, o seu baixo custo, a estimulação dos respondentes e o apoio dado à recordação dos acontecimentos, além de poder chegar mais longe que a entrevista individual*” (Flick, 2005: 116). É de realçar que para este autor, esta técnica permite validar afirmações e opinião expressas pelo próprio grupo, através das correções que são introduzidas às opiniões desajustadas e incorretas no seu conteúdo e do ponto de vista social, assumindo-se o grupo como um instrumento de estabilidade e de consenso no debate de determinadas questões (Flick, 2005).

A utilização do grupo nesta técnica, oferece mais oportunidades de conhecimento e de análise do que na entrevista individual. Ruiz Olabuénaga (1996: 250-251) destaca as seguintes vantagens:

- O grupo assume-se como um grande provocador, ou seja, o grupo potencia o trabalho do entrevistador, criando uma situação em que se multiplicam as reações individuais e as trocas de pontos de vista, levando os sujeitos a encontrar uma maior facilidade e estímulo para descobrir, analisar e descrever as suas próprias ideias, as suas atitudes e experiências e comportamentos. A discussão em grupo determina uma maior profundidade, riqueza e rapidez de captação e expressiva.
- O grupo cria um contexto social em que os dados, as afirmações, as observações, assumem um sentido mais real e manifesto do que aquele que se pode obter num contexto individual da relação entrevistador-entrevistado.

- O grupo oferece a oportunidade de entrevistar a mais sujeitos em menos tempo, com menos gastos de dinheiro, de energia e de tempo. Sabendo-se que através da entrevista individualizada se conhece mais e melhor um indivíduo, a entrevista em grupo permite conhecer mais e melhor um problema não individual. Capta-se e analisa-se com mais profundidade e riqueza em grupo, do que isoladamente, com a vantagem dos custos e do tempo.

O desenho de investigação mediante grupos de discussão obedece a alguns requisitos, relativamente à seleção dos sujeitos, ao moderador, ao guião e ao processo no grupo discussão.

1) **Seleção dos Participantes**

O número de grupos a definir para o estudo depende do objetivo do estudo e da população estudada. Para Gil Flores (1993), *“a ideia básica é a de incluir tantos grupos como segmentos da população, de modo a que se possa aceder a distintos discursos sobre o tema investigado”* (p.203).

O investigador pode escolher uma amostra de opinião ou uma amostra representativa (Ruiz Olabuénaga, 1996). A escolha é condicionada pelas características dos sujeitos e pelos objetivos do estudo (Ramos Sánchez, 2011). Em determinadas situações é preferível que os elementos a integrar o grupo não se conheçam, de forma a fomentar uma maior espontaneidade. Em outros casos e pelo contrário, pode ser preferível que os sujeitos se conheçam entre si, de forma a conhecer a dinâmica do grupo em si mesmo (Ruiz Olabuénaga, 1996).

Em relação ao número de sujeitos, Ramos Sánchez (2011) considera que o número pode variar entre cinco e oito sujeitos, conforme os critérios definidos. Esta opinião é muito próxima de Gil Flores (1993), que considera que o habitual é que os grupos tenham um tamanho compreendido entre seis e dez sujeitos. Para Ruiz Olabuénaga (1996), o critério de seleção depende da possibilidade de controle e da capacidade de enriquecimento. *“Aumentar o número de pessoas é aumentar a sua capacidade de provocação, de interação e de enriquecimento mútuo, porém um grupo de mais de doze pessoas resulta praticamente incontrolável”* (Ruiz Olabuénaga, 1996: 253). Na opinião deste autor, o número de seis a sete pessoas constitui um grupo cómodo para conversar e moderar.

2) O Moderador

O moderador deve ser flexível, objetivo, empático, persuasivo, bom ouvinte (Fontana & Frey, 2000; Ruiz Olabuénaga, 1996). Cabe-lhe a responsabilidade de criar um ambiente relaxado, para que os sujeitos se expressem com liberdade. Isto significa que deve fomentar uma discussão livre e ao mesmo tempo moderar, orientando em direção aos temas a abordar (Gil Flores, 1993).

Para além de ser um científico, o moderador deve possuir e exercer uma capacidade adequada de decisão e adaptação a situações de mudanças na interação grupal. Para Ruiz Olabuénaga (1996), o moderador deve evidenciar as capacidades de *“iniciar uma conversa interessante, motivar os sujeitos a que intervenham na reunião, interromper, alterar, manter o tópico de uma discussão, decidir quem, quando e quanto tempo intervêm e acelerar, esperar, impor ou tolerar intervenções, expressões, ou temas de conversa”* (p.252).

O moderador deve ainda ter a capacidade de discernir o que interessa do que não interessa, o que deve ser aprofundado e o que é enriquecedor face ao objetivo do grupo de discussão. Deve ter a capacidade de diminuir as tensões, de estimular a participação de todos os sujeitos e condições para que se sintam num ambiente social de respeito. Deve manter um nível de empatia com todos os sujeitos, ao longo da entrevista, para além da capacidade de impedir o protagonismo de alguns elementos mais ativos sobre os outros (Ruiz Olabuénaga, 1996).

3) O guião

O moderador desenvolve a sessão, tendo por base um guião (não um questionário). Utiliza-o como um esquema, um mapa, que assinala a direção da conversa, o território temático a explorar e as prioridades de uns pontos sobre os outros (Ruiz Olabuénaga, 1996). O moderador deve estar atento aos temas que surgem na conversa e cujo desenvolvimento pode ter interesse para o objetivo final do estudo. Para ser operativo, segundo Ruiz Olabuénaga, (1996: 254), o guião deve especificar com precisão e detalhe os seguintes aspetos:

- 1) O tema central;

- 2) Dimensões ou aspetos fundamentais;
- 3) O que interessa e o que não interessa;
- 4) Hierarquia da importância dos temas;
- 5) Ordem de indagação (do geral para o particular, do mais fácil e superficial ao mais íntimo, concreto e difícil).

4) O processo nos grupos de discussão

O desenvolvimento de uma sessão de grupo discussão, compreende três sequências de intervenção: a preparação da sessão, o desenvolvimento da sessão e a análise e interpretação do discurso do grupo (Ramos Sánchez, 2011).

Na preparação da sessão, o investigador deve seleccionar os sujeitos, preparar o guião que suporta a discussão e deve preocupar-se com todo um conjunto de detalhes, que são fundamentais para o sucesso da entrevista em grupo.

Caso seja possível, o investigador deve preocupar-se com as características do local onde se realiza a sessão. Deve ser um local pouco ruidoso e que facilite a produção do discurso, com cadeiras cómodas e capazes de facilitar a comunicação entre os intervenientes, permitindo que todos estejam visíveis (Gil Flores, 1993).

É igualmente importante que na preparação da sessão, o investigador dê uma ideia vaga sobre o tema que se irá abordar no grupo discussão. O objetivo não é a satisfação da sua curiosidade, mas antes, tranquilizar os participantes sobre os temas a abordar, ajudando-os a compreender que se trata de temas sobre os quais podem falar comodamente (Gil Flores, 1993). O contato com o guião, pode ser útil a este nível.

Os sujeitos devem conhecer previamente a duração da sessão. Devem ser informados do início da sessão e provável hora de finalização (Gil Flores, 1993).

A sessão tem início com a apresentação do moderador (Ruiz Olabuénaga, 1996). Nos grupos naturais, cujos membros já se conhecem, o interesse centra-se na apresentação e discussão do tema. Nos grupos artificiais, o primeiro passo será a apresentação mútua dos intervenientes. Depois o moderador, deve explicar formalmente o processo, definindo-se as expectativas (de empenho) em relação aos participantes (Flick, 2005). O moderador assume o seu papel e estabelece as regras do jogo,

fomentando o respeito mútuo, sem insultos ou críticas pessoais. A gravação da conversação deve justificar o plano previamente definido e assume o seu papel (Ruiz Olabuénaga, 1996). Ao longo da sessão, procura a confrontação de opiniões, para chegar a um consenso na abordagem ao tema (Ramos Sánchez, 2011).

O moderador não deve estabelecer regras fixas, na medida em que a situação é flexível e dotada de um dinamismo próprio. A regra é não perder essa dinâmica. Deve “*manter-se em estreita empatia com o grupo, consciente de que é o moderador subtilmente invisível e discretamente eficaz*” (Ruiz Olabuénaga, 1996: 257).

Para a análise e interpretação do discurso do grupo, o moderador destaca o que foi expresso pelo grupo, como a informação latente (Ramos Sánchez, 2011). E como refere Gil Flores (1993) “*Os dados produzidos pelo grupo de discussão consistem num discurso oral, que fica registado mediante uma gravadora e transcrito mecanograficamente, resultando em um texto para analisar*” (p.207).

A análise a realizar situa-se a nível descritivo, em torno de uma série de temas considerados relevantes. O processo de codificação dos dados e o agrupamento por categorias (*definidas a priori ou a posteriori*) permite explorar o conteúdo expresso pelos participantes sobre os vários aspetos discutidos, em torno do tema em discussão (Gil Flores, 1993).

Enquanto a aplicação do questionário permitiu conhecer a opinião dos professores de carreira da área científica de enfermagem, de instituições de ensino superior públicas sobre a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das suas competências profissionais, a utilização dos grupos de discussão teve por finalidade fomentar o debate interno entre alguns docentes da área científica de duas instituições de ensino superior, a Universidade de Évora e o Instituto Politécnico de Portalegre. É particularmente importante associar instrumentos, de natureza qualitativa, às metodologias quantitativas, de forma a acumular evidências aos resultados obtidos ao analisar uma determinada realidade (Martín Marín, 2011b).

Para se utilizar esta técnica de colheita de dados, solicitámos autorização às Direções das Instituições de Ensino Superior envolvidas.

Face aos objetivos em estudo e considerando a estrutura metodológica definida no desenho da investigação, bem os pressupostos que a suportaram, organizámos os grupos de discussão da seguinte forma:

Seleção dos Participantes: Os professores foram selecionados, de forma intencional em cada instituição de ensino superior, devidamente enquadrados com os critérios de seleção para integrar a amostra, em número de 8 (oito) na Universidade de Évora e de 7 (sete) no Instituto Politécnico de Portalegre. Neste processo deu-se preferência aos sujeitos que não tinham participado na amostra.

Contacto com os participantes: A Direção da Escola Superior de Enfermagem S. João de Deus, da Universidade de Évora e da Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Portalegre foram determinantes para estabelecer os contatos com os professores, escolhidos intencionalmente. Com os docentes da Universidade de Évora, os contatos foram estabelecidos pelo moderador/ investigador por correio eletrónico, tendo-lhe sido feito o convite para a sua participação, apresentou-se o guião a utilizar no grupo discussão e definiu-se a data para a sessão (em função das suas disponibilidades).

Com os docentes do Instituto Politécnico de Portalegre, todo este processo foi gerido pela Direção e secretariado da escola, após ter solicitado autorização para a realização do grupo discussão e de ter enviado a informação sobre o guião.

Local e data de realização dos grupos de discussão: O grupo de discussão da Universidade de Évora realizou-se na Escola Superior de Enfermagem S. João de Deus, no dia 7 de Junho de 2013, pelas 10:30 horas. O grupo do Instituto Politécnico de Portalegre, realizou-se na sua Escola Superior de Saúde, no dia 25 de Julho, às 10:30 horas.

Moderação, Guião e Realização dos Grupos de Discussão: A moderação de ambas as sessões foi realizada pelo investigador. A moderação teve por fio condutor, o guião construído para o efeito.

Em ambas as instituições, as sessões decorreram em local definido pela própria instituição, nomeadamente em salas de reuniões dos professores. Cada sessão teve uma duração de aproximadamente 90 (noventa) minutos. O moderador iniciou cada sessão, informando do tema e objetivos do estudo. Foi solicitado a cada professor para se centrar na sua experiência de docente e particularmente nos aspetos relativos ao objeto

de estudo. Foi igualmente explicado o papel do moderador da discussão, de clarificar as questões e de chegar a um consenso em torno das questões a colocar (Ramos Sánchez, 2011). De seguida, o moderador colheu dados que lhe permitiram a caracterização do grupo, de acordo com as variáveis pessoais e profissionais utilizadas neste estudo (género, idade, habilitações académicas, tempo de serviço docente, categoria profissional e ciclo de estudos em que participa), tendo posteriormente, procedido à introdução do tema e das questões que serviram de fio condutor ao debate e de acordo com o guião definido (Anexo VI); a saber:

- Quais são as principais motivações que o(a) levaram e/ou levam a participar em ações de formação e/ou de desenvolvimento profissional contínuo?
- Quais são as suas necessidades atuais de formação contínua, visando melhorar o seu desempenho como professor de ensino superior?
- Qual a importância que atribuí à formação contínua no desenvolvimento das suas competências de professor no ensino superior?
- Quais são as vossas propostas para melhorar a formação contínua dos docentes desta área científica, na sua instituição?

Em ambas as sessões, os participantes discutiram o tema de uma forma livre e espontânea, centrando nas suas experiências de professores da área científica de Enfermagem. O ambiente foi de respeito pelas posições e convicções de cada pessoa, não tendo sido evidente qualquer sinal de protagonismo pelos participantes. Tratou-se de duas conversas interessantes sobre o tema em estudo e de uma forma geral, os participantes preocuparam-se em responder objetivamente às questões que serviram de suporte à discussão.

No final, o moderador apresentou a síntese do que foi manifestado pelos professores que participaram no debate em relação a cada uma das questões.

Registo dos dados: O registo das duas sessões, decorreu com utilização de recursos tecnológicos de áudio. Os registos áudio foram devidamente transcritos e submetidos a análise de conteúdo, cujo processo será descrito no próximo subcapítulo.

1.5. Procedimentos de Análise de Dados

1.5.1. Análise Estatística

Os dados recolhidos através da aplicação do questionário aos professores de carreira da área científica de enfermagem de instituições de ensino superior públicas, serão sujeitos a tratamento estatístico através do programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), que como refere Maroco (2010) “*é o software de manipulação, análise e apresentação de resultados de análise de dados de utilização predominante nas Ciências Sociais e Humanas*” (p. 21).

O processo de dados irá iniciar-se com a construção de uma matriz com os resultados do questionário. Estes dados serão sujeitos a um conjunto de operações estatísticas executadas pelo programa SPSS, a partir dos quais serão construídos quadros e gráficos que tornarão a leitura mais fácil e clara.

A análise estatística envolverá a utilização de estatística descritiva e estatística inferencial. Enquanto a estatística descritiva permitirá a descrição das características da amostra e a resposta às questões de investigação, a estatística inferencial será imprescindível na verificação de hipóteses (Fortin, Côté & Fillion, 2009).

A utilização da estatística descritiva permite organizar e apresentar os dados de uma forma simples, envolvendo a utilização de distribuições, medidas de tendência central e medidas de dispersão. Na estatística inferencial, utilizaremos para o tratamento estatístico das hipóteses, os seguintes testes executáveis no SPSS:

- Coeficiente de correlação R de Spearman, na hipótese 1: “*Existe associação entre as necessidades atuais de formação contínua dos professores e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências*” e em todas as sub-hipóteses que decorreram da mesma;
- Coeficiente de Correlação de r de Spearman, na hipótese 2: “*Existe associação entre as motivações que o levaram e/ou levam a participar em ações de*

formação e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências” e em todas as sub-hipóteses que decorreram da mesma;

- *Teste do Sinal, nas hipóteses que decorreram da formulação da hipótese 3: “Existe diferença significativa entre a importância atribuída pelos professores à formação contínua no desenvolvimento da competência de investigar e a importância atribuída pelos professores à formação contínua no desenvolvimento das restantes competências”;*
- *Coefficiente de Correlação de r de Spearman, na hipótese 4: “Existe associação entre as motivações que o levaram e/ou levam a participar em ações de formação e as necessidades atuais de formação contínua” e em todas as sub-hipóteses que decorreram da mesma;*
- *Teste do Sinal, na hipótese 5: “Existe diferença significativa entre a importância atribuída pelos docentes à formação contínua no desenvolvimento da competência de utilizar as tecnologias de informação e comunicação e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento da competência de comunicar com os estudantes.*

Utilizaremos ainda a estatística inferencial, na análise a algumas asserções, formuladas no decurso do estudo, nomeadamente:

- *Teste de Mann- Whitney, na asserção: “Existe diferença significativa entre a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor entre os professores com habilitação académica de doutor e os restantes professores com menor habilitação académica”;*
- *Teste de Mann- Whitney, na asserção: “Existe diferença significativa entre a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor entre os professores com menor frequência de ações de formação contínua nos últimos três anos (≤ 9 ações de formação) e os restantes com maior frequência de ações de formação (≥ 10 ações de formação)”.*
- *Teste t para amostras independentes, na asserção: “Existe diferença significativa entre a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor entre os professores com menos tempo de serviço docente e os professores com mais tempo de serviço docente”;*

- Teste de Mann-Whitney, na asserção: “*Existe uma diferença significativa entre a importância atribuída pelos professores à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor entre os professores com categoria profissional mais elevada e os professores com uma categoria profissional mais baixa*”.

Na secção seguinte, será abordada a técnica que utilizaremos na análise dos dados qualitativos. Utilizaremos a análise de conteúdo, para análise dos dados recolhidos através dos grupos de discussão realizados com professores de carreira da área científica de Enfermagem, na Universidade de Évora e no Instituto Politécnico de Portalegre.

1.5.2. Análise de Conteúdo

Recorremos à análise de conteúdo como técnica de investigação qualitativa, para interpretarmos as informações recolhidas através dos grupos de discussão. Entendemos a análise de conteúdo como “*um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ recepção (variáveis inferidas) destas mensagens*” (Bardin, 2013: 44).

Considerando que a finalidade da análise de conteúdo é fazer inferências a partir das informações recolhidas, procedemos à desmontagem de um discurso e produção de um novo discurso, através de um processo de localização-atribuição de traços de significação (Vala, 1986). Este processo de desmontagem ocorreu após a transcrição da informação recolhida através dos grupos de discussão, ou seja, ao volume da informação recolhida de cada participante em cada questão formulada foi associada a respetiva numeração pela ordem de início de intervenção nos grupos de discussão.

A primeira atividade desenvolvida com a informação recolhida foi a realização de uma leitura “flutuante”, que permitiu o contato com os documentos a analisar, “*deixando-se invadir por impressões e orientações*” (Bardin, 2013: 122). Esta leitura

permitiu a análise da intervenção de cada participante no grupo discussão e por outro, a análise a cada um dos temas abordados.

O universo dos documentos de análise determinado *a priori*, não sofreu qualquer alteração. Assim, a transcrição integral dos dois grupos de discussão constituiu o corpus de análise, que corresponde ao material a analisar e produzido para a investigação (Bardin, 2013; Vala, 1986).

Após a definição do corpus, procedemos à codificação dos dados, tendo presente que *“tratar o material é codificá-lo”* (Bardin, 2013: 129). A codificação é definida por Holsti (1969), citado por Bardin (2013), como *“o processo pelo qual os dados em brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo”* (p. 129).

Decorrente da análise às características do material e dos objetivos do estudo, definimos as unidades de registo, as unidades de contexto e as regras de enumeração.

A unidade de registo *“corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial”* (Bardin, 2013: 130). Neste estudo, utilizou-se como unidade de registo, o recorte de nível semântico – o tema e tivemos por referência, a definição de Berelson citado por Bardin (2013), considerando tratar-se de *“uma afirmação acerca de um assunto. Quer dizer, uma frase, ou uma frase composta, habitualmente um resumo ou uma frase condensada, por influência da qual pode ser afetado um vasto conjunto de formulações singulares”* (p.131).

A unidade de contexto serve de unidade de compreensão para codificar e compreender a significação exata da unidade de registo (Bardin, 2013). Neste estudo, utilizámos a resposta de cada participante às questões formuladas como unidade de contexto.

Como regra de enumeração, considerámos a presença dos elementos. Isto significa que no texto transcrito se valoriza somente a presença de elementos, que pode ser significativa (Bardin, 2013).

Relativamente ao processo de categorização, tivemos por referência o que defende Bardin (2013). As categorias *“são rúbricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título*

genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos” (Bardin, 2013: 145). Tratando-se de uma análise categorial temática, também denominada por análise temática, implicou operações de desmembramento do texto em unidades (temas), em categorias, segundo reagrupamentos analógicos. Utilizou-se para tal, um critério de categorização semântico.

A construção do sistema de categorias envolveu a combinação de dois processos, com categorias definidas *á priori* e outras *á posteriori* (emergiram do discurso dos participantes). Face aos objetivos do estudo, foram definidas *á priori* as seguintes Dimensões:

- Formação contínua;
- Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor no ensino superior;
- Recomendações para a formação contínua dos docentes no ensino superior.

A Dimensão “Formação contínua” envolveu duas categorias definidas *á priori*:

- Motivações que o levaram e/ou levam a participar em ações de formação e/ou de desenvolvimento profissional contínuo;
- Necessidades atuais de formação contínua.

Depois, *á posteriori*, e, resultando da classificação analógica e progressiva dos elementos, foram definidos os indicadores das duas categorias da Dimensão “Formação contínua”. Nas Dimensões “Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor no ensino superior” e “Recomendações para a formação contínua dos docentes no ensino superior”, todas as categorias e os indicadores foram definidos *á posteriori*, em resultado da classificação analógica e progressiva dos elementos. Em todos os casos, em que a definição das categorias foi *á posteriori*, o título concetual de cada categoria, foi definido no final da operação (Bardin, 2013), o que é justificável considerando que estamos em presença de um procedimento aberto e de natureza indutiva.

Neste processo de categorização, procurámos assegurar das qualidades das categorias, como preconiza Bardin (2013):

- a) A exclusividade: uma mesma unidade de registo só possa caber numa categoria.

- b) A homogeneidade: significa que um único princípio de classificação deve servir de referência para a sua organização;
- c) A pertinência: significa que as categorias estão adaptadas ao material de análise escolhido e pertencem ao quadro teórico escolhido;
- d) A objetividade: as diferentes partes do material devem ser codificadas da mesma maneira, e, a escolha e definição das categorias deve ficar bem estabelecida.

O tratamento e análise da informação recolhida através dos grupos de discussão, envolveu as seguintes etapas, conforme expressa na Figura 2. De realçar, que neste processo não foi utilizado qualquer software de apoio, que permitisse a manipulação dos dados.

As etapas apresentadas correspondem aos seguintes procedimentos:

- 1) Reunião do material (informação) obtido através dos grupos discussão e constituição do *corpus*;
- 2) Leitura “flutuante” centrada na intervenção de cada participante e nas respostas dos participantes a cada das questões/temas;
- 3) Definição das unidades a utilizar no processo de codificação e das regras de enumeração e construção do sistema de categorias;
- 4) Construção da grelha com dimensões e categorias, de forma a permitir a análise do *corpus*, culminando num processo de inferências;
- 5) Construção de um discurso interpretativo, através do processo de inferência.

Decorrente deste processo, construímos a grelha de análise inicial (Quadro 35). Nela, foram agrupados as dimensões, as categorias e os indicadores, tendo por base os objetivos definidos. De seguida, vamos proceder à sua apresentação.

Na dimensão “*Formação contínua*”, são incluídas as declarações dos professores sobre as motivações que os levaram a participar em ações de formação e/ou de desenvolvimento profissional contínuo, assim como as necessidades atuais de formação contínua, visando melhorar o seu desempenho, como professores do ensino superior.

Na dimensão “*Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor do ensino superior*” enquadrámos as declarações dos participantes sobre o tema, tendo emergido da análise duas categorias: aprendizagem do professor e competências do professor.

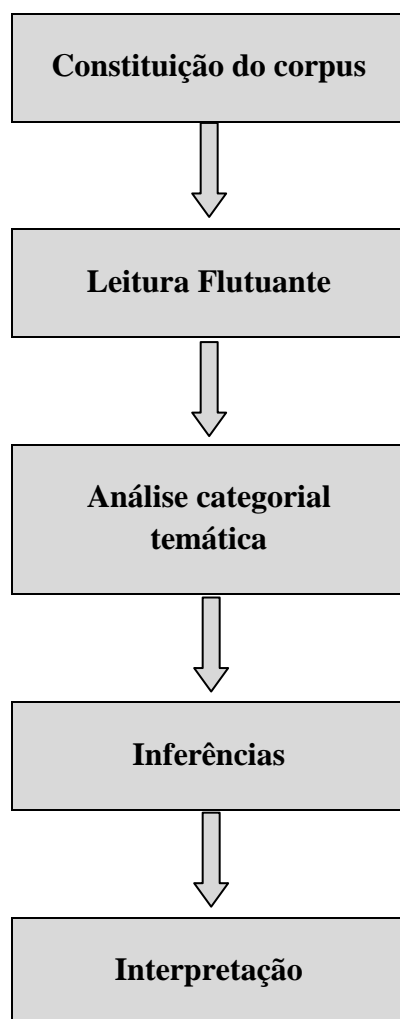


Figura 2 – Sequência de passos da análise de conteúdo, de acordo com Bardin (2013).

Na dimensão “*Recomendações para a formação contínua dos docentes no ensino superior*” são englobadas as declarações dos participantes referentes às suas propostas, para melhorar a formação contínua dos docentes nas respetivas instituições de ensino. Envolve três categorias: temas, fatores intervenientes na formação e características da formação contínua.

Quadro 35- Grelha de análise: Distribuição das categorias e indicadores referentes às dimensões em estudo antes da validação dos dados

Dimensão	Categoria	Indicador
Formação contínua	Motivações que o levaram e/ou levam a participar em ações de formação e/ou de desenvolvimento profissional contínuo	Motivos emancipatórios
		Motivos práticos
		Motivos políticos
		Motivos pedagógicos
		Motivos Instrumentais
	Necessidades atuais de formação contínua	Necessidades individuais
		Necessidades institucionais
		Necessidades de atualização
		Assegurar a orientação dos estudantes
		Preparação para dar curso
		Tecnologias de informação e comunicação
Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor no ensino superior	Aprendizagem do professor	Centralidade da formação
		Aprendizagem e conhecimento profissional
	Competências do Professor	Desenhar a metodologia
		Comunicar (relação) com os estudantes
Recomendações para a formação contínua dos docentes no ensino superior	Temas	Formação em Áreas Temáticas
		Modelo de formação
		Investigação
		A reflexão/ Partilha de experiências
		Articulação com a prática clínica
		Trabalho colaborativo
		Ligação à comunidade
		Intercâmbio com outras instituições de ensino superior/ Internacionalização
		Desenvolver capacidades para atingir outros mercados
		Planeamento da formação contínua
	Fatores Intervenientes na formação	Valorizar as motivações individuais
		A disponibilidade de tempo
		Financiamento
		A referência dos líderes
		Reconhecimento institucional
		Obrigatoriedade de atualização
		Plano estratégico da instituição
	Caraterísticas da formação contínua	Universalidade
		Utilidade
		Acessibilidade

1.5.2.1- Validação dos dados

Para a validação dos dados, contámos com a colaboração de dois juízes. Os juízes ou experts foram dois professores do ensino superior, do Instituto Politécnico de Beja, doutorados e com experiência na utilização de procedimentos qualitativos de análise de conteúdo.

Foi solicitada a sua colaboração na condição de juiz/ expert sobre o assunto, para proceder à validação da análise de conteúdo, ou mais especificamente para se:

1) Proceder ao julgamento das variáveis inferidas ao nível da mensagem.

Pretende-se que o juiz avalie a adequação-pertinência da inferência de cada unidade de registo (tema) utilizada, utilizando uma escala ordinal que compreende quatro pontos: 1) não pertinente; 2) pouco pertinente; 3) pertinente; 4) muito pertinente e, que proceda ao registo das observações que considerar oportunas, caso a sua avaliação seja, não pertinente ou pouco pertinente.

2) Proceder ao julgamento da pertinência do processo de categorização nesta análise.

Pretende-se que o juiz avalie a pertinência das categorias e indicadores definidos em cada uma das dimensões em estudo e anote as observações que considerar necessárias.

3) Proceda ao julgamento das qualidades de exclusão mútua, homogeneidade e objetividade na análise,

utilizando a seguinte escala: 1) Não adequado; 2) Pouco adequado; 3) Adequado; 4) Muito adequado.

Uma das características de qualquer medição é a fiabilidade do objeto medido, no sentido da precisão da medida efetuada (Martín Marín, 2011b). Por isso, adotámos mecanismos que permitiram a verificação da concordância entre os juízes relativamente ao processo de codificação e categorização realizado. Neste sentido, utilizou-se o coeficiente de Kappa, utilizando a seguinte fórmula:

$$K = \frac{Po - Pe}{1 - Pe}$$

De acordo com Martín Marín (2011), “o coeficiente Kappa, tem a finalidade de controlar o efeito do azar, evitando a inflação da concordância entre os observadores” (p.182). Nesta fórmula, o efeito do azar denomina-se por Pe e quantifica-se da seguinte maneira:

$$Pe = \frac{1}{N^2} \sum_{i=1} (n_{i+} \cdot n_{+i})$$

A esta fórmula corresponde a seguinte legenda:

N: número de categorizações efetuadas no total;

n_{i+} : número de categorizações realizadas pelo juiz 1.

n_{+i} : número de categorizações realizadas pelo juiz 2.

Relativamente à adequação-pertinência da inferência de cada unidade de registo (tema) utilizada, os registos poderiam envolver quatro pontos: 1) não pertinente; 2) pouco pertinente; 3) pertinente; 4) muito pertinente. O total de unidades de registo submetidas a avaliação foi de 121, como se pode observar através do Quadro 36.

Quadro 36 – Apreciação pelos juízes da adequação-pertinência da inferência em cada unidade de registo

Ordem da unidade de registo	Dimensão em Estudo	Avaliação		Decisão
		Juiz 1	Juiz 2	
1	Formação contínua	4	4	Sem alterações
2		4	4	Sem alterações
3		4	4	Sem alterações
4		4	4	Sem alterações
5		4	3	Sem alterações
6		4	4	Sem alterações
7		4	3	Sem alterações
8		4	3	Sem alterações
9		4	3	Sem alterações
10		4	3	Sem alterações
11		4	4	Sem alterações
12		4	3	Sem alterações
13		4	3	Sem alterações
14		4	4	Sem alterações

15		4	4	Sem alterações	
16		4	3	Sem alterações	
17		4	3	Sem alterações	
18		2	2	Alteração da designação da inferência, para “Motivos emancipatórios”	
19		3	3	Sem alterações	
20		3	3	Sem alterações	
21		3	4	Sem alterações	
22		2	2	Excluir a unidade de registo	
23		4	3	Sem alterações	
24		4	3	Sem alterações	
25		4	4	Sem alterações	
26		4	4	Sem alterações	
27		4	4	Sem alterações	
28		4	4	Sem alterações	
29		4	4	Sem alterações	
30		4	4	Sem alterações	
31		4	4	Sem alterações	
32		4	4	Sem alterações	
33		4	4	Sem alterações	
34		4	4	Sem alterações	
35		Formação contínua	4	4	Sem alterações
36			4	4	Sem alterações
37			4	3	Sem alterações
38			2	2	Alteração da designação da inferência, para “Necessidades de actualização”
39	2		2	Alteração da designação da inferência, para “Necessidades de actualização”	
40	2		2	Alteração da designação da inferência, para “Necessidades de actualização”	
41	Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor no ensino superior		2	2	Alteração da designação da inferência, para “Desenvolvimento de competências”
42		2	2	Alteração da designação da inferência, para “Aprendizagem e desenvolvimento profissional”	
43		2	2	Alteração da designação da inferência, para “Desenvolvimento de competências”	
44		2	2	Alteração da designação da inferência, para “Aprendizagem e desenvolvimento profissional”	
45		2	2	Alteração da designação da	

				inferência, para “Aprendizagem e desenvolvimento profissional”
46		4	4	Sem alterações
47		4	4	Sem alterações
48		4	4	Sem alterações
49		4	4	Sem alterações
50		4	3	Sem alterações
51		4	4	Sem alterações
52		4	4	Sem alterações
53		4	3	Sem alterações
54		3	4	Sem alterações
55		4	4	Sem alterações
56		4	4	Sem alterações
57		4	4	Sem alterações
58		4	4	Sem alterações
59		3	3	Sem alterações
60		3	3	Sem alterações
61		4	3	Sem alterações
62		4	3	Sem alterações
63		4	4	Sem alterações
64		4	4	Sem alterações
65		2	2	Alteração da inferência, para a designação “Modelo de formação”
66		2	2	Alteração da inferência para “Valorizar as motivações individuais”, integrando a categoria “Fatores intervenientes na formação”
67		4	4	Sem alterações
68		4	4	Sem alterações
69		4	4	Sem alterações
70		4	4	Sem alterações
71		4	4	Sem alterações
72		4	4	Sem alterações
73		4	4	Sem alterações
74		4	4	Sem alterações
75		4	4	Sem alterações
76		4	4	Sem alterações
77		4	4	Sem alterações
78		4	4	Sem alterações
79		4	4	Sem alterações
80		4	4	Sem alterações
81		4	4	Sem alterações
82		4	4	Sem alterações
83		3	3	Alteração da unidade de registo, mantendo a inferência
84		4	4	Sem alterações
85		4	4	Sem alterações
86		4	4	Sem alterações
87		4	4	Sem alterações
	Recomendações para a formação contínua dos docentes no ensino superior			

88		4	4	Sem alterações
89		3	3	Sem alterações
90		4	4	Sem alterações
91		4	4	Sem alterações
92		4	4	Sem alterações
93		4	4	Sem alterações
94		4	4	Sem alterações
95		4	4	Sem alterações
96		4	4	Sem alterações
97		4	4	Sem alterações
98		4	4	Sem alterações
99		4	4	Sem alterações
100		4	4	Sem alterações
101		4	4	Sem alterações
102		4	4	Sem alterações
103		4	4	Sem alterações
104	Recomendações para a formação contínua dos docentes no ensino superior	4	4	Sem alterações
105		4	4	Sem alterações
106		4	4	Sem alterações
107		3	3	Sem alterações
108		4	4	Sem alterações
109		4	4	Sem alterações
110		4	4	Sem alterações
111		4	4	Sem alterações
112		4	4	Sem alterações
113		4	4	Sem alterações
114		4	4	Sem alterações
115		4	4	Sem alterações
116		4	4	Sem alterações
117		4	4	Sem alterações
118		4	4	Sem alterações
119		4	4	Sem alterações
120		4	4	Sem alterações
121		4	4	Sem alterações

Com o somatório das frequências em diagonal, obtemos o valor de 121, sendo que 103 corresponde ao número de acordos entre os juízes, como se pode verificar através da Tabela 1.

Tabela 1 – Tabela de contingência com avaliação da adequação-pertinência da inferência em cada unidade de registo por cada juiz

		Juiz 2				n _{i+}
		1	2	3	4	
Juiz 1	1					
	2		12			12
	3			7	2	9
	4			16	84	100
	n _{+i}		12	23	86	121

A proporção de concordância obtida foi de 0,85 e resulta da relação entre o número de acordos (103) e o número de avaliações registadas (121). Ao multiplicarmos este valor por 100, ficamos com a percentagem de acordo nominal (Po), ou seja, existe 85 % de acordo entre os dois juízes.

O valor de Pe é de 0,61 e resulta da aplicação da fórmula anteriormente apresentada, ou seja:

$$Pe = \frac{1}{121^2} [(0 \times 0) + (12 \times 12) + (23 \times 9) + (86 \times 100)] = 0,61$$

A aplicação da fórmula permite-nos obter um valor de K, de **0,615** e que resulta da substituição pelos seguintes valores na fórmula:

$$K = \frac{0,85 - 0,61}{1 - 0,61}$$

Com base no SPSS (Quadro 37), que realiza o teste à significância do valor de Kappa, o Sig.=0,000 (<0,05), logo há evidência estatística para dizer que o K é superior a zero, o que é indicador de concordância entre os juízes.

Quadro 37 – Teste à Significância do Valor Kappa, na avaliação da adequação-pertinência da inferência em cada unidade de registo por cada juiz

	Valor	Erro padrão assintótico ^a	T aprox. ^b	Sig. Aprox.
Medida do acordo Kappa	,617	,080	9,539	,000
N de Casos Válidos	121			

a. Não considerando a hipótese nula.

b. Uso de erro padrão assintótico considerando a hipótese nula.

Isto significa que o coeficiente de fiabilidade, referente à avaliação dos juízes sobre a adequação-pertinência das inferências em cada unidade de registo é de **0,615** e de acordo com o que defende Landis & Koch (1977), expresso no Quadro 38, concluímos que existe uma concordância substancial entre as avaliações destes dois juízes.

Quadro 38 – Interpretação dos valores de Kappa, segundo Landis & Koch (1977)

Values of Kappa	Interpretation
<0	No agreement
0-0.19	Poor agreement
0.20-0.39	Fair agreement
0.40-0.59	Moderate agreement
0.60-0.79	Substantial agreement
0.80-1.00	Almost perfect agreement

Depois, e, para avaliar a pertinência do processo de categorização, utilizou-se a seguinte escala: 1) não pertinente; 2) pouco pertinente; 3) pertinente; 4) muito pertinente. Os resultados da apreciação pelos juízes, relativamente à pertinência do processo de categorização estão expressos no Quadro 39.

Quadro 39 – Apreciação pelos juízes da pertinência do processo de categorização

Dimensão em Estudo	Categoria	Indicador	Avaliação		
			Juiz 1	Juiz 2	
Formação contínua	Motivações que o levaram e/ou levam a participar em ações de formação e/ou de desenvolvimento profissional		4	4	
		Motivos emancipatórios	4	4	
		Motivos práticos	3	4	
		Motivos políticos	3	3	
		Motivos pedagógicos	4	4	
		Motivos instrumentais	4	4	
	Necessidades atuais de formação contínua		4	4	
		Necessidades individuais	4	4	
		Necessidades institucionais	4	4	
		Necessidades de atualização	4	3	
		Assegurar a orientação dos estudantes	2	2	
		Preparação para dar o curso	2	2	
		Tecnologias de informação e comunicação	2	2	
	Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor no ensino superior	Aprendizagem do professor		4	4
			Centralidade da formação	2	2
Aprendizagem e conhecimento profissional			4	4	
Categoria: Competências do professor			4	4	
		Desenhar a metodologia	3	3	
		Comunicar (relação) com os estudantes	4	3	
Recomendações	Temas		4	4	

para a formação contínua dos docentes no ensino superior		Formação em áreas temáticas	4	4
		Modelo de Formação	4	4
		Investigação	4	4
		A reflexão/ partilha de experiências	4	4
		Articulação com a prática clínica	4	4
		Trabalho colaborativo	4	4
		Ligação à comunidade	4	4
		Intercâmbio com outras instituições de ensino superior/ internacionalização	4	4
		Desenvolver capacidades para atingir outros mercados	3	3
		Planeamento da formação contínua	4	4
	Fatores Intervenientes na formação		4	4
		Valorizar as motivações individuais	4	4
		A disponibilidade de tempo	4	4
		Financiamento	4	4
		A referência dos líderes	3	3
		Reconhecimento institucional	4	4
		Obrigatoriedade de atualização	4	4
		Plano estratégico da instituição	4	4
	Caraterísticas da formação contínua		4	4
	Universalidade	4	4	
	Utilidade	4	4	
	Acessibilidade	4	4	

O número de categorias e indicadores em apreciação são 42. O número de acordos entre os juízes foi de 39, que corresponde a um valor aproximado de 0,93 (0,929), como se pode verificar através da Tabela 2.

Tabela 2 – Tabela de contingência com avaliação da pertinência do processo de categorização

		Juiz 2				N _{i+}
		1	2	3	4	
Juiz 1	1					
	2		4			4
	3			4	1	5
	4			2	31	33
	N _{+i}		4	6	32	42

A proporção de concordância obtida foi de 0,93 e resulta da relação entre o número de acordos (39) e o número de avaliações registadas (42). Ao multiplicarmos este valor por 100, ficamos com a percentagem de acordo nominal (Po), ou seja, existe 93% de acordo entre os dois juízes.

O valor de Pe é de 0,61 e resulta da aplicação da fórmula anteriormente apresentada, ou seja:

$$Pe = \frac{1}{42^2} [(0 \times 0) + (4 \times 4) + (5 \times 6) + (32 \times 33)] = 0,62$$

A aplicação da fórmula permite-nos obter um valor de K, de **0,82** e que resulta da substituição pelos seguintes valores na fórmula:

$$K = \frac{0,93 - 0,62}{1 - 0,62}$$

Isto significa que o coeficiente de fiabilidade, referente à avaliação dos juízes sobre a da pertinência do processo de categorização é de **0,82** e como tal, expressa uma concordância quase perfeita entre as avaliações destes dois juízes, à luz do que defende Landis & Koch (1977) e que está expresso no Quadro 30.

Para avaliar as qualidades de exclusão mútua, homogeneidade e objetividade do processo de categorização, utilizámos a escala: 1) não pertinente; 2) pouco pertinente; 3) pertinente; 4) muito pertinente.

Neste processo, tivemos presente que a exclusão mútua é a condição de cada unidade de registo não poder existir em mais do que uma categoria e que a homogeneidade está relacionada com o princípio de organização que deve governar o processo de categorização, significando isto que, num mesmo conjunto de categorias só deve funcionar com um registo e com uma dimensão de análise (Bardin, 2013). A objetividade pressupõe que as diferentes partes do mesmo material, ao qual se aplica a mesma grelha categorial, devem ser codificados da mesma maneira (Bardin, 2013).

O Quadro 40 apresenta os resultados da avaliação realizada pelos juízes, relativamente a estas qualidades do processo de categorização. Verificou-se uma total concordância dos juízes (100%) nas duas questões formuladas sobre estas qualidades.

Quadro 40 – Apreciação pelos juízes das qualidades de exclusão mútua, homogeneidade e objetividade na análise

Item	Avaliação	
	Juiz 1	Juiz 2
Como classifica este processo de categorização, quanto às condições de exclusão mútua e homogeneidade?	4	4
Como classifica este processo de categorização, quanto à condição de objetividade?	4	4

Decorrente deste processo de validação dos dados e face à apreciação e observações dos juízes foram introduzidas algumas alterações na codificação e no processo de categorização. Relativamente às inferências nas unidades de registo foram introduzidas algumas alterações.

Na unidade de registo *“Em relação à motivação, queria também dizer que a motivação que me leva a fazer é uma motivação intrínseca ou seja, grande parte destes cursos têm certificados mas, não é o certificado que me interessa, é o contacto com os conteúdos, com novas perspetivas, Na clínica há evolução de práticas, evolução de conhecimentos e nós na docência temos que acompanhá-los necessariamente.”* (P5), considerou-se que o sentido que prevalece é o de atualização, ou seja, mais ligado às motivações emancipatórias do professor, do que a motivações práticas.

Na unidade de registo “... *tenho verificado que há neste momento a nível da Enfermagem uma discussão mais ou menos internacional, que já tem vindo de algum tempo para cá, que tem a ver com a linguagem classificada e com a problemática das classificações para a prática de Enfermagem. O que implica que, sob o ponto de vista da formação docente esta é uma parte importante que nós temos que acompanhar. Portanto, há aqui uma lógica, neste momento de discussão internacional destas questões da linguagem classificada, que está a haver neste momento por exemplo uma discussão, está reunida neste momento, agora os altos cargos internacionais de enfermagem relacionados com a Associação Americana de Diagnóstico de Enfermagem, que se discutem estas questões que interessam à prática da profissão. Portanto, que nós professores, também temos que acompanhar e isso interessa muito e são aspetos da formação contínua não formal que, eu acho que nós docentes temos que privilegiar. São interesses próprios mas, também interesses para o desenvolvimento da profissão de professor e da profissão para a qual damos contributos*”. (P3), os juízes consideraram que não são bem evidentes os motivos políticos e que o sentido que prevalece são questões de natureza profissional, mais relacionadas com as exigências da profissão de Enfermagem. Por isso, decidiu-se excluir esta unidade de registo, face ao que definido como unidade de contexto.

Nas seguintes unidades de registo, as inferências sobre o seu sentido foram demasiado específicas, entendendo-se que o sentido dominante é o de necessidades de atualização:

- “*A necessidade especial foi por exemplo, relativamente às questões do aleitamento materno, isso prendia-se com uma necessidade que houve em termos da orientação dos mestrandos ...*” (P1);
- “*... e de uma possibilidade de um curso de aleitamento materno que nós íamos dar aqui, na (...) na Universidade.*” (P1) e
- “*Preciso de continuar a fazer formação nesta área das ferramentas informáticas, é aquilo que sinto mais necessidade.*” (P8).

Nas unidades de registo que se seguem, integradas na dimensão “Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor no ensino superior” e considerando que nestas unidades de registo sobressai a relevância da

formação contínua e o desenvolvimento de competências do professor, a apreciação dos juízes vai no sentido de preferencialmente se valorizar a importância da formação contínua. Por isso, as suas observações foram no sentido do título deste indicador se designar “Desenvolvimento de competências”:

- “*Eu penso que a formação contínua é essencial, digamos que para dar sustentação ao nosso desenvolvimento de competências, claro que, se nos fizermos formação e depois não aplicarmos e não desenvolvermos aquilo que aprendemos não vamos consolidar competências, não é? Mas eu penso que é central, não só para adquirir competências como para reconfigurar algumas que nos já tínhamos mas face á evolução que existe e às próprias solicitações que nos são feitas todos os dias e aos objetivos do curso, e aos objetivos do currículo, etc., a formação contínua é essencial, é primordial.*” (P9) e
- “*Eu vejo essencialmente a formação contínua como sendo uma necessidade no sentido de melhorar competências, em dois aspetos principais, um é, ao nível de conhecimentos...*” (P12).

Nas unidades de registo que apresentaremos de seguida, a apreciação dos juízes é para se valorizar o conhecimento profissional e a aprendizagem que decorre dos processos de atualização. Por isso, sugerem que a dedução lógica a extrair desta unidade de registo seja “Aprendizagem e desenvolvimento profissional”:

- “*...O conhecimento como todos nos sabemos é efémero, é algo que dura, nos dias atuais o conhecimento é uma coisa com uma duração muito limitada, aquilo que sabemos hoje, amanhã não é completamente verdade. Portanto, para mim a formação contínua faz-me sentir nesse âmbito, isto é, é precisamente como o próprio nome indica, é uma formação que é continua porque vai constantemente atualizando aquilo que é o nosso conhecimento ... que nos permite depois uma configuração ou a aquisição de novas competências, ... Eu não consigo ver um profissional, nem sequer me estou a cingir ao professor, a desempenhar cabalmente aquilo que lhe compete que não faça formação continua e tem de fazer uma formação ao longo da vida, e é uma das diretivas que nos temos é precisamente essa formação ao longo da vida. Portanto eu vejo*

a formação contínua como uma necessidade para o nosso desempenho basicamente.” (P10);

- *“Não só em termos de conhecimentos mas também a adoção quiçá, nomeadamente novas estratégias de ensino aprendizagem, precisamente a esta mudança de sociedade e esta mudança de estar das próprias pessoas, portanto em termos de formação contínua abrange estes dois aspetos, sentidos, desenvolvemos melhor a nossa atividade, a nossa função.” (P12), e*
- *“De modo que se nós temos estudantes mais exigentes, porque querem competir com outros do mundo inteiro, temos alunos espalhados no mundo inteiro, nós também temos de dar esses passos, e portanto é difícil só através da formação contínua formal mas nos próprios muitas vezes nos atualizamos na internet, em livros que compramos, que é importante, mas temos que andar também ao ritmo que nos é imposto...” (P13).*

Na unidade de registo *“...acho que a aposta passa por seminários, cursos de curta duração, formação específica sobre determinados temas, aprofundamento de determinados temas, além da internacionalização, além de discutir as grandes temáticas da Enfermagem a nível mundial...” (P4)*, os juízes entenderam que o sentido que prevalece é o do *“Modelo de formação”*.

Na unidade de registo *“E é uma coisa que poderia trazer vantagem, nomeadamente entre os professores que trabalham numa Universidade, que era haver abertura suficiente para que pudessem frequentar, de acordo com os seus interesses determinados conteúdos, determinadas disciplinas.” (P5)*, considerou-se que o sentido que prevalece é o de valorizar os interesses pessoais. Por isso, decorrente desta apreciação, esta unidade de registo da dimensão *“Recomendações para a formação contínua dos docentes no ensino superior”*, passou a integrar a categoria *“Fatores intervenientes na formação”* e a assumir o título *“Valorizar as motivações individuais”*.

Na unidade de registo *“É importante continuarmos este trabalho de nos agilizarmos em grupo e em equipa porque, de facto o desenvolvimento de competências não é um trabalho solitário. Eu achava que devíamos também pensar uma forma de os estudantes nos avaliarem em termos das nossas competências.” (P1)* considerou-se que o texto deve sofrer alterações e ficar reduzido somente a *“É importante continuarmos este”*

trabalho de nos agilizarmos em grupo e em equipa porque, de facto o desenvolvimento de competências não é um trabalho solitário. (P1)”, considerando que este extrato de texto é o que reflete o sentido da inferência feita (Trabalho colaborativo).

Relativamente ao processo de categorização, envolvendo categorias e indicadores, foram introduzidas algumas alterações.

Na dimensão “Formação contínua”, Categoria “Motivações que o levaram e/ou levam a participar em ações de formação e/ou de desenvolvimento profissional”, foi eliminado o indicador “Motivos políticos”, face à eliminação da única unidade de registo com esta inferência, apesar dos juízes valorizarem a sua pertinência.

Na dimensão “Formação contínua”, Categoria “Necessidades atuais de formação contínua”, foram eliminados os indicadores “*Assegurar a orientação dos estudantes*”, “*Preparar para dar o curso*” e “*Tecnologias de informação e comunicação*”, tendo as respetivas unidades de registo o sentido de “Necessidades de atualização”.

Na dimensão “Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor no ensino superior”, categoria “Aprendizagem do professor”, foi eliminado o indicador “Centralidade da formação”, tendo sido substituído pelo indicador “Desenvolvimento de competências”. Apesar de o considerarem como pertinente, os juízes sugeriram que o indicador “Desenhar a metodologia” assumisse a designação de “Desenhar a metodologia/Organizar as atividades”, de forma a ter um sentido mais abrangente.

Decorrente desta avaliação e das alterações sugeridas, emergiu a grelha final desta análise, apresentada no Quadro 41.

Quadro 41- Grelha de análise: Distribuição das categorias e indicadores referentes às dimensões em estudo após a validação dos dados

Dimensão	Categoria	Indicador
Formação contínua	Motivações que o levaram e/ou levam a participar em ações de formação e/ou de desenvolvimento profissional contínuo	Motivos emancipatórios
		Motivos práticos
		Motivos pedagógicos
		Motivos Instrumentais
	Necessidades atuais de formação contínua	Necessidades individuais
		Necessidades institucionais
Necessidades de atualização		
Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor no ensino superior	Aprendizagem do professor	Aprendizagem e conhecimento profissional
		Desenvolvimento de competências
	Competências do Professor	Desenhar a metodologia/ organizar as atividades
		Comunicar (relação) com os estudantes
Recomendações para a formação contínua dos docentes no ensino superior	Temas	Formação em Áreas Temáticas
		Modelo de formação
		Investigação
		A reflexão/ Partilha de experiências
		Articulação com a prática clínica
		Trabalho colaborativo
		Ligação à comunidade
		Intercâmbio com outras instituições de ensino superior/ Internacionalização
		Desenvolver capacidades para atingir outros mercados
		Planeamento da formação contínua
	Fatores Intervenientes na formação	Valorizar as motivações individuais
		A disponibilidade de tempo
		Financiamento
		A referência dos líderes
		Reconhecimento institucional
		Obrigatoriedade de atualização
		Plano estratégico da instituição
	Caraterísticas da formação contínua	Universalidade
		Utilidade
		Acessibilidade

1.6. Questões de Ética de Investigação

Na Investigação em Ciências de Educação e também em Ciências de Enfermagem, as fontes de informação são os seres humanos. Quando se estuda o homem, devem ser adotados procedimentos que assegurem a proteção dos seus direitos. O investigador deve avaliar os possíveis danos físicos ou psicológicos que possamos provocar aos sujeitos que participam na investigação (Cubo Delgado & Luengo González, 2011).

As questões de natureza ética são indissociáveis da prática de investigação. Estão presentes em todas as fases do processo de investigação, desde a definição do tema e das questões de investigação, passando pela seleção dos participantes, ao acesso ao terreno e recolha de dados, aos procedimentos de análise utilizados, à redação do texto e publicação dos resultados (Lima, 2006).

A ética determina exigências aos investigadores, que podem entrar em conflito com o rigor da investigação. Na procura do conhecimento, existe um limite que não deve ser ultrapassado. Esse “*limite refere-se ao respeito pela pessoa e à proteção do seu direito de viver livre e dignamente enquanto ser humano*” (Fortin, Prud’homme-Brisson & Coutu-Wakulczyk, 1999: 113). Os princípios ou direitos fundamentais aplicáveis aos seres humanos, que devem ser respeitados cinco: o direito à autodeterminação, o direito à intimidade, o direito ao anonimato e à confidencialidade, o direito à proteção contra o desconforto e o prejuízo e o direito a um tratamento justo e leal (Fortin, Prud’homme-Brisson & Coutu-Wakulczyk, 1999; Vilelas, 2009).

O *direito à autodeterminação* significa respeitar e garantir o direito da pessoa, de decidir livremente sobre a sua participação ou não, na investigação. Para além do convite a participar no estudo e de decidir autonomamente sobre a sua participação, o respeito por este direito pressupõe também que a pessoa seja devidamente informada do seu direito de se retirar do estudo em qualquer momento, mesmo tendo previamente dado o seu consentimento (Fortin, Prud’homme-Brisson & Coutu-Wakulczyk, 1999). De acordo com Vilelas (2009), a violação deste direito acontece nas seguintes situações:

- Quando uma pessoa é constrangida a participar;
- Quando a autonomia da pessoa está limitada, por via de uma incompetência legal (idade) ou moral (doentes em fase terminal, deficientes);
- Quando a pessoa se torna sujeito de uma investigação, sem que tenha conhecimento desse facto;
- Quando os objetivos da investigação não correspondem aos que foram transmitidos à pessoa.

O *direito à intimidade* pressupõe que o investigador se assegure da proteção da intimidade dos sujeitos. Este direito exige que se considere a liberdade da pessoa de decidir sobre a extensão da informação a dar/partilhar no decurso da sua participação e o direito a decidir sobre a partilha de informações íntimas e do foro privado (Fortin, Prud'homme-Brisson & Coutu-Wakulczyk, 1999). A violação deste direito pode ocorrer nas seguintes situações:

- Quando as informações íntimas e privadas são transmitidas a terceiros, sem o consentimento da pessoa;
- Quando os dados sobre a pessoa, são obtidos sem o seu consentimento, por observação oculta (dispositivos de registo, câmaras ou microfones escondidos) ou por intermédio de terceiras pessoas (Vilelas, 2009).

Segundo Fortin, Prud'homme-Brisson e Coutu-Wakulczyk (1999), *o direito ao anonimato e à confidencialidade*:

“É respeitado se a identidade do sujeito não puder ser associada às respostas individuais, mesmo pelo próprio investigador. Os resultados devem ser apresentados de tal forma que nenhum dos participantes num estudo possa ser reconhecido nem pelo investigador, nem pelo leitor do relatório de investigação” (p. 117).

Isto significa que os dados pessoais e do foro privado não podem ser divulgados ou partilhados, sem autorização expressa do sujeito. Para assegurar a proteção deste direito, os dados colhidos, durante e após o estudo, devem ficar sob a responsabilidade do investigador. Por outro lado, e, considerando que o nome não interessa necessariamente ao investigador, o nome deve ser substituído por um número no instrumento de colheita de dados (Fortin, Prud'homme-Brisson & Coutu-Wakulczyk, 1999). A violação deste direito ocorre quando o investigador, por acidente ou por ação voluntária, permite a uma pessoa não autorizada o acesso a dados do estudo, levando à

identificação do participante no estudo e à violação do direito ao anonimato (Vilelas, 2009).

O direito à proteção contra o desconforto e o prejuízo pressupõe que o investigador tem de proteger a pessoa contra inconvenientes suscetíveis de lhe fazerem mal ou de a prejudicarem. Considerando que este direito é assente no princípio do benefício e que a investigação deve ser geradora do benefício no plano social, a investigação não deve assumir qualquer risco de desconforto e de prejuízo de ordem fisiológica, psicológica, legal e económico (Fortin, Prud'homme-Brisson & Coutu-Wakulczyk, 1999).

O direito a um tratamento justo e equitativo requer da parte do investigador um particular tratamento (justo e equitativo) com o investigado, antes, durante e após a sua participação no estudo. Isto significa que a pessoa deve ser informada sobre a natureza, finalidades, duração e métodos utilizados na investigação, em particular, no que é solicitada a sua participação (Fortin, Prud'homme-Brisson & Coutu-Wakulczyk, 1999). Para além disso, deve existir um processo de seleção e de tratamento que seja equitativo para os sujeitos, permitindo-lhes a desistência no decurso do estudo, assim como o acesso a informações relativas à sua participação no projeto, em qualquer momento do estudo (Fortin, Prud'homme-Brisson & Coutu-Wakulczyk, 1999).

Em consonância com os princípios éticos que devem nortear a elaboração de um estudo desta natureza, foram desenvolvidos alguns esforços junto das instituições e dos participantes do estudo. A nível institucional, foi solicitado ao responsável da unidade orgânica envolvida, autorização para aplicar um questionário aos professores selecionados de forma aleatória, para a realização do estudo (Anexo V). Nas instituições envolvidas na realização dos grupos de discussão, a Universidade de Évora e Instituto Politécnico de Portalegre, foi solicitada autorização às Direções das escolas onde está sediada a área científica de Enfermagem (Anexo VII). Ao nível dos participantes, foram dadas através do questionário e presencialmente com os grupos de discussão as seguintes informações:

- Temática e finalidade do projeto de investigação;

- Solicitação da sua colaboração no preenchimento do questionário, considerando que as suas respostas são importantes e fundamentais para a concretização do estudo;
- Garantia da confidencialidade dos dados;
- Da disponibilidade do investigador, para fornecer os resultados do estudo caso revelem interesse.

Para além destes aspetos e no respeito pelos princípios éticos inerentes a este processo de investigação, foram ainda dadas as seguintes informações:

- As técnicas de colheitas de dados a utilizar são o questionário e o debate com grupos de discussão na Universidade de Évora e Instituto Politécnico de Portalegre, sendo os dados obtidos através do questionário e do registo magnético arquivados em CD na instituição de origem do investigador (Instituto Politécnico de Beja). Assegurámos que os dados a fornecer pelos participantes ou deles obtidos só serão utilizados nesta investigação;
- A identidade dos participantes nunca será mencionada e os dados da investigação, ao serem usados publicamente garantirão esse mesmo anonimato;
- A sua participação tem um carater voluntário, tendo estes o direito de recusar-se a participar em qualquer momento;
- O nosso papel ao longo do processo de investigação irá caracterizar-se por uma atitude de respeito para com os participantes, e, em particular nos debates com os grupos de discussão, procuraremos estar com os participantes, dinamizando a discussão, escutando atentamente e nunca assumindo o papel de juiz;
- Da disponibilidade da pessoa responsável pelo estudo, para fornecer informações e clarificar eventuais dúvidas que possam surgir no decurso da recolha de dados ou após a mesma.

Estes procedimentos assentaram no princípio de que o consentimento para ser legal, deve ser obtido de forma livre e esclarecida. Para que o consentimento seja esclarecido, a pessoa tem o direito a ser devidamente informado, com elementos essenciais à sua participação (Fortin, Prud'homme-Brisson & Coutu-Wakulczyk, 1999).

No âmbito deste processo de informação, houve a preocupação de transmitir aos sujeitos por escrito (no questionário) e por escrito e verbalmente (nos grupos de discussão), a informação necessária à sua participação.

Este estudo tem o parecer da Comissão de Ética da Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Viseu e um Certificado da Universidade da Extremadura, comprovativo de que cumpre os requisitos éticos, referentes à anonimização e autonomia dos participantes e reúne interesse científico para ser realizado (Anexo VIII e IX).

1.7. Limitações do Estudo

De uma forma muito sintética, considerámos as seguintes limitações no estudo.

A escassez de estudos sobre a realidade do ensino superior, em particular, sobre a problemática em estudo. Apesar da existência de estudos sobre o ensino superior, não existem estudos que se centrem especificamente, sobre a importância da formação contínua no desenvolvimento de competências do professor do ensino superior. Sendo um estudo descritivo e tendo por fio condutor um objeto de estudo, com carência de estudos empíricos, houve necessidade de explorar e de nos suportamos em escritos mais teóricos. O desenvolvimento deste estudo assumiu-se claramente como um desafio, que se entendeu ser merecedora da necessária exploração e desenvolvimento.

Uma outra limitação foi o baixo retorno de questionários (43,49 %), face à amostra que estava definido para este estudo. A opção do questionário constituía um meio rápido e pouco dispendioso de se obter dados, junto dos professores de carreira das instituições de ensino superior pública de Portugal. A dispersão geográfica destes elementos no vasto território português determinou a escolha deste instrumento de colheita de dados. Apesar das vantagens associadas ao mesmo e das estratégias de reforço utilizadas pelo investigador junto das direções das instituições de ensino e do papel que estas assumiram junto dos docentes, em prol da resposta ao questionário, foram devolvidos somente 157 questionários dos 361 enviados para os professores

selecionados. Este valor é claramente superior à taxa de respostas de 25 a 30 %, destacada por Fortin, Côté e Filion (2009), mas inferior ao desejável.

A utilização dos grupos de discussão constitui uma técnica fundamental para conferir mais riqueza e complementar os dados obtidos pelo questionário. Face à diversidade de informação, a complexidade que está subjacente ao processo de análise de conteúdo assumiu-se como um desafio a ultrapassar. Estando conscientes que a devolução da informação aos sujeitos poderia assumir-se como um processo com maiores dificuldades de gestão, face ao debate, aos discursos que envolveram a interação comunicativa e à espontaneidade das respostas dos diferentes intervenientes, tentámos ultrapassar com o processo de validação pelos juízes/peritos. Este processo centrou-se na avaliação da adequação-pertinência das inferências realizadas, na pertinência do processo de categorização e no julgamento das qualidades (de exclusão mútua, homogeneidade e objetividade) da análise.

2. RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO

2.1- Análise dos Questionários

Neste espaço do trabalho, vamos proceder à análise descritiva das dimensões “Formação contínua” e “Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor do ensino superior”

Segue-se a análise das asserções, formuladas no decurso da análise e das hipóteses de investigação.

Antes da tomada de decisão em relação às diferentes questões que decorreram da realização do estudo e das hipóteses, iremos proceder à análise da pertinência do uso de testes paramétricos ou não paramétricos. Para tal, verificámos se estavam assegurados os pressupostos de aleatoriedade, através da Prova de “Rachas” e de aderência à normalidade, pelos testes de Kolmogorov-Smirnov ou Shapiro-Wilk (para amostras inferiores a 50). Aceitaremos o princípio da aleatoriedade sempre que o nível de significância (p) for maior que 0,05 (nível de confiança) e o princípio da normalidade, sempre que os níveis de significância (p) são superiores a 0,05, o que nos permite afirmar que a amostra tem uma distribuição normal.

Os dados referentes à utilização da Prova de “Rachas” e do teste de Kolmogorov-Smirnov são apresentados nas tabelas que se seguem, associados à variável em questão, na forma de código.

Os códigos utilizados em alguns quadros são os seguintes:

IFCDC: Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências;

IFCDC – PPEA: Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências – planear processo de ensino-aprendizagem;

IFCDC – PCUC: Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências – preparar conteúdos das unidades curriculares;

IFCDC – OEC: Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências – oferecer explicações compreensíveis e bem organizadas;

IFCDC – UTIC: Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências – utilizar tecnologias de informação e comunicação;

IFCDC – DM: Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências – desenhar metodologias/ organizar atividades;

IFCDC – CE: Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências – comunicar com estudantes;

IFCDC – AOT: Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências – assegurar as orientações tutoriais;

IFCDC – A: Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências – avaliar;

IFCDC – I: Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências – investigar;

IFCDC – II: Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências – identificar-se com a instituição;

NA – Necessidades atuais de formação contínua;

Nppea – Necessidade atual de planejar o processo ensino-aprendizagem;

Npcuc – Necessidade atual de preparar conteúdos das unidades curriculares;

Noec – Necessidade atual de oferecer explicações compreensíveis e bem organizadas;

Nutic – Necessidade atual de utilizar tecnologias de informação e comunicação;

Nde – Necessidade atual de desenhar a metodologia/ organizar atividades;

Nce - Necessidade atual de comunicar com os estudantes;

Naot – Necessidade atual de assegurar orientações tutoriais;

Nav – Necessidade atual de avaliar;

Ninv – Necessidade atual de investigar;

Nii – Necessidade atual de identificar-se com a instituição;

Mot – Motivações que o levaram e/ou levam a participar em ações de formação (global);

Mot.inst – Motivações instrumentais;

Mot.prat – Motivações práticas;
 Mot.ema – Motivações emancipatórias;
 Mot.pol – Motivações políticas;
 Mot.ped – Motivações pedagógicas;
 Hab.acad – Habilitações acadêmicas;
 Num.Fc – Frequência de ações de formação contínua;
 Temservcat – Tempo de serviço docente;
 Catprorecod – Categoria profissional.

2.1.1– Dimensão “Formação Contínua”

Na dimensão “formação contínua”, considerámos três categorias:

- Frequência de formação contínua nos últimos três anos;
- Motivações para o envolvimento em ações de formação e/ou desenvolvimento profissional contínuo;
- Necessidades atuais de formação contínua.

Relativamente à categoria “frequência de formação contínua nos últimos três anos”, verificámos através do Quadro 42, para 97,5 % da amostra (153 professores) que o número de ações de formação contínua frequentadas variou entre 0 (zero) e 60 (sessenta). A média é de 9,54 ações de formação, com um desvio padrão de 8,762 ações. A mediana é de 7 ações de formação. Através do Quadro 43 e Gráfico 13, verificámos que 33,1 % dos professores frequentaram entre 5 a 9 ações de formação, seguido de 26,8 % que frequentaram entre 0 a 4 ações de formação.

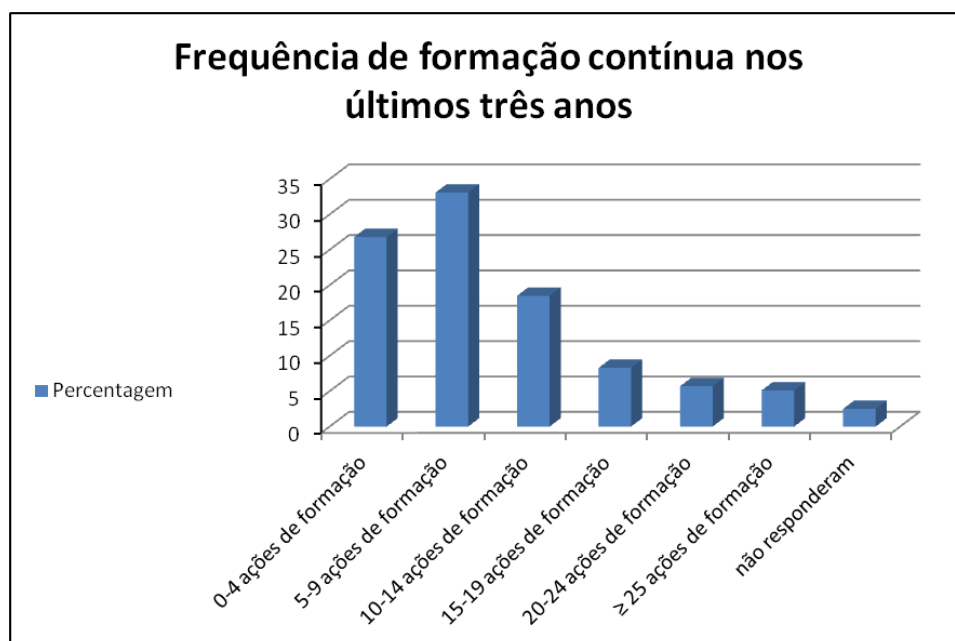
Quadro 42 – Distribuição dos professores segundo a frequência de formação contínua nos últimos três anos

Frequência de formação contínua nos últimos três anos	N.º	%
0-4 ações de formação	42	26,8
5-9 ações de formação	52	33,1
10-14 ações de formação	29	18,5
15-19 ações de formação	13	8,3
20-24 ações de formação	9	5,7
≥ 25 ações de formação	8	5,1
Não responderam	4	2,5
Total	157	100,00

Quadro 43- Distribuição dos professores segundo a frequência de ações de formação contínua nos últimos três anos

	Frequenc y	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
0	7	4,5	4,6	4,6
1	2	1,3	1,3	5,9
2	8	5,1	5,2	11,1
3	12	7,6	7,8	19,0
4	13	8,3	8,5	27,5
5	10	6,4	6,5	34,0
6	17	10,8	11,1	45,1
7	8	5,1	5,2	50,3
8	8	5,1	5,2	55,6
9	9	5,7	5,9	61,4
10	13	8,3	8,5	69,9
11	1	,6	,7	70,6
12	14	8,9	9,2	79,7
Valid 14	1	,6	,7	80,4
15	11	7,0	7,2	87,6
16	1	,6	,7	88,2
18	1	,6	,7	88,9
20	6	3,8	3,9	92,8
22	2	1,3	1,3	94,1
23	1	,6	,7	94,8
25	2	1,3	1,3	96,1
27	2	1,3	1,3	97,4
30	1	,6	,7	98,0
40	1	,6	,7	98,7
58	1	,6	,7	99,3
60	1	,6	,7	100,0
Total	153	97,5	100,0	
Missing System	4	2,5		
Total	157	100,0		

Gráfico 13 - Distribuição dos professores segundo a frequência de formação contínua nos últimos três anos



Relativamente ao número de ações de formação de curta duração (1 a 3 dias), a média foi de 7,72 ações de formação por professor, com um desvio padrão de 8,305 ações de formação. A mediana é 6,00. A aposta nas ações de formação de longa duração (mais de três dias) foi inferior, expresso na média de 1,84 ações de formação por professor e um desvio padrão de 2,175. Neste caso, o valor da mediana corresponde a 1,0 ação de formação de longa duração.

Relativamente à categoria “**Motivações para a formação contínua**”, verificámos que a média dos itens foi de 3,848, com um desvio padrão de 0,570.

Como se pode observar através do Quadro 44 e Gráfico 14, verificámos que somente as subcategorias “Motivos Práticos” e “Motivos Emancipatórios” apresentam médias superiores à médias dos itens, respetivamente 4,123 e 4,160. As motivações menos valorizadas foram as Motivações Instrumentais (3,344) e as Políticas (3,397).

Os itens que se destacam, apresentando médias superiores à médias dos itens são os seguintes:

- Item 2: Prazer associado ao estudo (4,13);
- Item 4: Promover o meu desenvolvimento pessoal (4,56);

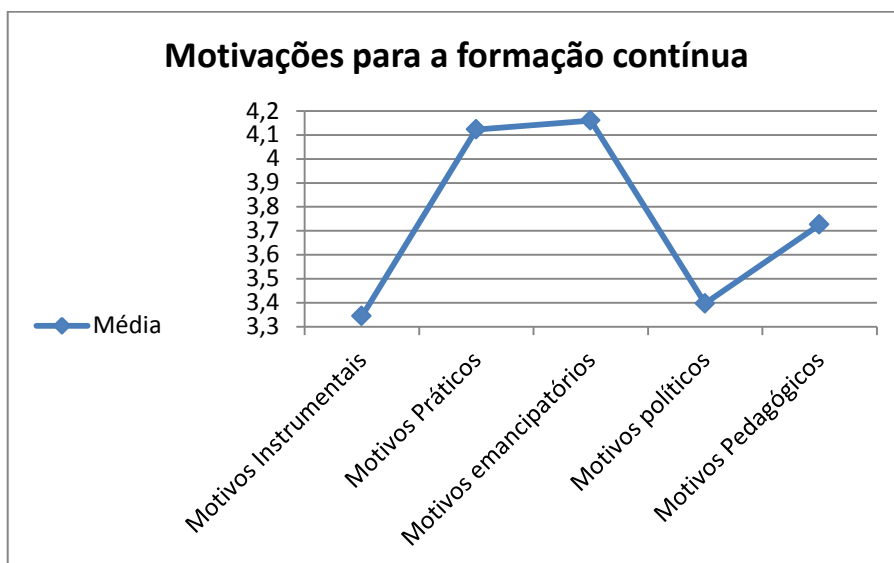
- Item 5: Desenvolver novas ideias/propósitos para o meu trabalho/ ensino (4,48);
- Item 7: Devido às exigências Associadas ao meu trabalho (3,86);
- Item 8: Vontade de aumentar/ desenvolver as minhas perspectivas/ ideias pedagógicas (4,39);
- Item 9: Mudar a maneira como organizo o processo de ensino-aprendizagem (3,97);
- Item 10: Ficar a conhecer as perspectivas para tornar o meu ensino mais eficaz (4,28);
- Item 11: Saber mais vale sempre a pena (4,23);
- Item 12: Desenvolver as minhas destrezas profissionais (3,97)
- Item 14: Partilhar ideias e experiências com colegas (4,10).

À semelhança dos resultados dos estudos realizados por Correia (2012), Correia e Flores (2009), Flores *et al.* (2009) e Forte (2009), sobressaem as motivações práticas (envolvendo a resolução de questões ou exigências relacionadas com o ensino) e emancipatórias (ligadas ao próprio desenvolvimento do professor).

Quadro 44- Médias, Desvios-Padrão e Coeficientes de Variação dos itens e Subcategorias na Categoria motivações para a formação contínua

Subcategorias	Itens	Média do Item	Desvio Padrão do Item	Média dos Itens da Subcategoria	Desvio Padrão dos Itens da Subcategoria	Coeficiente de Variação
Motivos Instrumentais	1	2,68	1,274	3,344	0,899	26,88 %
	3	3,38	1,245			
	12	3,97	0,845			
Motivos práticos	7	3,86	1,035	4,123	0,696	16,88 %
	8	4,39	0,733			
	9	3,97	0,990			
	10	4,28	0,834			
Motivos Emancipatórios	2	4,13	0,762	4,160	0,559	3,23 %
	4	4,56	0,675			
	5	4,48	0,706			
	6	3,39	1,125			
	11	4,23	0,874			
Motivos Políticos	15	3,28	0,979	3,397	0,950	27,96 %
	16	3,51	1,009			
Motivos Pedagógicos	13	3,35	1,055	3,726	0,710	19,06 %
	14	4,10	0,788			

Gráfico 14 – Média das Subcategorias de “Motivações para a formação contínua”



Na subcategoria “Motivos Instrumentais” (Gráfico 15), o item 12, “*Desenvolver as minhas destrezas profissionais*” apresenta a média mais elevada (3,97), enquanto na subcategoria Motivos Práticos (Gráfico 16), o item 8, “*Vontade de aumentar/ desenvolver as minhas perspetivas/ ideias pedagógicas*” apresenta a média mais elevada (4,39), seguido do item “*Ficar a conhecer as perspetivas para tornar o meu ensino mais eficaz*”, com uma média de 4,28. A subcategoria “Motivos Emancipatórios (Gráfico 17)” engloba os dois itens com as médias mais elevadas, o item 4, “*Promover o meu desenvolvimento pessoal*”, com uma média de 4,56 e o item 5, “*Desenvolver novas ideias/propósitos para o meu trabalho ensino*”, com uma média de 4,48. Na subcategoria “Motivos Políticos” (Gráfico 18) destaca-se o item 16, “*Implementar as políticas/ medidas da instituição*” com uma média de 3,51. Na subcategoria “Motivos Pedagógicos” (Gráfico 19) destaca-se o item 14, “*Partilhar ideias e experiências com colegas*”, com uma média de 4,10.

O item 1, “*Progredir na carreira*” é o menos valorizado pelos 157 professores do ensino de enfermagem, com uma média de 2,68.

O desvio padrão e os coeficientes de variação são elevados em todas as subcategorias. A única categoria que apresenta um desvio padrão inferior ao valor global da categoria é “Motivos Emancipatórios”, com 0,559.

Gráfico 15 – Média dos Itens da Subcategoria “Motivos Instrumentais”

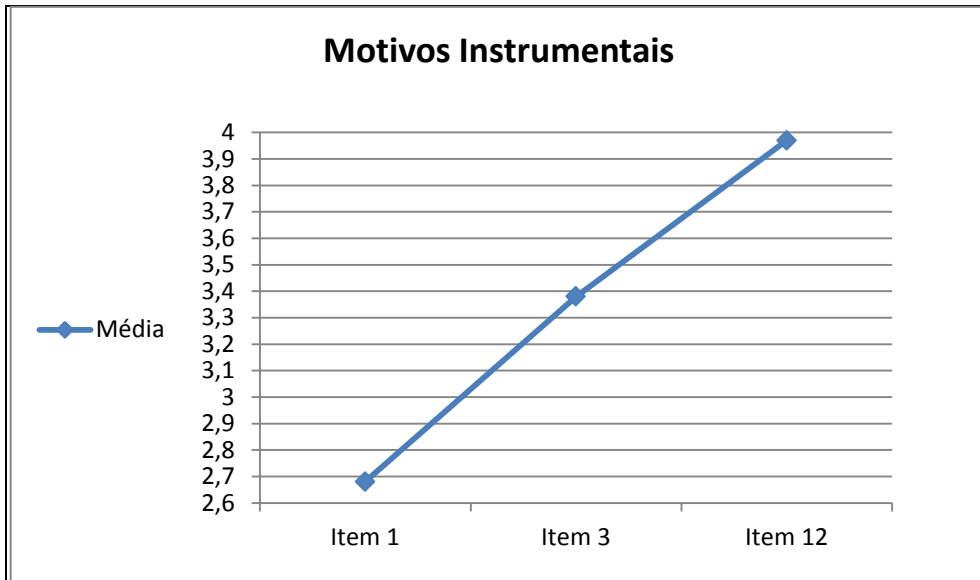


Gráfico 16 – Média dos Itens da Subcategoria “Motivos Práticos”

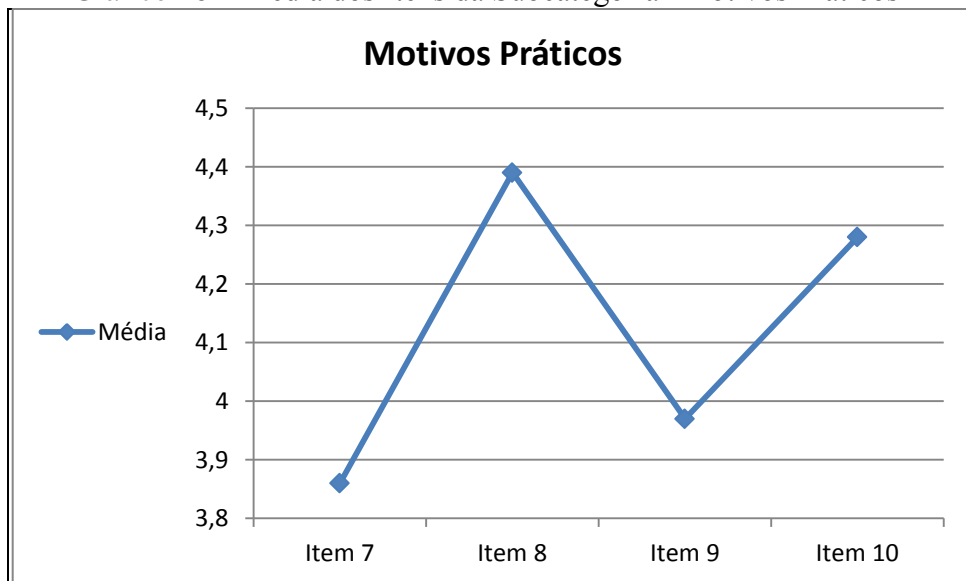


Gráfico 17 – Média dos Itens da Subcategoria “Motivos Emancipatórios”

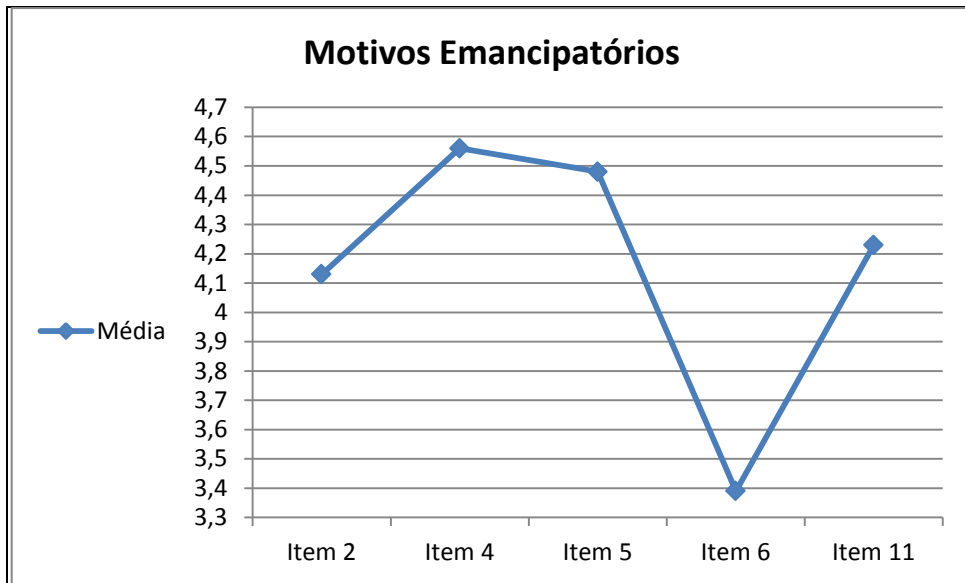


Gráfico 18 – Média dos Itens da Subcategoria “Motivos Políticos”

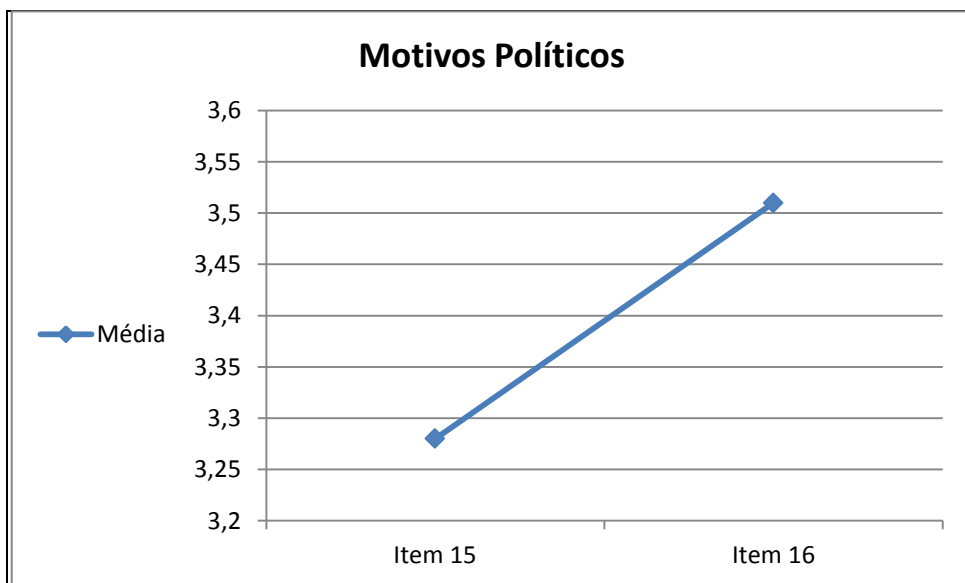
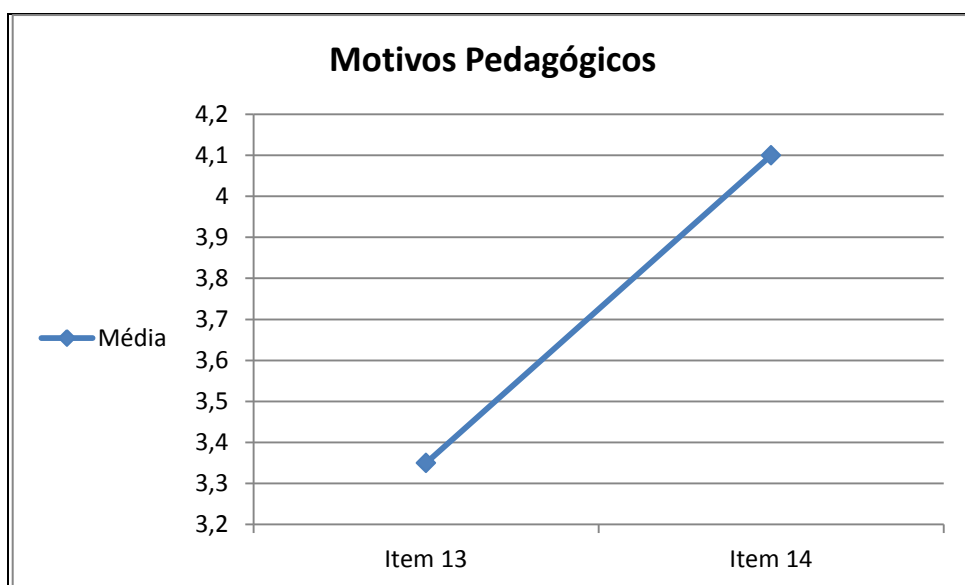


Gráfico 19 – Média dos Itens da Subcategoria “Motivos Pedagógicos”



Em relação à categoria “Necessidades atuais de formação contínua”, a média é de 3,76, com um desvio padrão de 0,727. Os itens que apresentam médias superiores à média global desta categoria são os seguintes, como se pode observar através do Gráfico 20 e Quadro 45:

- *Utilização das tecnologias de informação e comunicação* (3,88),
- *Avaliar* (3,78) e
- *Investigar* (4,26).

Comparativamente, no estudo apresentado por Ferreira & Cubo Delgado (2007), envolvendo professores do ensino de enfermagem em início de carreira, verificou-se que as necessidades de formação mais destacadas foram:

- Planeamento do Processo de ensino-aprendizagem;
- Avaliação;
- Investigação sobre o ensino;
- Oferecer informações e explicações compreensíveis e bem organizadas;
- Tutoria e
- Comunicação/ relação com os estudantes.

Apesar de se tratar de amostras de professores do ensino de enfermagem com características diferentes, ou seja, professores de carreira e professores em início de

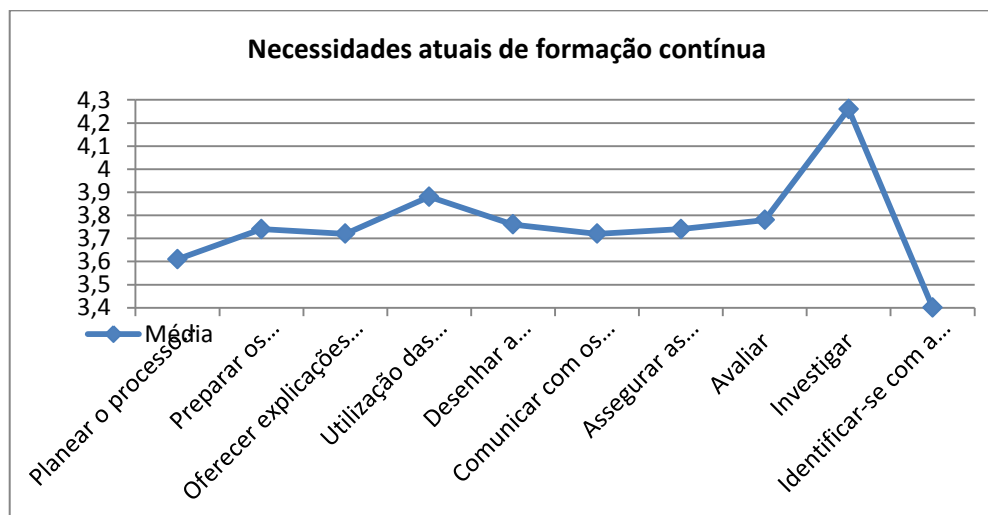
carreira, verificámos que em ambos os casos sobressaem as necessidades de formação em avaliação e investigação.

Estas áreas de formação correspondem a atividades do professor com enorme peso institucional. A avaliação é uma competência com enormes repercussões nos estudantes, devendo as suas práticas contar com a participação ativa dos estudantes e contribuir decisivamente para a melhoria das suas aprendizagens. Estamos a falar de processos que à luz do paradigma de aprendizagem deverão ser o mais abrangentes e diversificados, de forma a dar resposta à complexidade e subjetividade de cada contexto de aprendizagem (Borralho, 2012).

As necessidades de formação em investigação são justificáveis face às exigências das instituições de ensino superior e são suportadas na convicção de que os professores são sujeitos do conhecimento, detentores de saberes específicos ligados à sua área científica e ao ensino e por via disso, são atores privilegiados para investigar sobre a área que ensinam e sobre distintas questões ligadas ao mundo do ensino superior (Tardif, 2004).

De realçar, que as necessidades ligadas a “Identificar-se com a instituição” foram as menos valorizadas por estes professores, evidenciado por uma média de 3,40. O desvio padrão é superior ao desvio padrão (global) nesta categoria (0,727) em todos os itens utilizados para a medir. De realçar, o facto de cada um dos itens apresentar coeficientes de variação muito elevados.

Gráfico 20- Média dos Itens da categoria “Necessidades atuais de formação contínua”



Quadro 45- Médias, Desvios-Padrão e Coeficientes de Variação dos itens da Categoria Necessidades atuais de formação contínua

Categoria	Itens	Média	Desvio Padrão	Coefficiente de Variação
Necessidades atuais de formação contínua	Planear o processo de ensino-aprendizagem	3,61	0,968	26,814
	Preparar os conteúdos das unidades curriculares	3,74	0,894	23,904
	Oferecer explicações compreensíveis e bem organizadas	3,72	0,927	24,919
	Utilização das tecnologias de informação e comunicação	3,88	0,916	23,608
	Desenhar a metodologia/organizar atividades	3,76	0,868	23,085
	Comunicar com os estudantes	3,72	1,002	26,935
	Assegurar as orientações tutoriais	3,74	0,958	25,615
	Avaliar	3,78	0,974	25,767
	Investigar	4,26	0,879	20,634
	Identificar-se com a instituição	3,40	1,064	31,294

Em resumo, podemos afirmar que:

- A média de ações de formação contínua frequentadas por professor, foi de 9,54 ações. De realçar que 33,1 % dos professores frequentaram entre 5 a 9 ações de formação, seguido de 26,8 % que frequentaram entre 0 a 4 ações de formação.
- Em relação ao número de ações de formação de curta duração (1 a 3 dias), a média foi de 7,72 ações de formação por professor, tendo a aposta nas ações de formação de longa duração (mais de três dias) sido inferior, expresso na média de 1,84 ações de formação por professor.
- Os “Motivos Práticos” e os “Motivos Emancipatórios” são as principais motivações que levaram os professores a participar em ações de formação e/ou

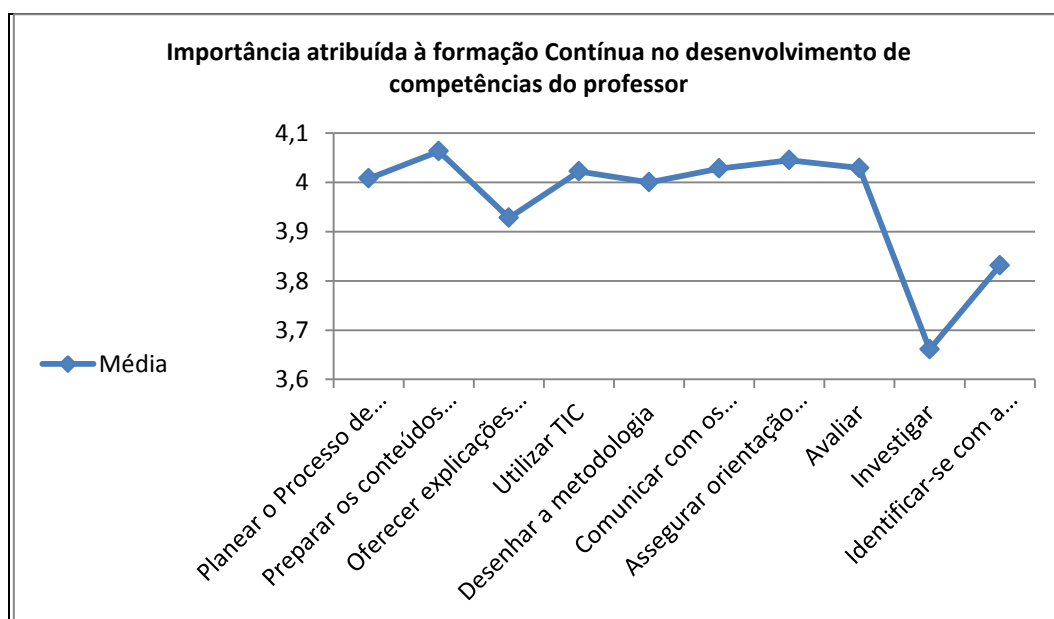
de desenvolvimento contínua, apresentando médias superiores à médias dos itens (3,848), respetivamente 4,123 e 4,160.

- Em relação às “Necessidades atuais de formação contínua”, a média nos itens foi de 3,76. Os itens que apresentam médias superiores à média global desta categoria são “Utilização das tecnologias de informação e comunicação” (3,88), “Avaliar” (3,78) e “Investigar” (4,26).

2.1.2- Dimensão Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor no ensino superior

Relativamente à importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências, verificamos que a média dos itens foi de 3,86, com um desvio padrão de 0,633. É de realçar que todas as categorias apresentam médias elevadas, como se pode verificar através do Gráfico 21 e Quadro 46.

Gráfico 21- Média das Categorias na Dimensão Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor no ensino superior



As categorias que apresentam uma média superior à média dos itens da escala (3,86) são:

- Planear o processo ensino-aprendizagem (4,01);
- Preparar os conteúdos das unidades curriculares (4,06);
- Oferecer explicações compreensíveis e bem organizadas (3,93);
- Utilizar tecnologias de informação e comunicação (4,02);
- Desenhar a metodologia/ organizar atividades (4,00);

- Comunicar com os estudantes (4,03);
- Assegurar orientação tutorial (4,04) e
- Avaliar (4,03).

De realçar, o facto de todas as categorias apresentarem um desvio padrão superior ao desvio padrão dos itens nesta escala (0,633) e elevados coeficientes de variação, situados entre 16,09% na categoria “Utilizar tecnologias de informação e comunicação” e 23,52% na categoria “Investigar”.

A preparação dos conteúdos das unidades curriculares é a categoria mais valorizada (média de 4,06), com elevada importância do ponto de vista didático (Zabalza, 2010). O relevo dado a esta competência profissional, com uma dimensão didática do tratamento dos conteúdos, envolvendo a seleção, sequência e estruturação didática dos conteúdos, assume-se como determinante para a qualidade do ensino. Considerando as repercussões desta competência profissional na qualidade da aprendizagem que os estudantes constroem, é reforçada a ideia de que estes professores da área científica de enfermagem estão enquadrados com os desafios que decorrem do Processo de Bolonha, nomeadamente no que diz respeito à forma de encarar o papel da formação e do processo de ensino-aprendizagem.

Estes professores do ensino superior dão igualmente muita importância à formação contínua no desenvolvimento da competência de “Assegurar orientação tutorial”, com uma média de 4,04. As suas opiniões estão em consonância com o que defende Zabalza (2010), de que o professor deve formar-se para poder assegurar adequadamente a orientação tutorial. O professor do ensino superior para apoiar os estudantes e prestar ajuda, na resolução dos problemas ligados à sua aprendizagem deve possuir um conjunto de qualidades e domínio de técnicas que lhe permitam assegurar esta função com qualidade. No estudo realizado por Sim-Sim, *et al* (2013), envolvendo professores e estudantes do ensino de enfermagem, verificou-se que os estudantes identificaram duas dimensões no papel do tutor: a dimensão pedagógica, direcionada para a orientação do professor como facilitador da carreira do estudante face à profissão que irá seguir e a dimensão relacional, associada às interações que estão implícitas à comunicação do professor com os estudantes na orientação tutorial. A este propósito e tendo por referência as questões da formação, Sim-Sim, *et al* (2013), consideram que a

dimensão relacional é desenvolvida na formação destes professores de enfermagem, face às características desta área do conhecimento, contudo, o mesmo já não se verifica com a dimensão pedagógica. Por isso, sugerem o desenvolvimento de atividades no campo pedagógico, como forma de assegurar uma melhor orientação tutorial.

As categorias “Comunicar com os estudantes” e Avaliar” referente à variável chave deste estudo apresentam uma média de 4,03.

Relativamente à comunicação com os estudantes, parece-nos relevante a importância atribuída por estes professores do ensino de enfermagem à formação para o desenvolvimento deste tipo de competências. Para além, de ser um reconhecimento pela formação desenvolvida no percurso formativo destes professores, assume-se como uma valorização da importância que as interações entre estes intervenientes têm no seu desenvolvimento. Tal como foi destacado, a forma de estar do professor ao interagir com os estudantes é determinante no seu processo formativo e pode ser gerador de mudanças de conhecimentos, comportamentos e sentimentos (Zabalza, 2010). No estudo de Kai Yung, Heng & Jiang (2009), envolvendo estudantes universitários chineses, estes destacaram os professores que demonstravam preocupação, paciência, que os incentivavam, que eram responsáveis e que se evidenciavam na relação com os estudantes. Os estudantes sentiam-se mais seguros quando os professores se preocupavam com eles e lhe ofereciam ajuda. Destacaram ainda os professores que evidenciaram uma atitude mais democrática, bem-humorados e que evidenciavam sinceridade para com os estudantes.

Estes professores valorizaram igualmente a formação no desenvolvimento da competência de “avaliar”, considerando tratar-se de um mecanismo necessário para verificar se os estudantes possuem as competências básicas ao exercício da profissão que desejam exercer (Zabalza, 2010). A importância atribuída por estes professores do ensino de enfermagem é fundamental, face à mudança nas práticas de avaliação do ensino superior, onde emergem novas modalidades de avaliação que potenciam a regulação do estudo e da aprendizagem e que são mais compatíveis com uma avaliação formativa, tal como expressam os resultados do estudo de Bidarra, et al. (2013), referentes à perceção dos estudantes face à avaliação das aprendizagens no ensino superior. Isto significa que o professor do ensino superior enquadrado com o paradigma da aprendizagem, para além de fomentar uma avaliação de natureza formativa, deve ter

uma visão da avaliação como parte integrante dos processos de ensino e aprendizagem, visando contribuir para a melhoria da aprendizagem dos estudantes (Borrvalho, 2012)

A categoria “Utilizar tecnologias de informação e comunicação”, referente à dimensão “Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências profissionais”, apresenta uma média de 4,02. A valorização dada a esta competência por estes professores é coerente com a sua relevância no desempenho do professor do ensino superior e principalmente se considerarmos que nas últimas décadas, as novas tecnologias de informação introduziram profundas alterações no papel do professor e nas modalidades de ensino-aprendizagem, para além da aprendizagem realizada a este nível face às exigências do ensino superior. Para além disso, e, em consonância com o que defende Borrvalho (2012), a incorporação de novas tecnologias facilita o acesso dos estudantes à autoaprendizagem e permite ao professor assumir o seu papel de guia e facilitador da aprendizagem do estudante.

É de destacar a importância atribuída por estes professores à formação contínua para o desenvolvimento da competência de planear o processo de ensino-aprendizagem, com uma média de 4,01. Parece-nos relevante a valorização atribuída por estes professores do ensino de enfermagem, na medida em que a formação contínua é um elemento de referência a considerar no planeamento dos processos de ensino-aprendizagem (Veiga Simão et al., 2009). Tal como foi anteriormente focado, a formação contínua pode ter um papel determinante na atualização dos professores, no questionar das práticas utilizadas e no desenvolvimento de novas formas de planear o processo de ensino-aprendizagem, devidamente ajustada ao paradigma de aprendizagem (Morgado, 2007; Veiga Simão et al., 2009). Deve acrescentar-se que para além de valorizável, deve assumir-se como uma preocupação e uma condição subjacente aos princípios de Bolonha. Isto significa, que ao planear o processo de ensino-aprendizagem, o professor deve colocar o estudante com o eixo central do processo de aprendizagem e fomentar a implementação de modelos centrados na compreensão e no desenvolvimento de competências (Borrvalho, 2012).

Nesta dimensão, estes professores atribuem uma elevada importância à competência de desenhar a metodologia/ organizar atividades, com uma média de 4,00. Concordamos com a valorização dada por estes professores à formação para o desenvolvimento desta competência, considerando que a implementação do Processo de

Bolonha, tendo implícito o paradigma da aprendizagem pressupõe a utilização de metodologias que envolvam a utilização de tarefas promotoras da aprendizagem do estudante, numa lógica que fomente a utilização de metodologias ativas, participativas e cooperativas e que valorize o trabalho autónomo do estudante (Borralho, 2012; Gonçalves, 2012).

De realçar ainda a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento da competência de “oferecer explicações compreensíveis e bem organizadas”, com uma média de 3,93. Parece-nos relevante a valorização dada por estes professores, face à necessidade do professor conciliar as necessidades de aprendizagem dos estudantes com a compreensão da informação transmitida. Estes dados vão de encontro aos verificados no estudo de Gonçalves (2012), em que as representações docentes sobre as funções a desenvolver pelo professor de enfermagem dão igualmente relevo ao à transmissão de conteúdos disciplinares e conhecimento do próprio professor.

De realçar negativamente, a menor importância atribuída por estes professores à formação contínua para o desenvolvimento da competência de investigar (média de 3,66). Face ao peso que a investigação tem no desenvolvimento do conhecimento e da afirmação da enfermagem como disciplina científica, para além da necessidade destes professores apresentarem produção científica, considerando as exigências de acreditação dos cursos no ensino superior, estes dados geram alguma apreensão face à menor valorização da formação a este nível.

È ainda de relevar a incoerência que existe entre a investigação, ser destacada como a necessidade atual de formação contínua mais valorizada (média de 4,26) de entre as categorias apresentadas e por outro lado, ser a categoria menos valorizada (com uma média de 3,66), de entre as competências profissionais utilizadas para medir a dimensão chave deste estudo, referente à importância atribuída pelos professores do ensino superior à formação contínua no desenvolvimento das competências profissionais.

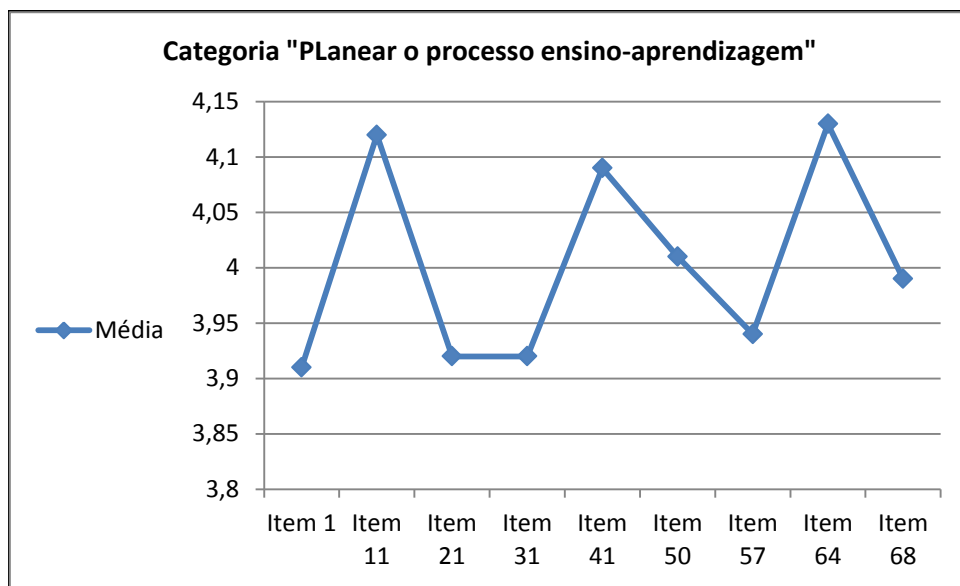
Quadro 46- Médias, Desvios-Padrão e Coeficientes de Variação dos itens e Categorias na Dimensão “Importância atribuída à Formação Contínua no Desenvolvimento de Competências do Professor do Ensino Superior”

Categorias	Itens	Média do Item	Desvio Padrão do Item	Média dos Itens da Categoria	Desvio Padrão dos Itens da Categoria	Coeficiente de Variação
Planear o processo ensino-aprendizagem	1	3,91	0,901	4,01	0,662	16,51%
	11	4,12	0,763			
	21	3,92	0,917			
	31	3,92	0,874			
	41	4,09	0,858			
	50	4,01	0,851			
	57	3,94	0,849			
	64	4,13	0,843			
	67	3,99	0,842			
Preparar os conteúdos das unidades curriculares	2	4,08	0,800	4,06	0,686	16,90%
	12	4,06	0,879			
	22	4,19	0,841			
	32	4,04	0,784			
	42	4,16	0,881			
	51	3,91	0,901			
	58	4,00	0,899			
Oferecer explicações compreensíveis e bem organizadas	3	4,09	0,880	3,93	0,726	18,47%
	13	4,03	0,916			
	23	3,87	0,806			
	33	3,94	0,867			
	43	3,51	0,978			
	52	4,00	0,920			
	59	4,06	1,052			
Utilizar tecnologias de informação e comunicação	4	3,99	0,840	4,02	0,647	16,09%
	14	3,94	0,900			
	24	4,06	0,811			
	34	4,04	0,779			
	44	4,08	0,937			
	53	3,96	0,912			
	60	3,93	0,836			
	65	4,08	0,891			
	68	4,10	0,900			
Desenhar a metodologia/organizar atividades	5	3,82	0,912	4,00	0,723	18,08%
	15	4,03	0,909			
	25	3,82	0,897			
	35	4,15	0,815			
	45	4,23	0,876			
	54	3,96	0,861			
	61	3,96	0,872			

Comunicar com os estudantes	6	4,01	0,990	4,03	0,774	19,21%
	16	4,06	0,989			
	26	4,12	0,857			
	36	3,88	1,002			
	46	3,77	1,061			
	55	4,02	0,836			
	62	4,21	0,971			
	66	4,14	0,926			
Assegurar orientação tutorial	7	4,22	0,896	4,04	0,729	18,04%
	17	3,97	0,967			
	27	4,04	0,819			
	37	3,79	0,961			
	47	4,19	0,928			
Avaliar	8	4,11	0,874	4,03	0,687	17,05%
	18	4,06	0,857			
	28	4,08	0,898			
	38	3,87	0,941			
	48	4,06	0,857			
	56	4,10	0,861			
	63	3,92	0,894			
Investigar	9	4,01	1,010	3,66	0,861	23,52%
	19	3,99	0,862			
	29	3,09	1,240			
	39	3,66	1,066			
	49	3,59	1,115			
Identificar-se com a instituição	10	3,94	0,965	3,83	0,769	20,08%
	20	3,81	0,885			
	30	3,43	1,021			
	40	4,15	1,108			

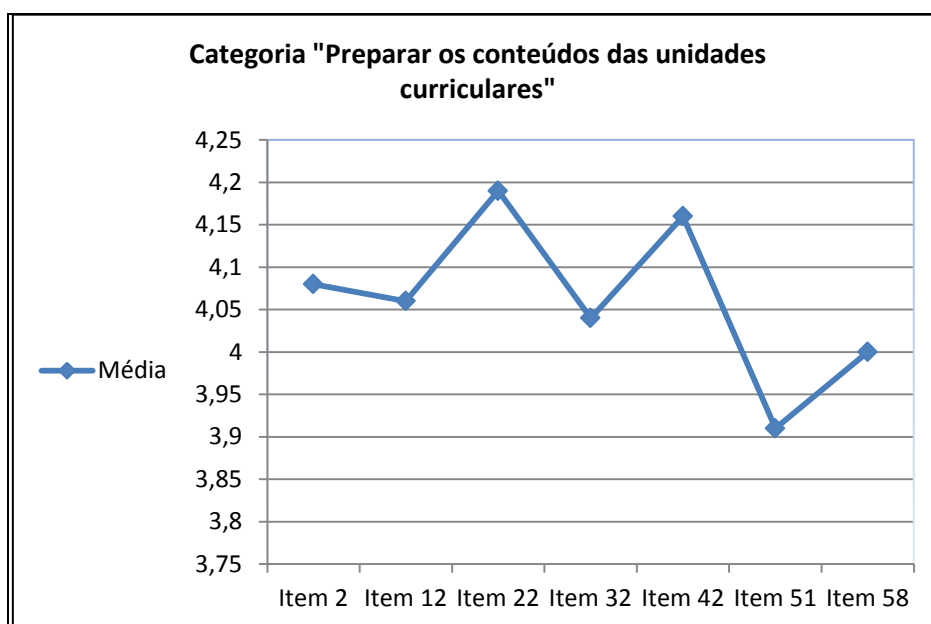
Relativamente à categoria “Planear o processo de ensino-aprendizagem”, o item 64, “*Estrutura sistematicamente os seus projetos formativos com objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação*” é aquele que apresenta uma média mais elevada de 4,13, seguido do item 11, “*Seleciona um conjunto de procedimentos metodológicos, adequados à exposição e explicitação dos conteúdos das unidades curriculares*”, com 4,12. Isto significa que ao nível desta categoria, estes itens são aqueles em que os professores atribuíram maior importância à formação contínua para seu desenvolvimento. O item em que estes professores atribuíram menos importância à formação contínua para o seu desenvolvimento foi o item 1, “*Desenha o programa da/s sua/s unidades curriculares*”, com 3,91. Seguem-se o item 21, “*Planeia projetos, no âmbito da sua atividade docente*” e o item 31 “*Organiza atividades pedagógicas, congruentes com o processo didático*”, ambos com uma média baixa de 3,92, como se pode verificar através do Gráfico 22.

Gráfico 22 - Média dos Itens da Categoria Planear o Processo Ensino-Aprendizagem



Na categoria “*Preparar os conteúdos das unidades curriculares*”, o item 22, “*Seleciona conteúdos, que contribuam para uma formação atualizada*” apresenta a média mais elevada nesta categoria com 4,19, em resultado da importância que atribuem à formação contínua. Segue-se com uma média de 4,16 o item 42, “*Organiza os conteúdos, de maneira a que sejam acessíveis aos estudantes e favoreçam a sua aprendizagem*”. Estes professores atribuíram menos importância à formação contínua no desenvolvimento do que está implícito no item 51, “*Identifica os diversos níveis de relevância dos conteúdos das unidades curriculares*”, com uma média de 3,91, como se pode constatar através do Gráfico 23.

Gráfico 23 - Média dos Itens da Categoria Preparar os conteúdos das unidades curriculares



Em relação à categoria “Oferecer explicações compreensíveis e bem organizadas”, expressa no Gráfico 24, a média mais elevada (4,09) foi obtida no item 3, “*Explica os conteúdos aos estudantes de uma forma compreensível e organizada, ajustando a explicação em função do feedback recebido (pela expressão facial, gestos, perguntas, etc.)*”. O item 43, “*Utiliza, propositadamente, mensagens redundantes ao comunicar com os estudantes (capacidade de repetir a mensagem utilizando códigos diferentes)*” foi o que obteve uma média mais baixa (3,51) nesta categoria, como resultado da importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento desta competência.

Na categoria “Utilizar tecnologias de informação e comunicação”, o item 68, “*Elabora materiais de apoio à docência, com recurso à utilização dos meios informáticos*” apresenta a média mais elevada (4,10). O item 60, “*Estimula os estudantes para o intercâmbio de informações e experiências com outros estudantes e/ou profissionais, em função dos objetivos da unidade curricular ou do curso*” e o item 14, “*Orienta o estudante no acesso à informação disponível na internet*”, apresentam as médias mais baixas nesta categoria, respetivamente com 3,93 e 3,94, como se pode verificar através do Gráfico 25.

Gráfico 24 - Média dos Itens da Categoria “Oferecer explicações compreensíveis e bem organizadas”

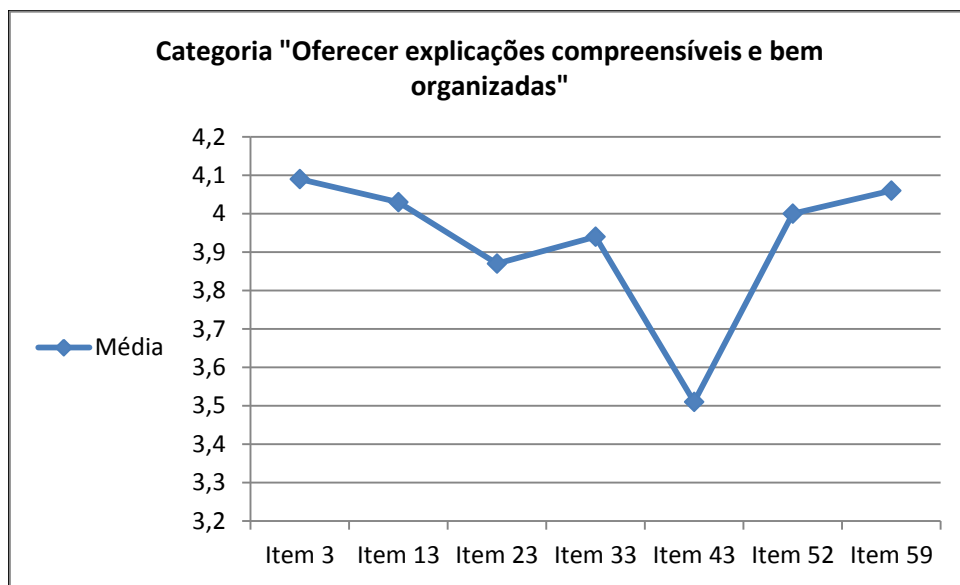
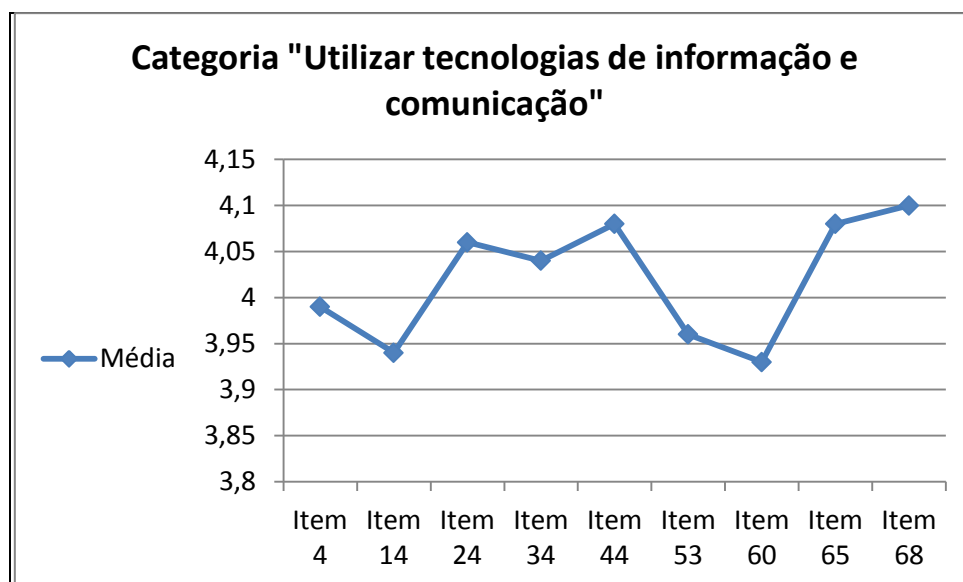


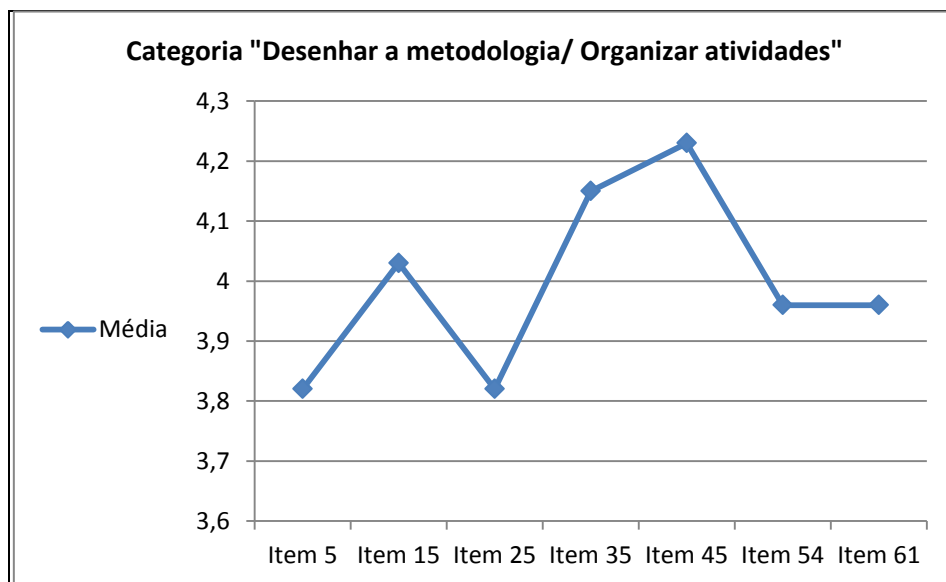
Gráfico 25 - Média dos Itens da Categoria “Utilizar tecnologias de informação e comunicação”



Relativamente à categoria “Desenhar a metodologia/Organizar atividades”, destaca-se com a média mais elevada o item 45, “*Reconhece a importância de diversificar a utilização de metodologias de ensino*” com uma média de 4,23. O item 5, “*Organiza as atividades, considerando a importância dos espaços e recursos na constituição de ambientes de aprendizagem*” e o item 25, “*Explicita junto dos*

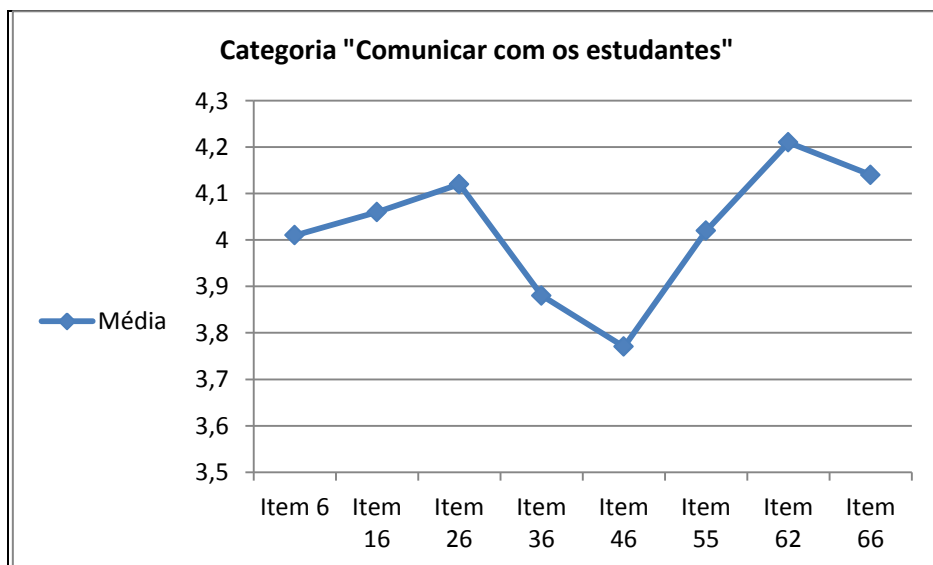
estudantes, os múltiplos componentes do método de ensino a utilizar” apresentam a média mais baixa desta categoria (3,82), como se pode constatar através do Gráfico 26.

Gráfico 26 - Média dos Itens da Categoria “Desenhar a metodologia/ Organizar atividades”



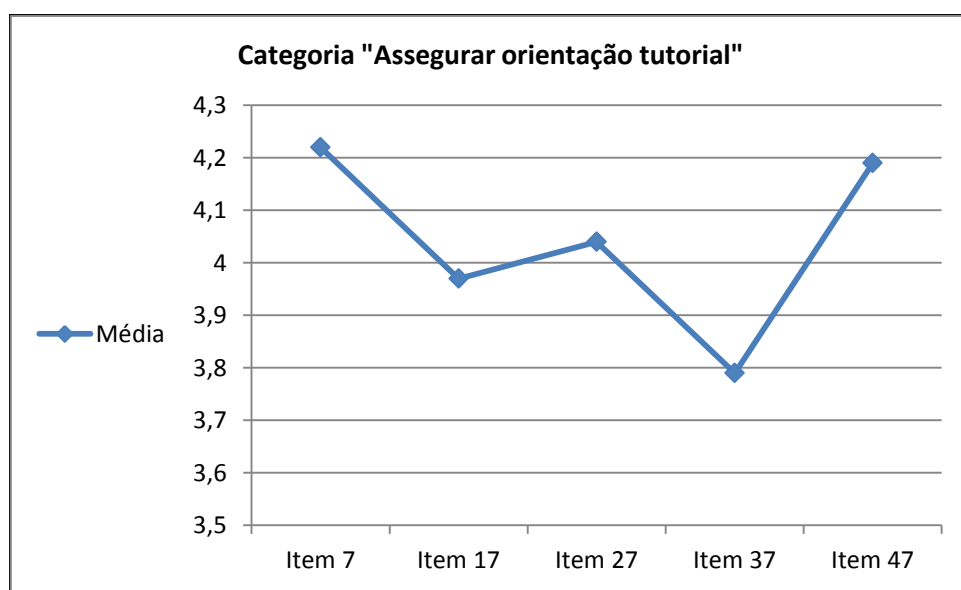
Na categoria “Comunicar com os estudantes” destaca-se com a média mais elevada o item 62, “Estimula os estudantes a atingir os objetivos de aprendizagem”, que apresenta a média de 4,21. O item 46, “Sabe colocar-se no lugar do estudante”, apresenta uma média de 3,77, como se pode constatar através do Gráfico 27.

Gráfico 27 - Média dos Itens da Categoria “Comunicar com os estudantes”



Na categoria “Assegurar orientação tutorial”, o item 7, “*Acompanha e orienta os estudantes durante o processo de formação*” apresenta a média mais elevada (4,22), seguido do item 47, “*Demonstra atitudes de escuta e de empatia, no seu papel de tutor/orientador*”, com a média de 4,19. O item 37, “*Orienta os estudantes à distância, supervisionando o trabalho desenvolvido pelos mesmos*” apresenta a média mais baixa desta categoria (3,79), como se pode verificar através do Gráfico 28.

Gráfico 28 - Média dos Itens da Categoria “Assegurar orientação tutorial”



Na categoria “Avaliar”, como se pode observar através do Gráfico 29, o item 8, “*Avalia com rigor e toma decisões sobre o estádio de aprendizagem alcançado pelos estudantes*” apresenta a média mais elevada com 4,11, seguido do item 56, “*Utiliza uma prática de avaliação, centrada na aprendizagem do estudante*” com uma média de 4,10. O item 38, “*Utiliza métodos/ indicadores de avaliação que lhe permitem seguir a evolução do estudante ao longo do semestre/ ano*” apresenta-se uma média mais baixa (3,87), em resultado da menor importância pela formação contínua.

A categoria “Investigar” apresenta a média mais baixa (3,66) desta dimensão. Nela, destaca-se o item 9, “*Participa em projetos de investigação na/s área/s científica/s em que está envolvido*”, com uma média de 4,01, seguido do item 19, “*Revela uma atitude de questionamento no desenvolvimento de projetos de investigação sobre questões relativas ao ensino*”, com uma média de 3,99. O item 29, “*Participa em projetos financiados, centrados na análise do fenómeno educativo*”, apresenta a média

baixa (3,09) desta categoria e também desta dimensão, como se pode constatar através do Gráfico 30.

Gráfico 29 - Média dos Itens da Categoria “Avaliar”

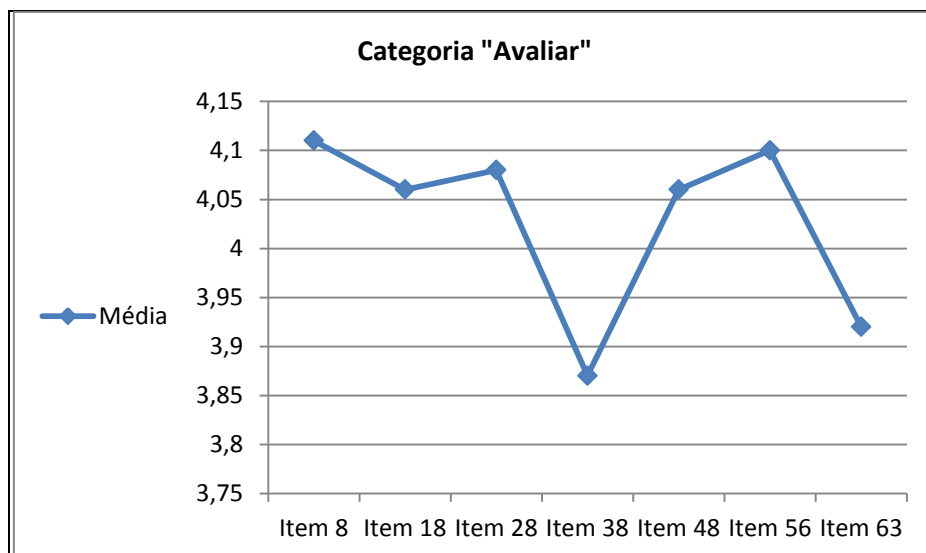
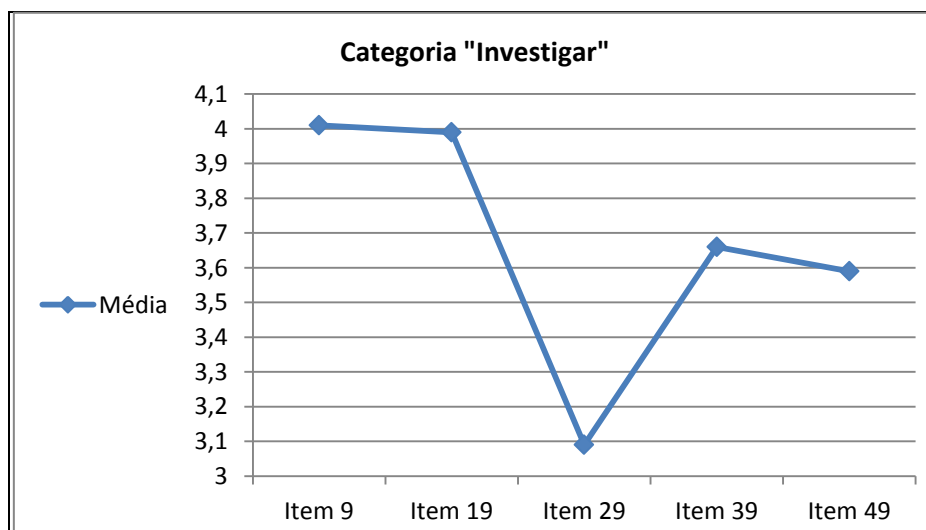


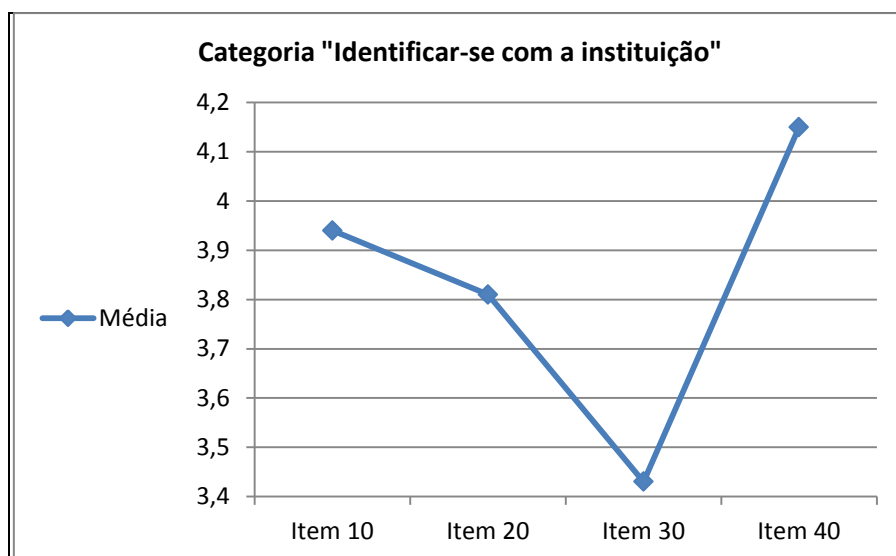
Gráfico 30 - Média dos Itens da Categoria “Investigar”



Relativamente à importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento da competência de identificar-se com a instituição, constatamos através do Gráfico 31 que o item 40, “Assume a responsabilidade das suas ideias e das posições que adota” apresenta a média mais elevada (4,15). O item 30, “Identifica as funções desempenhadas por todos os elementos da instituição” apresenta uma média de 3,43,

como reflexo da menor importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento desta competência.

Gráfico 31 - Média dos Itens da Categoria “Identificar-se com a instituição”



No decurso deste estudo, formulámos a seguinte asserção: “*Existe diferença significativa entre a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor entre os professores com habilitação académica de doutor e os restantes professores com menor habilitação académica (Mestres e Licenciados)*”

Para a verificar, utilizámos o teste de Mann-Whitney, como alternativa não paramétrica ao teste T para duas amostras independentes, considerando que nos testes de aderência, se violou a normalidade com níveis de significância inferiores a 0,05 (0,028), que levam à rejeição da normalidade nesta distribuição (Quadro 47). Foram assegurados os pressupostos de aleatoriedade e apresenta variâncias homogêneas: a um F de Levene igual a 2,052 corresponde um $p = 0,154 (> 0,05)$.

Quadro 47 - Análise das Provas de Aleatoriedade, Normalidade e Homogeneidade da Variância, referente á verificação da asserção: “Existe diferença significativa entre a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor entre os professores com habilitação acadêmica de doutor e os restantes professores com menor habilitação acadêmica (Mestres e Licenciados)”

Asserção	Teste de Rachas	Teste Kolmogorov-Smirnov	Levene	Modelo a Aplicar
Existe diferença significativa entre a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor entre os professores com habilitação acadêmica de doutor e os restantes professores com menor habilitação acadêmica (Mestres e Licenciados)	0,953 (IFCDC) 0,203 (Hab.acad)	0,087 (Doutor) 0,028 (restantes)	0,154	Mann-Whitney

Como o nível de significância do teste de Mann-Whitney é igual a 0,842 (Quadro 48) e estamos perante um valor superior a 0,05, pelo que as duas distribuições não diferem em tendência central. Assim, existe homogeneidade na importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor entre os professores com habilitação acadêmica de doutor e os restantes professores com menor habilitação acadêmica.

Quadro 48 – Teste Estatístico^a para verificação da asserção: Existe diferença significativa entre a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor entre os professores com habilitação acadêmica de doutor e os restantes professores com menor habilitação acadêmica (Mestres e Licenciados)

	Imp.FCDese nv.Competên cias
Mann-Whitney U	2521,000
Wilcoxon W	3746,000
Z	-,200
Asymp. Sig. (2-tailed)	,842

a. Grouping Variable:
Habilitações.nova

Achamos igualmente pertinente verificar a veracidade da seguinte asserção: “*Existe diferença significativa entre a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor entre os professores com menor frequência de ações de formação contínua nos últimos três anos (≤ 9 ações de formação) e os restantes com maior frequência de ações de formação (≥ 10 ações de formação)*”

Para a verificar, utilizámos o teste de Mann-Whitney, como alternativa não paramétrica ao teste T para duas amostras independentes, considerando que:

- Nos testes de aderência à normalidade, uma das categorias (até 9 formações) apresenta níveis de significância inferiores a 0,05, o que leva à rejeição da normalidade nesta distribuição (Quadro 49);
- não apresenta variâncias homogêneas: a um F de Levene igual a 4,213 corresponde um $p = 0,042$ ($<0,05$).

Quadro 49 - Análise das Provas de Aleatoriedade, Normalidade e Homogeneidade da Variância, referente à afirmação: existe diferença significativa entre a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor entre os professores com menor frequência de ações de formação contínua nos últimos três anos (≤ 9 ações de formação) e os restantes com maior frequência de ações de formação (≥ 10 ações de formação)”

Asserção	Teste de Rachas	Teste Kolmogorov-Smirnov	Levene	Modelo a Aplicar
Existe diferença significativa entre a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor entre os professores com menor frequência de ações de formação contínua nos últimos três anos (≤ 9 ações de formação) e os restantes com maior frequência de ações de formação (≥ 10 ações de formação)”	0,722 (IFCDC) 0,000 (Num.FC)	0,016 (≤ 9 Formações) 0,200 (≥ 10 formações)	0,042	Mann-Whitney

Como o nível de significância do teste de Mann-Whitney é igual a 0,253 (Quadro 50) e estamos perante um valor superior a 0,05, verificamos que as duas distribuições não diferem em tendência central. Assim, existe homogeneidade na importância atribuída à formação continua no desenvolvimento de competências do

professor entre os professores com menor frequência de ações de formação contínua nos últimos três anos (≤ 9 ações de formação) e os restantes com maior frequência de ações de formação (≥ 10 ações de formação).

Quadro 50 – Teste Estatístico^a para a Asserção: *Existe diferença significativa entre a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor entre os professores com menor frequência de ações de formação contínua nos últimos três anos (≤ 9 ações de formação) e os restantes com maior frequência de ações de formação (≥ 10 ações de formação)*”

	Imp.FCDese nv.Competên cias
Mann-Whitney U	2372,000
Wilcoxon W	6650,000
Z	-1,142
Asymp. Sig. (2- tailed)	,253

a. Grouping Variable: Numero.FC

Procurámos obter a resposta à verificação da seguinte asserção: *“Existe diferença significativa entre a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor, entre os professores com menos tempo de serviço docente (até 6 anos de serviço docente) e os professores com mais tempo de serviço docente (7 e mais anos de serviço docente)”*.

A categorização utilizada teve por referência Huberman (1995). Apesar do processo de desenvolvimento profissional proposto por este autor, evidenciar o papel dos contextos organizacionais, sociais, histórico e políticos em que o professor exerce a sua ação, aponta para traços comuns na carreira dos professores. Aos primeiros seis anos, designámos por “professores com menos anos de serviço” e engloba a fase de adaptação e tateamento (1º ao 3º ano de carreira) e de estabilização (4º ao 6º ano de carreira). Trata-se de um período em que o docente estabiliza, que fica comprometido com as suas responsabilidades de docente e que ganha autonomia (Huberman, 1995). O período dos 7 e mais anos, segue-se ao período de estabilização e é marcado pela experimentação ou diversificação (entre os 7 e os 25 anos de carreira) e pela serenidade

e o distanciamento afetivo (entre os 25 e os 35 anos). O período dos 7 e mais anos de serviço, correspondem, à luz do que preconiza Huberman (1995), a um período de adoção de uma postura de experimentação, de desafios, de soluções alternativas, de uma atitude de segurança. Acreditamos que estas trajetórias profissionais possam condicionar o estar do professor em relação à valorização da formação contínua no desenvolvimento de competências.

Para verificar esta asserção, utilizámos o teste t para duas amostras independentes, considerando que:

- A Dimensão “Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor” e “tempo de serviço docente” têm uma distribuição normal (Quadro 51);
- Apresenta variâncias homogêneas: a um F de Levene igual a 0,112 corresponde um $p = 0,739 (> 0,05)$.

Quadro 51- Análise das Provas de Aleatoriedade, Normalidade e Homogeneidade da Variância, referente á verificação da asserção: Existe diferença significativa entre a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor entre os professores com menos tempo de serviço docente (até 6 anos de serviço) e os professores com mais tempo de serviço docente (7 e mais anos de serviço)”.

Asserção	Teste de Rachas	Teste Kolmogorov-Smirnov	Levene	Modelo a Aplicar
Existe diferença significativa entre a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor entre os professores com menos tempo de serviço docente (até 6 anos de serviço docente) e os professores com mais tempo de serviço (7 e mais anos de serviço docente)”.	0,953 (IFCDC) 0,543 (tempervcat)	0,200 (Até 6 anos de serviço docente) 0,053 (7 e mais anos de serviço docente)	0,739	Teste T

O valor do teste t tem associado um nível de significância de 0,078 e 0,067 (Quadro 52), superiores a 0,05, o que leva a considerar que não existem diferenças estatisticamente significativas entre a importância atribuída á formação contínua no desenvolvimento de competências do professor entre os professores com menos tempo

de serviço docente (até 6 anos de serviço) e os professores com mais tempo de serviço (7 e mais anos de serviço).

Quadro 52 - Aplicação do teste t, na verificação da asserção: Existe diferença significativa entre a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor entre os professores com menos tempo de serviço docente (até 15 anos de serviço docente) e os professores com mais tempo de serviço docente (16 e mais anos de serviço docente)”

		t-test for Equality of Means				
		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
Imp.FCDesenv. Competências	Equal variances assumed	1,773	151	,078	,42962	,24238
	Equal variances not assumed	2,173	6,932	,067	,42962	,19770

Por fim, achámos pertinente verificar estatisticamente a asserção: “*Existe uma diferença significativa entre a importância atribuída pelos professores à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor entre os professores com categoria profissional mais elevada e os professores com uma categoria profissional mais baixa*”.

Na sua verificação, utilizámos o teste de Mann-Whitney, como alternativa não paramétrica ao teste T para duas amostras independentes, considerando que nos testes de aderência à normalidade, uma das categorias (Prof. Adjunto) apresenta níveis de significância inferiores a 0,05, o que leva à rejeição da normalidade nesta distribuição (Quadro 53). Apresenta variâncias homogêneas: a um F de Levene igual a 1,498 corresponde um $p = 0,223 (> 0,05)$.

Quadro 53- Análise das Provas de Aleatoriedade, Normalidade e Homogeneidade da Variância, referente á Asserção: Existe uma diferença significativa entre a importância atribuída pelos professores à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor entre os professores com categoria profissional mais elevada (professor coordenador) e os professores com uma categoria profissional mais baixa (professor adjunto)

Asserção	Teste de Rachas	Teste Kolmogorov-Smirnov	Levene	Modelo a Aplicar
Existe uma diferença significativa entre a importância atribuída pelos professores à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor entre os professores com categoria profissional mais elevada (professor coordenador) e os professores com uma categoria profissional mais baixa (professor adjunto)	0,969 (IFCDC) 0,489 (Catprorecod)	0,021 (Prof. Adjunto) 0,200 (Prof. Coordenador)	0,223	Mann-Whitney

Como se pode verificar no Quadro n.º 54, o nível de significância do teste de Mann-Whitney é igual a 0,049 e estamos perante um valor inferior a 0,05, pelo que as duas distribuições diferem em tendência central. Assim, não existe homogeneidade na importância atribuída à formação continua no desenvolvimento de competências do professor do ensino superior entre os professores com categoria mais elevada (professor coordenador) e os professores com categoria mais baixa (professor adjunto), ou seja, verifica-se a existência de uma diferença significativa entre as duas categorias profissionais.

Quadro 54 – Teste Estatístico^a para verificação da asserção: “Existe uma diferença significativa entre a importância atribuída pelos professores à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor entre os professores com categoria profissional mais elevada (professor coordenador) e os professores com uma categoria profissional mais baixa (professor adjunto)”

	Imp.FCDesenv.Competências
Mann-Whitney U	1648,500
Wilcoxon W	2314,500
Z	-1,968
Asymp. Sig. (2-tailed)	,049

a. Grouping Variable: Categoria Profissional recodificada

Em síntese, podemos afirmar que:

Na dimensão “Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências”, a média dos itens foi de 3,86. Estes professores atribuem maior importância à formação contínua no desenvolvimento das seguintes competências (as que apresentam uma média superior à média dos itens da escala): “Planear o processo ensino-aprendizagem” (4,01), “Preparar os conteúdos das unidades curriculares” (4,06), “Oferecer explicações compreensíveis e bem organizadas” (3,93), “Utilizar tecnologias de informação e comunicação” (4,02), “Desenhar a metodologia/ organizar atividades” (4,00), “Comunicar com os estudantes” (4,03), “Assegurar orientação tutorial” (4,04) e “Avaliar” (4,03).

Na competência de “Planear o processo de ensino-aprendizagem”, é mais valorizada o item “*Estrutura sistematicamente os seus projetos formativos com objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação*”, seguido do item “*Seleciona um conjunto de procedimentos metodológicos, adequados à exposição e explicitação dos conteúdos das unidades curriculares*”. Na competência de “Preparar os conteúdos das unidades curriculares”, é atribuída maior importância nos itens “*Seleciona conteúdos, que contribuam para uma formação atualizada*” e “*Organiza os conteúdos, de maneira a que sejam acessíveis aos estudantes e favoreçam a sua aprendizagem*”. Em relação a “Oferecer explicações compreensíveis e bem organizadas”, destaca-se o item “*Explica os conteúdos aos estudantes de uma forma compreensível e organizada, ajustando a*

*explicação em função do feedback recebido (pela expressão facial, gestos, perguntas, etc.)” e na competência de “Utilizar tecnologias de informação e comunicação”, o item “*Elabora materiais de apoio à docência, com recurso à utilização dos meios informáticos*”, foi o mais valorizado. Na competência de “Desenhar a metodologia/Organizar atividades”, destaca-se o item “*Reconhece a importância de diversificar a utilização de metodologias de ensino*”, enquanto em relação a “Comunicar com os estudantes” destaca-se o item “*Estimula os estudantes a atingir os objetivos de aprendizagem*”. Na competência “Assegurar orientação tutorial”, destacam-se os itens “*Acompanha e orienta os estudantes durante o processo de formação*”, e “*Demonstra atitudes de escuta e de empatia, no seu papel de tutor/orientador*”, enquanto na categoria “Avaliar”, sobressaem os itens “*Avalia com rigor e toma decisões sobre o estado de aprendizagem alcançado pelos estudantes*” e “*Utiliza uma prática de avaliação, centrada na aprendizagem do estudante*”. Na categoria “Investigar”, destaca-se o item “*Participa em projetos de investigação na/s área/s científica/s em que está envolvido*” e por fim, na competência de “Identificar-se com a instituição”, sobressai o item “*Assume a responsabilidade das suas ideias e das posições que adota*”.*

Verifica-se a existência de diferença significativa entre a importância atribuída pelos professores à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor entre os professores com categoria profissional mais elevada (professor coordenador) e os professores com uma categoria profissional mais baixa (professor adjunto).

2.1.3- Análise de Hipóteses

Para testar a hipótese 1: “*Existe associação entre as necessidades atuais de formação contínua dos professores e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências*”, utilizámos o Coeficiente de Correlação R de Spearman, como alternativa não paramétrica ao Coeficiente de Correlação de Pearson, considerando que nos testes de aderência à normalidade encontramos níveis de significância em ambas as variáveis, inferiores a 0,05, que levam à rejeição da normalidade nestas distribuições.

Os valores são apresentados no Quadro 55.

Quadro 55 - Análise das Provas de Aleatoriedade (Rachas) e de Normalidade, referentes á Hipótese 1 e as Hipóteses H1.1 a H1.10

Hipóteses	Teste de Rachas	Teste Kolmogorov-Smirnov	Modelo a Aplicar
H1: Existe associação entre as necessidades atuais (globais) de formação contínua dos professores e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências (global)	0,773 (IFCDC) 0,428 (NA)	0,001 (IFCDC) 0,001 (NA)	Coeficiente de Correlação de Spearman
H1.1: Existe associação entre a necessidade atual de Planear o processo de ensino-aprendizagem e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências (global)	0,773 (IFCDC) 0,630 (Nppea)	0,001 (IFCDC) 0,00 (Nppea)	Coeficiente de Correlação de Spearman
H1.2: Existe associação entre a necessidade atual de Preparar os conteúdos das unidades curriculares e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências (global)	0,773 (IFCDC) 0,562 (Npcuc)	0,001 (IFCDC) 0,00 (Npcuc)	Coeficiente de Correlação de Spearman
H1.3: Existe associação entre a necessidade atual de oferecer explicações compreensíveis e bem organizadas e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências (global)	0,773 (IFCDC) 0,881 (Noe)	0,001 (IFCDC) 0,00 (Noe)	Coeficiente de Correlação de Spearman
H1.4: Existe associação entre a necessidade atual de utilizar tecnologias de informação e comunicação e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências (global)	0,773 (IFCDC) 0,545 (Nutic)	0,001 (IFCDC) 0,00 (Nutic)	Coeficiente de Correlação de Spearman
H1.5: Existe associação entre a necessidade	0,773	0,001	Coeficiente

atual de desenhar a metodologia/ organizar atividades e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências (global)	(IFCDC) 0,420 (Ndm)	(IFCDC) 0,00 (Ndm)	de Correlação de Spearman
H1.6: Existe associação entre a necessidade atual de comunicar com os estudantes e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências (global)	0,773 (IFCDC) 0,816 (Nce)	0,001 (IFCDC) 0,00 (Nce)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H1.7: Existe associação entre a necessidade atual de assegurar orientações tutoriais e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências (global)	0,773 (IFCDC) 0,514 (Naot)	0,001 (IFCDC) 0,00 (Naot)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H1.8: Existe associação entre a necessidade atual de avaliar e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências (global)	0,773 (IFCDC) 0,107 (Nav)	0,001 (IFCDC) 0,00 (Nav)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H1.9: Existe associação entre a necessidade atual de investigar e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências (global)	0,773 (IFCDC) 0,344 (Ninv)	0,001 (IFCDC) 0,00 (Ninv)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H1.10: Existe associação entre a necessidade atual de identificar-se com a instituição e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências (global)	0,773 (IFCDC) 0,450 (Nii)	0,001 (IFCDC) 0,00 (Nii)	Coefficiente de Correlação de Spearman

A condição da hipótese foi a seguinte:

H0: r observado $\rightarrow p > 0,05$;

Ha: r observado $\rightarrow p < 0,05$.

Como o nível de significância é igual a 0,000, valor inferior a 0,005, rejeita-se a hipótese nula e aceita-se a Ha. O valor do Coeficiente de Correlação de Spearman é igual a 0,500, que nos indica a existência de uma associação moderada entre as variáveis (Quadro 56).

Podemos assim afirmar que existe associação entre as necessidades atuais (globais) de formação contínua dos professores e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências (global).

Quadro 56 - Coeficiente de Correlação de Spearman entre a Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências e as Necessidades Atuais

			Imp.FCDese nv.Competên cias	Nec.atuais
Spearman's rho	Imp.FCDesenv.Compet ências	Correlation Coefficient	1,000	,500**
		Sig. (2-tailed)	.	,000
	Nec.atuais	Correlation Coefficient	,500**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	.

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

b. Listwise N = 153

Fizemos ainda a correlação das diferentes subcategorias de “Necessidades atuais de formação contínua” com a Dimensão “Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências”, que corresponde às Hipóteses H_{1.1} a H_{1.10}.

Utilizámos o coeficiente de Correlação de Spearman, considerando que nos testes de aderência à normalidade encontramos níveis de significância dos testes para todas as subcategorias de “Necessidades atuais de formação contínua” inferiores a 0,05, que levam à rejeição da normalidade dessas distribuições (Quadro 55).

Os valores encontrados estão expostos no Quadro 57.

Pela análise do Quadro 57, constatamos que existe correlação entre todas as subcategorias da Categoria “Necessidades atuais de formação contínua” com a Dimensão “Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências”. Apesar de a correlação ser baixa, parece-nos que estes aspetos devem ser tidos em consideração no planeamento da formação destes professores do ensino superior.

Quadro 57 – Valores do r de Spearman para a correlação entre os valores das “necessidades atuais de formação contínua” e a Dimensão (global) da “Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor”

Necessidades atuais de formação contínua	R de Spearman	P	Significância – Correlação
Planear o processo ensino-aprendizagem	0,333	0,000	Significativo – Correlação baixa
Preparar as unidades curriculares	0,191	0,018	Significativo – Correlação baixa
Oferecer explicações compreensíveis e bem organizadas	0,290	0,000	Significativo – Correlação baixa
Utilizar tecnologias de informação e comunicação	0,323	0,000	Significativo – Correlação baixa
Desenhar a metodologia/ organizar atividades	0,398	0,000	Significativo – Correlação baixa
Comunicar com os estudantes	0,421	0,000	Significativo – Correlação baixa
Assegurar as orientações tutoriais	0,428	0,000	Significativo – Correlação baixa
Avaliar	0,436	0,000	Significativo – Correlação baixa
Investigar	0,425	0,000	Significativo – Correlação baixa
Identificar-se com a instituição	0,449	0,000	Significativo – Correlação baixa

Verificou-se ainda a correlação entre cada uma das subcategorias de “Necessidades atuais de formação contínua” e cada uma das categorias da Dimensão “Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências do professor”.

Ao verificarmos a correlação entre as necessidades atuais de formação contínua, na subcategoria “Planear o processo de ensino-aprendizagem” e as diferentes categorias da Dimensão “Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências do professor”, utilizámos o coeficiente de correlação de Spearman (Quadro 58), tendo em conta que nos testes de aderência à normalidade encontramos níveis de significância inferiores a 0,05 em todas as subcategorias da categoria “necessidades atuais de formação contínua”, o que determinou a rejeição da normalidade nessas distribuições.

Quadro 58 - Análise das Provas de Aleatoriedade (Rachas) e de Normalidade, da Hipótese 1.11 à Hipótese 1.20

Hipóteses	Teste de Rachas	Teste Kolmogorov-Smirnov	Modelo a Aplicar
H1.11: Existe associação entre a necessidade atual de Planear o processo de ensino-aprendizagem e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Planear o processo ensino aprendizagem	0,630 (Nppea) 0,479 (IFCDC-PPEA)	0,000 (Nppea) 0,049 (IFCDC-PPEA)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H1.12: Existe associação entre a necessidade atual de Planear o processo de ensino-aprendizagem e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Preparar conteúdos das unidades curriculares	0,630 (Nppea) 0,685 (IFCDC-PCUC)	0,000 (Nppea) 0,000 (IFCDC-PCUC)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H1.13: Existe associação entre a necessidade atual de Planear o processo de ensino-aprendizagem e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Oferecer explicações compreensíveis e bem organizadas	0,630 (Nppea) 0,653 (IFCDC-OEC)	0,000 (Nppea) 0,000 (IFCDC-OEC)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H1.14: Existe associação entre a necessidade atual de Planear o processo de ensino-aprendizagem e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Utilizar tecnologias de informação e comunicação	0,630 (Nppea) 0,351 (IFCDC-UTIC)	0,000 (Nppea) 0,001 (IFCDC-UTIC)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H1.15: Existe associação entre a necessidade atual de Planear o processo de ensino-aprendizagem e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Desenhar a metodologia/organizar atividades	0,630 (Nppea) 0,260 (IFCDC-DM)	0,000 (Nppea) 0,002 (IFCDC-DM)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H1.16: Existe associação entre a necessidade atual de Planear o processo de ensino-aprendizagem e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Comunicar com os estudantes	0,630 (Nppea) 0,585 (IFCDC-CE)	0,000 (Nppea) 0,000 (IFCDC-CE)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H1.17: Existe associação entre a necessidade atual de Planear o processo de ensino-aprendizagem e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Assegurar as orientações tutoriais	0,630 (Nppea) 0,0,592 (IFCDC-AOT)	0,000 (Nppea) 0,049 (IFCDC-AOT)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H1.18: Existe associação entre a necessidade atual de Planear o processo de ensino-aprendizagem e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Avaliar	0,630 (Nppea) 0,624 (IFCDC-A)	0,000 (Nppea) 0,049 (IFCDC-A)	Coefficiente de Correlação de Spearman

H1.19: Existe associação entre a necessidade atual de Planear o processo de ensino-aprendizagem e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Investigar	0,630 (Nppea) 0,690 (IFCDC-I)	0,000 (Nppea) 0,049 (IFCDC-I)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H1.20: Existe associação entre a necessidade atual de Planear o processo de ensino-aprendizagem e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Identificar-se com a instituição	0,630 (Nppea) 0,995 (IFCDC-II)	0,000 (Nppea) 0,049 (IFCDC- II)	Coefficiente de Correlação de Spearman

Pela análise do Quadro 59, verificamos que existe uma baixa correlação entre “Necessidades atuais de formação contínua”, subcategoria **Planear o processo ensino-aprendizagem** e as seguintes 9 (nove) categorias da Dimensão “Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências”:

- Planear o processo ensino-aprendizagem;
- Preparar os conteúdos das unidades curriculares;
- Oferecer explicações compreensíveis e bem organizadas;
- Utilizar tecnologias de informação e comunicação;
- Desenhar a metodologia/ organizar atividades;
- Comunicar com os estudantes;
- Assegurar as orientações tutoriais;
- Avaliar e
- Identificar-se com a instituição.

Quadro 59 – Valores do r de Spearman para a correlação entre as “necessidades atuais de formação contínua – Planear o processo ensino-aprendizagem” e as categorias da Dimensão “Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor”

Necessidades atuais de formação contínua – Planear processo ensino - aprendizagem	R de Spearman	P	Significância – Correlação
Planear o processo ensino-aprendizagem	0,266	0,001	Significativo – Correlação baixa
Preparar as unidades curriculares	0,316	0,000	Significativo – Correlação baixa
Oferecer explicações compreensíveis e bem organizadas	0,333	0,000	Significativo – Correlação baixa
Utilizar tecnologias de informação e comunicação	0,281	0,000	Significativo – Correlação baixa
Desenhar a metodologia/ organizar atividades	0,346	0,000	Significativo – Correlação baixa
Comunicar com os estudantes	0,317	0,000	Significativo – Correlação baixa
Assegurar as orientações tutoriais	0,309	0,000	Significativo – Correlação baixa
Avaliar	0,248	0,002	Significativo – Correlação baixa
Investigar	0,081	0,316	Não Significativo
Identificar-se com a instituição	0,271	0,001	Significativo – Correlação baixa

Verificámos a correlação entre as necessidades atuais de formação contínua, na subcategoria “Preparar os conteúdos das unidades curriculares” e as diferentes categorias da Dimensão “Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências do professor”, utilizámos o coeficiente de correlação de Spearman (Quadro 60), tendo em conta que nos testes de aderência à normalidade encontrámos níveis de significância inferiores a 0,05 em todas as subcategorias da categoria “necessidades atuais de formação contínua”, o que determinou a rejeição da normalidade nessas distribuições.

Quadro 60 - Análise das Provas de Aleatoriedade (Rachas) e de Normalidade, das Hipótese 1.21 a Hipótese 1.30

Hipóteses	Teste de Rachas	Teste Kolmogorov-Smirnov	Modelo a Aplicar
H1.21: Existe associação entre a necessidade atual de Preparar os conteúdos das unidades curriculares e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Planear o processo ensino	0,726 (Npcuc) 0,435 (IFCDC-PPEA)	0,000 (Npcuc) 0,049 (IFCDC-PPEA)	Coeficiente de Correlação de Spearman

aprendizagem			
H1.22: Existe associação entre a necessidade atual de Preparar os conteúdos das unidades curriculares e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Preparar conteúdos das unidades curriculares	0,726 (Npcuc) 0,685 (IFCDC-PCUC)	0,000 (Npcuc) 0,000 (IFCDC-PCUC)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H1.23: Existe associação entre a necessidade atual de Preparar os conteúdos das unidades curriculares e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Oferecer explicações compreensíveis e bem organizadas	0,726 (Npcuc) 0,675 (IFCDC-OEC)	0,000 (Npcuc) 0,000 (IFCDC-OEC)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H1.24: Existe associação entre a necessidade atual de Preparar os conteúdos das unidades curriculares e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Utilizar tecnologias de informação e comunicação	0,726 (Npcuc) 0,303 (IFCDC-UTIC)	0,000 (Npcuc) 0,000 (IFCDC-UTIC)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H1.25: Existe associação entre a necessidade atual de Preparar os conteúdos das unidades curriculares e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Desenhar a metodologia/organizar atividades	0,726 (Npcuc) 0,213 (IFCDC-DM)	0,000 (Npcuc) 0,000 (IFCDC-DM)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H1.26: Existe associação entre a necessidade atual de Preparar os conteúdos das unidades curriculares e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Comunicar com os estudantes	0,726 (Npcuc) 0,519 (IFCDC-CE)	0,000 (Npcuc) 0,000 (IFCDC-CE)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H1.27: Existe associação entre a necessidade atual de Preparar os conteúdos das unidades curriculares e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Assegurar as orientações tutoriais	0,726 (Npcuc) 0,587 (IFCDC-AOT)	0,000 (Npcuc) 0,000 (IFCDC-AOT)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H1.28: Existe associação entre a necessidade atual de Preparar os conteúdos das unidades curriculares e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Avaliar	0,726 (Npcuc) 0,932 (IFCDC-A)	0,000 (Npcuc) 0,001 (IFCDC-A)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H1.29: Existe associação entre a necessidade atual de Preparar os conteúdos das unidades curriculares e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Investigar	0,726 (Npcuc) 0,571 (IFCDC-I)	0,000 (Npcuc) 0,002 (IFCDC-I)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H1.30: Existe associação entre a necessidade atual de Preparar os conteúdos das unidades curriculares e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Identificar-se com a instituição	0,726 (Npcuc) 0,993 (IFCDC-II)	0,000 (Npcuc) 0,000 (IFCDC-II)	Coefficiente de Correlação de Spearman

Ao analisarmos o Quadro 61, verificamos que existe correlação, apesar de baixa, entre a subcategoria “**Preparar os conteúdos das unidades curriculares**” referente à categoria “Necessidades atuais de formação contínua” e seis categorias da **Dimensão “Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências”**; a saber:

- Planear o processo ensino-aprendizagem;
- Preparar os conteúdos das unidades curriculares;
- Oferecer explicações compreensíveis e bem organizadas;
- Utilizar tecnologias de informação e comunicação;
- Desenhar a metodologia/ organizar atividades;
- Comunicar com os estudantes.

Quadro 61 – Valores do r de Spearman para a correlação entre as “necessidades atuais de formação contínua – Preparar os conteúdos das unidades curriculares” e as categorias da Dimensão “Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor”

Necessidades atuais de formação contínua – Preparar os conteúdos das unidades curriculares	R de Spearman	P	Significância – Correlação
Planear o processo ensino-aprendizagem	0,189	0,018	Significativo – Correlação baixa
Preparar as unidades curriculares	0,220	0,006	Significativo – Correlação baixa
Oferecer explicações compreensíveis e bem organizadas	0,192	0,016	Significativo – Correlação baixa
Utilizar tecnologias de informação e comunicação	0,170	0,034	Significativo – Correlação baixa
Desenhar a metodologia/ organizar atividades	0,202	0,012	Significativo – Correlação baixa
Comunicar com os estudantes	0,197	0,014	Significativo – Correlação baixa
Assegurar as orientações tutoriais	0,147	0,067	Não Significativo
Avaliar	0,147	0,068	Não Significativo
Investigar	0,127	0,115	Não Significativo
Identificar-se com a instituição	0,146	0,069	Não Significativo

Em relação à correlação entre as necessidades atuais de formação contínua, na subcategoria “Oferecer explicações compreensíveis e bem organizadas” e as diferentes categorias da Dimensão “Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências do professor” e como se pode constatar através do Quadro 62, utilizámos o coeficiente de correlação de Spearman considerando que nos testes de aderência à normalidade encontrámos níveis de significância inferiores a 0,05 em todas as subcategorias da categoria “necessidades atuais de formação contínua” e categorias da dimensão em estudo, determinando a rejeição da normalidade nessas distribuições.

Quadro 62- Análise das Provas de Aleatoriedade (Rachas) e de Normalidade, das Hipótese 1.31 a Hipótese 1.40

Hipóteses	Teste de Rachas	Teste Kolmogorov-Smirnov	Modelo a Aplicar
H1.31: Existe associação entre a necessidade atual de “Oferecer explicações compreensíveis e bem organizadas” e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Planear o processo ensino aprendizagem	0,935 (Noec) 0,435 (IFCDC-PPEA)	0,000 (Noec) 0,049 (IFCDC-PPEA)	Coeficiente de Correlação de Spearman
H1.32: Existe associação entre a necessidade atual de “Oferecer explicações compreensíveis e bem organizadas” e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Preparar conteúdos das unidades curriculares	0,935 (Noec) 0,685 (IFCDC-PCUC)	0,000 (Noec) 0,000 (IFCDC-PCUC)	Coeficiente de Correlação de Spearman
H1.33: Existe associação entre a necessidade atual de “Oferecer explicações compreensíveis e bem organizadas” e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Oferecer explicações compreensíveis e bem organizadas	0,935 (Noec) 0,675 (IFCDC-OEC)	0,000 (Noec) 0,000 (IFCDC-OEC)	Coeficiente de Correlação de Spearman
H1.34: Existe associação entre a necessidade atual de “Oferecer explicações compreensíveis e bem organizadas” e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Utilizar tecnologias de informação e comunicação	0,935 (Noec) 0,303 (IFCDC-UTIC)	0,000 (Noec) 0,000 (IFCDC-UTIC)	Coeficiente de Correlação de Spearman
H1.35: Existe associação entre a necessidade atual de “Oferecer explicações compreensíveis e bem organizadas” e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Desenhar a metodologia/ organizar atividades	0,935 (Noec) 0,213 (IFCDC-DM)	0,000 (Noec) 0,000 (IFCDC-DM)	Coeficiente de Correlação de Spearman
H1.36: Existe associação entre a necessidade	0,935 (Noec)	0,000 (Noec)	Coeficiente

atual de “Oferecer explicações compreensíveis e bem organizadas” e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Comunicar com os estudantes	0,519 (IFCDC-CE)	0,000 (IFCDC-CE)	de Correlação de Spearman
H1.37: Existe associação entre a necessidade atual de “Oferecer explicações compreensíveis e bem organizadas” e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Assegurar as orientações tutoriais	0,935 (Noec) 0,587 (IFCDC-AOT)	0,000 (Noec) 0,000 (IFCDC-AOT)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H1.38: Existe associação entre a necessidade atual de “Oferecer explicações compreensíveis e bem organizadas” e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Avaliar	0,935 (Noec) 0,932 (IFCDC-A)	0,000 (Noec) 0,001 (IFCDC-A)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H1.39: Existe associação entre a necessidade atual de “Oferecer explicações compreensíveis e bem organizadas” e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Investigar	0,935 (Noec) 0,571 (IFCDC-I)	0,000 (Noec) 0,002 (IFCDC-I)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H1.40: Existe associação entre a necessidade atual de “Oferecer explicações compreensíveis e bem organizadas” e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Identificar-se com a instituição	0,935 (Noec) 0,993 (IFCDC-II)	0,000 (Noec) 0,000 (IFCDC- II)	Coefficiente de Correlação de Spearman

Através do Quadro 63, constatamos que existe uma baixa correlação entre a subcategoria **“Oferecer explicações compreensíveis e bem organizadas”**, referente à categoria “Necessidades atuais de formação contínua” e 9 (nove) categorias da **Dimensão “Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências”**; a saber:

- Planear o processo ensino-aprendizagem;
- Preparar os conteúdos das unidades curriculares;
- Oferecer explicações compreensíveis e bem organizadas;
- Utilizar tecnologias de informação e comunicação;
- Desenhar a metodologia/ organizar atividades;
- Comunicar com os estudantes;
- Assegurar as orientações tutoriais;
- Avaliar e
- Identificar-se com a instituição.

Quadro 63 – Valores do r de Spearman para a correlação entre as “necessidades atuais de formação contínua – Oferecer explicações compreensíveis e bem organizadas” e as categorias da Dimensão “Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor”

Necessidades atuais de formação contínua – Oferecer explicações compreensíveis e bem organizadas	R de Spearman	P	Significância – Correlação
Planear o processo ensino-aprendizagem	0,246	0,002	Significativo – Correlação baixa
Preparar as unidades curriculares	0,284	0,000	Significativo – Correlação baixa
Oferecer explicações compreensíveis e bem organizadas	0,278	0,000	Significativo – Correlação baixa
Utilizar tecnologias de informação e comunicação	0,284	0,000	Significativo – Correlação baixa
Desenhar a metodologia/ organizar atividades	0,310	0,000	Significativo – Correlação baixa
Comunicar com os estudantes	0,358	0,000	Significativo – Correlação baixa
Assegurar as orientações tutoriais	0,326	0,000	Significativo – Correlação baixa
Avaliar	0,269	0,001	Significativo – Correlação baixa
Investigar	0,065	0,420	Não Significativo
Identificar-se com a instituição	0,205	0,010	Significativo – Correlação baixa

Relativamente à correlação entre a subcategoria “Utilizar tecnologias de informação e comunicação” das necessidades atuais de formação contínua e as diferentes categorias da Dimensão “Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências do professor”, como se pode verificar através do Quadro 64, utilizámos o coeficiente de correlação de Spearman considerando que nos testes de aderência à normalidade encontramos níveis de significância inferiores a 0,05 em todas as subcategorias da categoria “necessidades atuais de formação contínua” e categorias da Dimensão “Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor” em estudo, o que determinou a rejeição da normalidade nessas distribuições.

Quadro 64 - Análise das Provas de Aleatoriedade (Rachas) e de Normalidade, das Hipótese 1.41 a Hipótese 1.50

Hipóteses	Teste de Rachas	Teste Kolmogorov-Smirnov	Modelo a Aplicar
H1.41: Existe associação entre a necessidade atual de “Utilizar as tecnologias de informação e comunicação” e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Planear o processo ensino aprendizagem	0,382 (Nutic) 0,435 (IFCDC-PPEA)	0,000 (Nutic) 0,049 (IFCDC-PPEA)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H1.42: Existe associação entre a necessidade atual de “Utilizar as tecnologias de informação e comunicação” e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Preparar conteúdos das unidades curriculares	0,382 (Nutic) 0,685 (IFCDC-PCUC)	0,000 (Nutic) 0,000 (IFCDC-PCUC)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H1.43: Existe associação entre a necessidade atual de “Utilizar as tecnologias de informação e comunicação” e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Oferecer explicações compreensíveis e bem organizadas	0,382 (Nutic) 0,675 (IFCDC-OEC)	0,000 (Nutic) 0,000 (IFCDC-OEC)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H1.44: Existe associação entre a necessidade atual de “Utilizar as tecnologias de informação e comunicação” e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Utilizar tecnologias de informação e comunicação	0,382 (Nutic) 0,303 (IFCDC-UTIC)	0,000 (Nutic) 0,000 (IFCDC-UTIC)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H1.45: Existe associação entre a necessidade atual de “Utilizar as tecnologias de informação e comunicação” e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Desenhar a metodologia/ organizar atividades	0,382 (Nutic) 0,213 (IFCDC-DM)	0,000 (Nutic) 0,000 (IFCDC-DM)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H1.46: Existe associação entre a necessidade atual de “Utilizar as tecnologias de informação e comunicação” e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Comunicar com os estudantes	0,382 (Nutic) 0,519 (IFCDC-CE)	0,000 (Nutic) 0,000 (IFCDC-CE)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H1.47: Existe associação entre a necessidade atual de “Utilizar as tecnologias de informação e comunicação” e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Assegurar as orientações tutoriais	0,382 (Nutic) 0,587 (IFCDC-AOT)	0,000 (Nutic) 0,000 (IFCDC-AOT)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H1.48: Existe associação entre a necessidade atual de “Utilizar as tecnologias de	0,382 (Nutic) 0,932	0,000 (Nutic) 0,001	Coefficiente de Correlação

informação e comunicação” e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Avaliar	(IFCDC-A)	(IFCDC-A)	de Spearman
H1.49: Existe associação entre a necessidade atual de “Utilizar as tecnologias de informação e comunicação” e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Investigar	0,382 (Nútic) 0,571 (IFCDC-I)	0,000 (Nútic) 0,002 (IFCDC-I)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H1.50: Existe associação entre a necessidade atual de “Utilizar as tecnologias de informação e comunicação” e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Identificar-se com a instituição	0,382 (Nútic) 0,993 (IFCDC-II)	0,000 (Nútic) 0,000 (IFCDC- II)	Coefficiente de Correlação de Spearman

Da análise do Quadro 65, verificamos que existe uma baixa correlação entre a subcategoria **“Utilizar tecnologias de informação e comunicação”** referente à categoria “Necessidades atuais de formação contínua” e 9 (nove) categorias da **Dimensão “Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências”**; a saber:

- Planear o processo ensino-aprendizagem;
- Preparar os conteúdos das unidades curriculares;
- Oferecer explicações compreensíveis e bem organizadas;
- Utilizar tecnologias de informação e comunicação;
- Desenhar a metodologia/ organizar atividades;
- Comunicar com os estudantes;
- Assegurar as orientações tutoriais;
- Avaliar e
- Identificar-se com a instituição.

Quadro 65 – Valores do r de Spearman para a correlação entre as “necessidades atuais de formação contínua – Utilizar tecnologias de informação e comunicação” e as categorias da Dimensão “Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor”

Necessidades atuais de formação contínua – Utilizar tecnologias de informação e comunicação	R de Spearman	P	Significância – Correlação
Planear o processo ensino-aprendizagem	0,307	0,000	Significativo – Correlação baixa
Preparar as unidades curriculares	0,281	0,000	Significativo – Correlação baixa
Oferecer explicações compreensíveis e bem organizadas	0,283	0,000	Significativo – Correlação baixa
Utilizar tecnologias de informação e comunicação	0,346	0,000	Significativo – Correlação baixa
Desenhar a metodologia/ organizar atividades	0,342	0,000	Significativo – Correlação baixa
Comunicar com os estudantes	0,299	0,000	Significativo – Correlação baixa
Assegurar as orientações tutoriais	0,331	0,000	Significativo – Correlação baixa
Avaliar	0,321	0,001	Significativo – Correlação baixa
Investigar	0,089	0,271	Não Significativo
Identificar-se com a instituição	0,276	0,000	Significativo – Correlação baixa

Ao verificarmos a correlação entre as necessidades atuais de formação contínua, na subcategoria “Desenhar a metodologia/ organizar atividades” e as diferentes categorias da Dimensão “Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências do professor”, utilizámos o coeficiente de correlação de Spearman (Quadro 66), tendo em conta que nos testes de aderência à normalidade encontramos níveis de significância inferiores a 0,05, o que determinou a rejeição da normalidade nessas distribuições.

Quadro 66 - Análise das Provas de Aleatoriedade (Rachas) e de Normalidade, das Hipótese 1.51 a Hipótese 1.60

Hipóteses	Teste de Rachas	Teste Kolmogorov-Smirnov	Modelo a Aplicar
H1.51: Existe associação entre a necessidade atual de “Desenhar a metodologia/ Organizar atividades” e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Planear o processo ensino aprendizagem	0,423 (Ndm) 0,435 (IFCDC- PPEA)	0,000 (Ndm) 0,049 (IFCDC- PPEA)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H1.52: Existe associação entre a necessidade atual de “Desenhar a metodologia/ Organizar atividades” e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Preparar conteúdos das unidades curriculares	0,423 (Ndm) 0,685 (IFCDC- PCUC)	0,000 (Ndm) 0,000 (IFCDC- PCUC)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H1.53: Existe associação entre a necessidade atual de “Desenhar a metodologia/ Organizar atividades” e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Oferecer explicações compreensíveis e bem organizadas	0,423 (Ndm) 0,675 (IFCDC- OEC)	0,000 (Ndm) 0,000 (IFCDC- OEC)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H1.54: Existe associação entre a necessidade atual de “Desenhar a metodologia/ Organizar atividades” e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Utilizar tecnologias de informação e comunicação	0,423 (Ndm) 0,303 (IFCDC- UTIC)	0,000 (Ndm) 0,000 (IFCDC- UTIC)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H1.55: Existe associação entre a necessidade atual de “Desenhar a metodologia/ Organizar atividades” e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Desenhar a metodologia/ organizar atividades	0,423 (Ndm) 0,213 (IFCDC-DM)	0,000 (Ndm) 0,000 (IFCDC-DM)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H1.56: Existe associação entre a necessidade atual de “Desenhar a metodologia/ Organizar atividades” e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Comunicar com os estudantes	0,423 (Ndm) 0,519 (IFCDC-CE)	0,000 (Ndm) 0,000 (IFCDC-CE)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H1.57: Existe associação entre a necessidade atual de “Desenhar a metodologia/ Organizar atividades” e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Assegurar as orientações tutoriais	0,423 (Ndm) 0,587 (IFCDC- AOT)	0,000 (Ndm) 0,000 (IFCDC- AOT)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H1.58: Existe associação entre a necessidade atual de “Desenhar a metodologia/ Organizar atividades” e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das	0,423 (Ndm) 0,932 (IFCDC-A)	0,000 (Ndm) 0,001 (IFCDC-A)	Coefficiente de Correlação de Spearman

competências de Avaliar			
H1.59: Existe associação entre a necessidade atual de “Desenhar a metodologia/ Organizar atividades” e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Investigar	0,423 (Ndm) 0,571 (IFCDC-I)	0,000 (Ndm) 0,002 (IFCDC-I)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H1.60: Existe associação entre a necessidade atual de “Desenhar a metodologia/ Organizar atividades” e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Identificar-se com a instituição	0,423 (Ndm) 0,993 (IFCDC-II)	0,000 (Ndm) 0,000 (IFCDC- II)	Coefficiente de Correlação de Spearman

Pela análise do Quadro 67, verificamos que existe uma baixa correlação entre “Necessidades atuais de formação contínua”, subcategoria **“Desenhar a metodologia/ organizar atividades”** e as seguintes 9 (nove) categorias da Dimensão “Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências”:

- Planear o processo ensino-aprendizagem;
- Preparar os conteúdos das unidades curriculares;
- Oferecer explicações compreensíveis e bem organizadas;
- Utilizar tecnologias de informação e comunicação;
- Desenhar a metodologia/ organizar atividades;
- Comunicar com os estudantes;
- Assegurar as orientações tutoriais;
- Avaliar e
- Identificar-se com a instituição

Quadro 67 – Valores do r de Spearman para a correlação entre as “necessidades atuais de formação contínua – Desenhar a metodologia/ organizar as atividades” e as categorias da Dimensão “Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor”

Necessidades atuais de formação contínua – Desenhar a metodologia/ Organizar atividades	R de Spearman	P	Significância – Correlação
Planear o processo ensino-aprendizagem	0,343	0,000	Significativo – Correlação baixa
Preparar as unidades curriculares	0,401	0,000	Significativo – Correlação baixa
Oferecer explicações compreensíveis e bem organizadas	0,398	0,000	Significativo – Correlação baixa
Utilizar tecnologias de informação e comunicação	0,353	0,000	Significativo – Correlação baixa
Desenhar a metodologia/ organizar atividades	0,416	0,000	Significativo – Correlação baixa
Comunicar com os estudantes	0,405	0,000	Significativo – Correlação baixa
Assegurar as orientações tutoriais	0,415	0,000	Significativo – Correlação baixa
Avaliar	0,403	0,001	Significativo – Correlação baixa
Investigar	0,152	0,060	Não Significativo
Identificar-se com a instituição	0,314	0,000	Significativo – Correlação baixa

Ao analisarmos a correlação entre as necessidades atuais de formação contínua, na subcategoria “Comunicar com os estudantes” e as diferentes categorias da Dimensão “Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências do professor”, utilizámos o coeficiente de correlação de Spearman (Quadro 68), tendo em conta que nos testes de aderência à normalidade encontrámos níveis de significância inferiores a 0,05, determinando a rejeição da normalidade nessas distribuições.

Quadro 68 - Análise das Provas de Aleatoriedade (Rachas) e de Normalidade, das Hipótese 1.61 a Hipótese 1.70

Hipóteses	Teste de Rachas	Teste Kolmogorov-Smirnov	Modelo a Aplicar
H1.61: Existe associação entre a necessidade atual de “Comunicar com os estudantes” e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Planear o processo ensino aprendizagem	0,999 (Nce) 0,435 (IFCDC-PPEA)	0,000 (Nce) 0,049 (IFCDC-PPEA)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H1.62: Existe associação entre a necessidade atual de “Comunicar com os estudantes” e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Preparar conteúdos das unidades curriculares	0,999 (Nce) 0,685 (IFCDC-PCUC)	0,000 (Nce) 0,000 (IFCDC-PCUC)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H1.63: Existe associação entre a necessidade atual de “Comunicar com os estudantes” e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Oferecer explicações compreensíveis e bem organizadas	0,999 (Nce) 0,675 (IFCDC-OEC)	0,000 (Nce) 0,000 (IFCDC-OEC)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H1.64: Existe associação entre a necessidade atual de “Comunicar com os estudantes” e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Utilizar tecnologias de informação e comunicação	0,999 (Nce) 0,303 (IFCDC-UTIC)	0,000 (Nce) 0,000 (IFCDC-UTIC)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H1.65: Existe associação entre a necessidade atual de “Comunicar com os estudantes” e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Desenhar a metodologia/ organizar atividades	0,999 (Nce) 0,213 (IFCDC-DM)	0,000 (Nce) 0,000 (IFCDC-DM)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H1.66: Existe associação entre a necessidade atual de “Comunicar com os estudantes” e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Comunicar com os estudantes	0,999 (Nce) 0,519 (IFCDC-CE)	0,000 (Nce) 0,000 (IFCDC-CE)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H1.67: Existe associação entre a necessidade atual de “Comunicar com os estudantes” e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Assegurar as	0,999 (Nce) 0,587 (IFCDC-AOT)	0,000 (Nce) 0,000 (IFCDC-AOT)	Coefficiente de Correlação de Spearman

orientações tutoriais			
H1.68: Existe associação entre a necessidade atual de “Comunicar com os estudantes” e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Avaliar	0,999 (Nce) 0,932 (IFCDC-A)	0,000 (Nce) 0,001 (IFCDC-A)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H1.69: Existe associação entre a necessidade atual de “Comunicar com os estudantes” e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Investigar	0,999 (Nce) 0,571 (IFCDC-I)	0,000 (Nce) 0,002 (IFCDC-I)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H1.70: Existe associação entre a necessidade atual de “Comunicar com os estudantes” e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Identificar-se com a instituição	0,999 (Nce) 0,993 (IFCDC-II)	0,000 (Nce) 0,000 (IFCDC- II)	Coefficiente de Correlação de Spearman

Pela análise do Quadro 69, verificamos que existe uma baixa correlação entre “Necessidades atuais de formação contínua”, subcategoria “**Comunicar com os estudantes**” e as seguintes 9 (nove) categorias da Dimensão “Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências”:

- Planejar o processo ensino-aprendizagem;
- Preparar os conteúdos das unidades curriculares;
- Oferecer explicações compreensíveis e bem organizadas;
- Utilizar tecnologias de informação e comunicação;
- Desenhar a metodologia/ organizar atividades;
- Comunicar com os estudantes;
- Assegurar as orientações tutoriais;
- Avaliar e
- Identificar-se com a instituição

Quadro 69 – Valores do r de Spearman para a correlação entre as “necessidades atuais de formação contínua – Comunicar com os estudantes” e as categorias da Dimensão “Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor”

Necessidades atuais de formação contínua – Comunicar com os estudantes	R de Spearman	P	Significância – Correlação
Planear o processo ensino-aprendizagem	0,386	0,000	Significativo – Correlação baixa
Preparar as unidades curriculares	0,419	0,000	Significativo – Correlação baixa
Oferecer explicações compreensíveis e bem organizadas	0,429	0,000	Significativo – Correlação baixa
Utilizar tecnologias de informação e comunicação	0,389	0,000	Significativo – Correlação baixa
Desenhar a metodologia/ organizar atividades	0,446	0,000	Significativo – Correlação baixa
Comunicar com os estudantes	0,448	0,000	Significativo – Correlação baixa
Assegurar as orientações tutoriais	0,460	0,000	Significativo – Correlação baixa
Avaliar	0,399	0,001	Significativo – Correlação baixa
Investigar	0,153	0,058	Não Significativo
Identificar-se com a instituição	0,358	0,000	Significativo – Correlação baixa

Relativamente à correlação entre a subcategoria “Assegurar as orientações tutoriais” da categoria “Necessidades atuais de formação contínua” e as diferentes categorias da Dimensão “Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências do professor”, utilizámos o coeficiente de correlação de Spearman (Quadro 70), tendo em conta que nos testes de aderência à normalidade encontramos níveis de significância inferiores a 0,05, determinando a rejeição da normalidade nessas distribuições.

Quadro 70 - Análise das Provas de Aleatoriedade (Rachas) e de Normalidade, das Hipótese 1.71 a Hipótese 1.80

Hipóteses	Teste de Rachas	Teste Kolmogorov-Smirnov	Modelo a Aplicar
H1.71: Existe associação entre a necessidade atual de “Assegurar as orientações tutoriais” e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Planear o processo ensino aprendizagem	0,669 (Naot) 0,435 (IFCDC-PPEA)	0,000 (Naot) 0,049 (IFCDC-PPEA)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H1.72: Existe associação entre a necessidade atual de “Assegurar as orientações tutoriais” e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Preparar conteúdos das unidades curriculares	0,669 (Naot) 0,685 (IFCDC-PCUC)	0,000 (Naot) 0,000 (IFCDC-PCUC)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H1.73: Existe associação entre a necessidade atual de “Assegurar as orientações tutoriais” e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Oferecer explicações compreensíveis e bem organizadas	0,669 (Naot) 0,675 (IFCDC-OEC)	0,000 (Naot) 0,000 (IFCDC-OEC)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H1.74: Existe associação entre a necessidade atual de “Assegurar as orientações tutoriais” e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Utilizar tecnologias de informação e comunicação	0,669 (Naot) 0,303 (IFCDC-UTIC)	0,000 (Naot) 0,000 (IFCDC-UTIC)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H1.75: Existe associação entre a necessidade atual de “Assegurar as orientações tutoriais” e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Desenhar a metodologia/ organizar atividades	0,669 (Naot) 0,213 (IFCDC-DM)	0,000 (Naot) 0,000 (IFCDC-DM)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H1.76: Existe associação entre a necessidade atual de “Assegurar as orientações tutoriais” e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Comunicar com os estudantes	0,669 (Naot) 0,519 (IFCDC-CE)	0,000 (Naot) 0,000 (IFCDC-CE)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H1.77: Existe associação entre a necessidade atual de “Assegurar as orientações tutoriais” e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Assegurar as orientações tutoriais	0,669 (Naot) 0,587 (IFCDC-AOT)	0,000 (Naot) 0,000 (IFCDC-AOT)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H1.78: Existe associação entre a necessidade atual de “Assegurar as orientações tutoriais” e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Avaliar	0,669 (Naot) 0,932 (IFCDC-A)	0,000 (Naot) 0,001 (IFCDC-A)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H1.79: Existe associação entre a necessidade atual de “Assegurar as orientações tutoriais” e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Investigar	0,669 (Naot) 0,571 (IFCDC-I)	0,000 (Naot) 0,002 (IFCDC-I)	Coefficiente de Correlação de Spearman

H1.80: Existe associação entre a necessidade atual de “Assegurar as orientações tutoriais” e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Identificar-se com a instituição	0,669 (Naot) 0,993 (IFCDC-II)	0,000 (Naot) 0,000 (IFCDC- II)	Coefficiente de Correlação de Spearman
--	----------------------------------	-----------------------------------	--

Pela análise do Quadro 71, verificamos que existe correlação entre “Necessidades atuais de formação contínua”, na subcategoria “**Assegurar as orientações tutoriais**” e as seguintes 9 (nove) categorias da Dimensão “Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências”:

- Planear o processo ensino-aprendizagem;
- Preparar os conteúdos das unidades curriculares;
- Oferecer explicações compreensíveis e bem organizadas;
- Utilizar tecnologias de informação e comunicação;
- Desenhar a metodologia/ organizar atividades;
- Comunicar com os estudantes;
- Assegurar as orientações tutoriais;
- Avaliar e
- Identificar-se com a instituição.

Quadro 71 – Valores do r de Spearman para a correlação entre as “necessidades atuais de formação contínua – Assegurar as orientações tutoriais” e as categorias da Dimensão “Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor”

Necessidades atuais de formação contínua – Assegurar as orientações tutoriais	R de Spearman	P	Significância – Correlação
Planear o processo ensino-aprendizagem	0,352	0,000	Significativo – Correlação baixa
Preparar as unidades curriculares	0,393	0,000	Significativo – Correlação baixa
Oferecer explicações compreensíveis e bem organizadas	0,400	0,000	Significativo – Correlação baixa
Utilizar tecnologias de informação e comunicação	0,394	0,000	Significativo – Correlação baixa
Desenhar a metodologia/ organizar atividades	0,453	0,000	Significativo – Correlação baixa
Comunicar com os estudantes	0,431	0,000	Significativo – Correlação baixa
Assegurar as orientações tutoriais	0,466	0,000	Significativo – Correlação baixa
Avaliar	0,421	0,000	Significativo – Correlação baixa
Investigar	0,124	0,124	Não Significativo
Identificar-se com a instituição	0,387	0,000	Significativo – Correlação baixa

Relativamente à correlação entre a subcategoria “Avaliar” da categoria “Necessidades atuais de formação contínua” e as diferentes categorias da Dimensão “Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências do professor”, utilizámos o coeficiente de correlação de Spearman (Quadro 72), tendo em conta que nos testes de aderência à normalidade encontrámos níveis de significância inferiores a 0,05, determinando a rejeição da normalidade nessas distribuições.

Quadro 72 - Análise das Provas de Aleatoriedade (Rachas) e de Normalidade, das Hipótese 1.81 a Hipótese 1.90

Hipóteses	Teste de Rachas	Teste Kolmogorov-Smirnov	Modelo a Aplicar
H1.81: Existe associação entre a necessidade atual de “Avaliar” e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Planear o processo ensino aprendizagem	0,166 (Nav) 0,435 (IFCDC-PPEA)	0,000 (Nav) 0,049 (IFCDC-PPEA)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H1.82: Existe associação entre a necessidade atual de “Avaliar” e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Preparar conteúdos das unidades curriculares	0,166 (Nav) 0,685 (IFCDC-PCUC)	0,000 (Nav) 0,000 (IFCDC-PCUC)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H1.83: Existe associação entre a necessidade atual de “Avaliar” e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Oferecer explicações compreensíveis e bem organizadas	0,166 (Nav) 0,675 (IFCDC-OEC)	0,000 (Nav) 0,000 (IFCDC-OEC)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H1.84: Existe associação entre a necessidade atual de “Avaliar” e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Utilizar tecnologias de informação e comunicação	0,166 (Nav) 0,303 (IFCDC-UTIC)	0,000 (Nav) 0,000 (IFCDC-UTIC)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H1.85: Existe associação entre a necessidade atual de “Avaliar” e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Desenhar a metodologia/organizar atividades	0,166 (Nav) 0,213 (IFCDC-DM)	0,000 (Nav) 0,000 (IFCDC-DM)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H1.86: Existe associação entre a necessidade atual de “Avaliar” e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Comunicar com os estudantes	0,166 (Nav) 0,519 (IFCDC-CE)	0,000 (Nav) 0,000 (IFCDC-CE)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H1.87: Existe associação entre a necessidade atual de “Avaliar” e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Assegurar as orientações tutoriais	0,166 (Nav) 0,587 (IFCDC-AOT)	0,000 (Nav) 0,000 (IFCDC-AOT)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H1.88: Existe associação entre a necessidade atual de “Avaliar” e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Avaliar	0,166 (Nav) 0,932 (IFCDC-A)	0,000 (Nav) 0,001 (IFCDC-A)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H1.89: Existe associação entre a necessidade atual de “Avaliar” e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Investigar	0,166 (Nav) 0,571 (IFCDC-I)	0,000 (Nav) 0,002 (IFCDC-I)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H1.90: Existe associação entre a necessidade atual de “Avaliar” e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Identificar-se com a instituição	0,166 (Nav) 0,993 (IFCDC-II)	0,000 (Nav) 0,000 (IFCDC-II)	Coefficiente de Correlação de Spearman

Pela análise do Quadro 73, verificamos que existe correlação entre “Necessidades atuais de formação contínua”, na subcategoria “Avaliar” e todas as categorias da Dimensão “Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências”.

Quadro 73 – Valores do r de Spearman para a correlação entre as “necessidades atuais de formação contínua – Avaliar” e as categorias da Dimensão “Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor”

Necessidades atuais de formação contínua – Avaliar	R de Spearman	P	Significância – Correlação
Planear o processo ensino-aprendizagem	0,397	0,000	Significativo – Correlação baixa
Preparar as unidades curriculares	0,393	0,000	Significativo – Correlação baixa
Oferecer explicações compreensíveis e bem organizadas	0,395	0,000	Significativo – Correlação baixa
Utilizar tecnologias de informação e comunicação	0,385	0,000	Significativo – Correlação baixa
Desenhar a metodologia/ organizar atividades	0,436	0,000	Significativo – Correlação baixa
Comunicar com os estudantes	0,459	0,000	Significativo – Correlação baixa
Assegurar as orientações tutoriais	0,464	0,000	Significativo – Correlação baixa
Avaliar	0,470	0,000	Significativo – Correlação baixa
Investigar	0,191	0,018	Significativo – Correlação baixa
Identificar-se com a instituição	0,376	0,000	Significativo – Correlação baixa

A análise da Quadro 74, referente à correlação entre a subcategoria “Investigar” da categoria “Necessidades atuais de formação contínua” e as diferentes categorias da Dimensão “Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências do professor”, podemos constatar que utilizámos o coeficiente de correlação de Spearman, considerando que nos testes de aderência à normalidade encontrámos níveis de significância inferiores a 0,05 e que determinam a rejeição da normalidade nessas distribuições.

Quadro 74 - Análise das Provas de Aleatoriedade (Rachas) e de Normalidade, das Hipótese 1.91 a Hipótese 1.100

Hipóteses	Teste de Rachas	Teste Kolmogorov-Smirnov	Modelo a Aplicar
H1.91: Existe associação entre a necessidade atual de “Investigar” e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Planear o processo ensino aprendizagem	0,480 (Ninv) 0,435 (IFCDC-PPEA)	0,000 (Ninv) 0,049 (IFCDC-PPEA)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H1.92: Existe associação entre a necessidade atual de “Investigar” e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Preparar conteúdos das unidades curriculares	0,480 (Ninv) 0,685 (IFCDC-PCUC)	0,000 (Ninv) 0,000 (IFCDC-PCUC)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H1.93: Existe associação entre a necessidade atual de “Investigar” e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Oferecer explicações compreensíveis e bem organizadas	0,480 (Ninv) 0,675 (IFCDC-OEC)	0,000 (Ninv) 0,000 (IFCDC-OEC)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H1.94: Existe associação entre a necessidade atual de “Investigar” e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Utilizar tecnologias de informação e comunicação	0,480 (Ninv) 0,303 (IFCDC-UTIC)	0,000 (Ninv) 0,000 (IFCDC-UTIC)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H1.95: Existe associação entre a necessidade atual de “Investigar” e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Desenhar a metodologia/organizar atividades	0,480 (Ninv) 0,213 (IFCDC-DM)	0,000 (Ninv) 0,000 (IFCDC-DM)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H1.96: Existe associação entre a necessidade atual de “Investigar” e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Comunicar com os estudantes	0,480 (Ninv) 0,519 (IFCDC-CE)	0,000 (Ninv) 0,000 (IFCDC-CE)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H1.97: Existe associação entre a necessidade atual de “Investigar” e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Assegurar as orientações tutoriais	0,480 (Ninv) 0,587 (IFCDC-AOT)	0,000 (Ninv) 0,000 (IFCDC-AOT)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H1.98: Existe associação entre a necessidade atual de “Investigar” e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Avaliar	0,480 (Ninv) 0,932 (IFCDC-A)	0,000 (Ninv) 0,001 (IFCDC-A)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H1.99: Existe associação entre a necessidade atual de “Investigar” e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Investigar	0,480 (Ninv) 0,571 (IFCDC-I)	0,000 (Ninv) 0,002 (IFCDC-I)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H1.100: Existe associação entre a necessidade atual de “Investigar” e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Identificar-se com a instituição	0,480 (Ninv) 0,993 (IFCDC-II)	0,000 (Ninv) 0,000 (IFCDC-II)	Coefficiente de Correlação de Spearman

Pela análise do Quadro 75, verificamos que existe correlação entre “Necessidades atuais de formação contínua”, na subcategoria “**Investigar**” e todas as categorias da Dimensão “Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências”.

Quadro 75 – Valores do r de Spearman para a correlação entre as “necessidades atuais de formação contínua – Investigar” e as categorias da Dimensão “Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor”

Necessidades atuais de formação contínua – Investigar	R de Spearman	P	Significância – Correlação
Planear o processo ensino-aprendizagem	0,380	0,000	Significativo – Correlação baixa
Preparar as unidades curriculares	0,345	0,000	Significativo – Correlação baixa
Oferecer explicações compreensíveis e bem organizadas	0,382	0,000	Significativo – Correlação baixa
Utilizar tecnologias de informação e comunicação	0,370	0,000	Significativo – Correlação baixa
Desenhar a metodologia/ organizar atividades	0,379	0,000	Significativo – Correlação baixa
Comunicar com os estudantes	0,391	0,000	Significativo – Correlação baixa
Assegurar as orientações tutoriais	0,429	0,000	Significativo – Correlação baixa
Avaliar	0,399	0,000	Significativo – Correlação baixa
Investigar	0,490	0,000	Significativo – Correlação baixa
Identificar-se com a instituição	0,417	0,000	Significativo – Correlação baixa

A análise da Quadro 76, referente à correlação entre a subcategoria “Identificar-se com a instituição” da categoria “Necessidades atuais de formação contínua” e as diferentes categorias da Dimensão “Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências do professor”, podemos constatar que utilizámos o coeficiente de correlação de Spearman, considerando que nos testes de aderência à normalidade encontramos níveis de significância inferiores a 0,05 e que determinam a rejeição da normalidade nessas distribuições.

Quadro 76 - Análise das Provas de Aleatoriedade (Rachas) e de Normalidade, das Hipótese 1.101 a Hipótese 1.110

Hipóteses	Teste de Rachas	Teste Kolmogorov-Smirnov	Modelo a Aplicar
H1.101: Existe associação entre a necessidade atual de “Identificar-se com a instituição” e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Planear o processo ensino aprendizagem	0,613 (Nii) 0,435 (IFCDC-PPEA)	0,000 (Nii) 0,049 (IFCDC-PPEA)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H1.102: Existe associação entre a necessidade atual de “Identificar-se com a instituição” e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Preparar conteúdos das unidades curriculares	0,613 (Nii) 0,685 (IFCDC-PCUC)	0,000 (Nii) 0,000 (IFCDC-PCUC)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H1.103: Existe associação entre a necessidade atual de “Identificar-se com a instituição” e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Oferecer explicações compreensíveis e bem organizadas	0,613 (Nii) 0,675 (IFCDC-OEC)	0,000 (Nii) 0,000 (IFCDC-OEC)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H1.104: Existe associação entre a necessidade atual de “Identificar-se com a instituição” e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Utilizar tecnologias de informação e comunicação	0,613 (Nii) 0,303 (IFCDC-UTIC)	0,000 (Nii) 0,000 (IFCDC-UTIC)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H1.105: Existe associação entre a necessidade atual de “Identificar-se com a instituição” e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Desenhar a metodologia/ organizar atividades	0,613 (Nii) 0,213 (IFCDC-DM)	0,000 (Nii) 0,000 (IFCDC-DM)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H1.106: Existe associação entre a necessidade atual de “Identificar-se com a instituição” e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Comunicar com os estudantes	0,613 (Nii) 0,519 (IFCDC-CE)	0,000 (Nii) 0,000 (IFCDC-CE)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H1.107: Existe associação entre a necessidade atual de “Identificar-se com a instituição” e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Assegurar as orientações tutoriais	0,613 (Nii) 0,587 (IFCDC-AOT)	0,000 (Nii) 0,000 (IFCDC-AOT)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H1.108: Existe associação entre a necessidade atual de “Identificar-se com a instituição” e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Avaliar	0,613 (Nii) 0,932 (IFCDC-A)	0,000 (Nii) 0,001 (IFCDC-A)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H1.109: Existe associação entre a necessidade atual de “Identificar-se com a instituição” e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Investigar	0,613 (Nii) 0,571 (IFCDC-I)	0,000 (Nii) 0,002 (IFCDC-I)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H1.110: Existe associação entre a necessidade atual de “Identificar-se com a instituição” e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Identificar-se com a instituição	0,613 (Nii) 0,993 (IFCDC-II)	0,000 (Nii) 0,000 (IFCDC-II)	Coefficiente de Correlação de Spearman

Pela análise do Quadro 77, verificamos que existe correlação entre “Necessidades atuais de formação contínua”, na subcategoria “**Identificar-se com a instituição**” e todas as categorias da Dimensão “Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências”.

Quadro 77 – Valores do r de Spearman para a correlação entre as “necessidades atuais de formação contínua – Identificar-se com a instituição” e as categorias da Dimensão “Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor”

Necessidades atuais de formação contínua – Identificar-se com a instituição	R de Spearman	P	Significância – Correlação
Planear o processo ensino-aprendizagem	0,350	0,000	Significativo – Correlação baixa
Preparar as unidades curriculares	0,391	0,000	Significativo – Correlação baixa
Oferecer explicações compreensíveis e bem organizadas	0,414	0,000	Significativo – Correlação baixa
Utilizar tecnologias de informação e comunicação	0,411	0,000	Significativo – Correlação baixa
Desenhar a metodologia/ organizar atividades	0,443	0,000	Significativo – Correlação baixa
Comunicar com os estudantes	0,469	0,000	Significativo – Correlação baixa
Assegurar as orientações tutoriais	0,480	0,000	Significativo – Correlação baixa
Avaliar	0,391	0,000	Significativo – Correlação baixa
Investigar	0,353	0,000	Significativo – Correlação baixa
Identificar-se com a instituição	0,421	0,000	Significativo – Correlação baixa

Para testar a hipótese 2: “*Existe associação entre as motivações que o levaram e/ou levam a participar em ações de formação e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências*”, utilizámos o Coeficiente de Correlação R de Spearman, como alternativa não paramétrica ao Coeficiente de Correlação de Pearson, considerando que nos testes de aderência à normalidade encontramos níveis de

significância na Dimensão “Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências” inferiores a 0,05 (0,001), que levam à rejeição da normalidade nesta distribuição (Quadro 78). Foram assegurados os pressupostos de aleatoriedade.

Quadro 78 - Análise das Provas de Aleatoriedade (Rachas) e de Normalidade, referentes à Hipótese 2 e Hipóteses H2.1 a H2.55

Hipóteses	Teste de Rachas	Teste Kolmogorov-Smirnov	Modelo a Aplicar
H2: Existe associação entre as motivações que o levaram e/ou levam a participar em ações de formação (globais) e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências (global)	0,239 (MOT) 0824 (IFCDC)	0,076 (MOT) 0,001 (IFCDC)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H2.1: Existe associação entre as motivações instrumentais e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências (global)	0,743 (Mot.Inst) 0824 (IFCDC)	0,000 (Mot.Inst) 0,001 (IFCDC)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H2.2: Existe associação entre as motivações práticas e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências (global)	0,075 (Mot.prat) 0824 (IFCDC)	0,000 (Mot.prat) 0,001 (IFCDC)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H2.3: Existe associação entre as motivações emancipatórias e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências (global)	0,414 (Mot.ema) 0824 (IFCDC)	0,000 (Mot.ema) 0,001 (IFCDC)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H2.4: Existe associação entre as motivações políticas e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências (global)	0,043 (Mot.pol) 0824 (IFCDC)	0,000 (Mot.pol) 0,001 (IFCDC)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H2.5: Existe associação entre as motivações pedagógicas e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências (global)	0,417 (Mot.Ped) 0824 (IFCDC)	0,000 (Mot.Ped) 0,001 (IFCDC)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H2.6: Existe associação entre as motivações instrumentais e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Planear o processo ensino aprendizagem	0,743 (Mot.Inst) 0,475 (IFCDC-PPEA)	0,000 (Mot.Inst) 0,042 (IFCDC-PPEA)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H2.7: Existe associação entre as motivações instrumentais e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Preparar os conteúdos das unidades curriculares	0,743 (Mot.Inst) 0,625 (IFCDC-PUA)	0,000 (Mot.Inst) 0,000 (IFCDC-PCUC)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H2.8: Existe associação entre as motivações instrumentais e a importância atribuída à	0,743 (Mot.Inst)	0,000 (Mot.Inst) 0,000 (IFCDC-	Coefficiente de

formação contínua no desenvolvimento das competências de Oferecer explicações compreensíveis e bem organizadas	0,749 (IFCDC-OEC)	OEC)	Correlação de Spearman
H2.9: Existe associação entre as motivações instrumentais e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Utilizar as tecnologias de informação e comunicação	0,743 (Mot.Inst) 0,338 (IFCDC-UTIC)	0,000 (Mot.Inst) 0,000 (IFCDC-UTIC)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H2.10: Existe associação entre as motivações instrumentais e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Desenhar a metodologia /organizar atividades	0,743 (Mot.Inst) 0,979 (IFCDC-DM)	0,000 (Mot.Inst) 0,000 (IFCDC-DM)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H2.11: Existe associação entre as motivações instrumentais e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Comunicar com os estudantes	0,743 (Mot.Inst) 0,582 (IFCDC-CE)	00,000 (Mot.Inst) 0,000 (IFCDC-CE)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H2.12: Existe associação entre as motivações instrumentais e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Assegurar as orientações tutoriais	0,743 (Mot.Inst) 0,649 (IFCDC-AOT)	0,000 (Mot.Inst) 0,000 (IFCDC-AOT)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H2.13: Existe associação entre as motivações instrumentais e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Avaliar	0,743 (Mot.Inst) 0,869 (IFCDC-A)	0,000 (Mot.Inst) 0,001 (IFCDC-A)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H2.14: Existe associação entre as motivações instrumentais e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Investigar	0,743 (Mot.Inst) 0,627 (IFCDC-I)	0,000 (Mot.Inst) 0,004(IFCDC-I)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H2.15: Existe associação entre as motivações instrumentais e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Identificar-se com a instituição	0,743 (Mot.Inst) 0,916 (IFCDC-II)	0,000 (Mot.Inst) 0,000 (IFCDC-II)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H2.16: Existe associação entre as motivações práticas e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Planejar o processo ensino aprendizagem	0,075 (Mot.Prat) 0,475 (IFCDC-PPEA)	0,000 (Mot.Prat) 0,000 (IFCDC-PPEA)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H2.17: Existe associação entre as motivações práticas e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Preparar os conteúdos das unidades curriculares	0,075 (Mot.Prat) 0,625 (IFCDC-PUA)	0,000 (Mot.Prat) 0,000 (IFCDC-PUC)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H2.18: Existe associação entre as motivações práticas e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de	0,075 (Mot.Prat) 0,749 (IFCDC-	0,000 (Mot.Prat) 0,000 (IFCDC-OEC)	Coefficiente de Correlação de Spearman

Oferecer explicações compreensíveis e bem organizadas	OEC)		
H2.19: Existe associação entre as motivações práticas e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Utilizar as tecnologias de informação e comunicação	0,075 (Mot.Prat) 0,338 (IFCDC-UTIC)	0,000 (Mot.Prat) 0,000 (IFCDC-UTIC)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H2.20: Existe associação entre as motivações práticas e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Desenhar a metodologia /organizar atividades	0,075 (Mot.Prat) 0,979 (IFCDC-DM)	0,000 (Mot.Prat) 0,000 (IFCDC-DM)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H2.21: Existe associação entre as motivações práticas e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Comunicar com os estudantes	0,075 (Mot.Prat) 0,582 (IFCDC-CE)	0,000 (Mot.Prat) 0,000 (IFCDC-CE)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H2.22: Existe associação entre as motivações práticas e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Assegurar as orientações tutoriais	0,075 (Mot.Prat) 0,649 (IFCDC-AOT)	0,000 (Mot.Prat) 0,000 (IFCDC-AOT)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H2.23: Existe associação entre as motivações práticas e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Avaliar	0,075 (Mot.Prat) 0,869 (IFCDC-A)	0,000 (Mot.Prat) 0,001 (IFCDC-A)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H2.24: Existe associação entre as motivações práticas e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Investigar	0,075 (Mot.Prat) 0,627 (IFCDC-I)	0,000 (Mot.Prat) 0,004 (IFCDC-I)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H2.25: Existe associação entre as motivações práticas e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Identificar-se com a instituição	0,075 (Mot.Prat) 0,916 (IFCDC-II)	0,000 (Mot.Prat) 0,000 (IFCDC-II)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H2.26: Existe associação entre as motivações emancipatórias e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Planear o processo ensino aprendizagem	0,414 (Mot.Ema) 0,475 (IFCDC-PPEA)	0,000(Mot.Ema) 0,042(IFCDC-PPEA)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H2.27: Existe associação entre as motivações emancipatórias e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Preparar os conteúdos das unidades curriculares	0,414 (Mot.Ema) 0,625 (IFCDC-PUA)	0,000 (Mot.Ema) 0,000 (IFCDC-PCUC)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H2.28: Existe associação entre as motivações emancipatórias e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de	0,414 (Mot.Ema) 0,749 (IFCDC-	0,000 (Mot.Ema) 0,000 (IFCDC-OEC)	Coefficiente de Correlação de Spearman

Oferecer explicações compreensíveis e bem organizadas	OEC)		
H2.29: Existe associação entre as motivações emancipatórias e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Utilizar as tecnologias de informação e comunicação	0,414 (Mot.Ema) 0,338 (IFCDC-UTIC)	0,000 (Mot.Ema) 0,000 (IFCDC-UTIC)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H2.30: Existe associação entre as motivações emancipatórias e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Desenhar a metodologia /organizar atividades	0,414 (Mot.Ema) 0,979 (IFCDC-DM)	0,000 (Mot.Ema) 0,000 (IFCDC-DM)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H2.31: Existe associação entre as motivações emancipatórias e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Comunicar com os estudantes	0,414 (Mot.Ema) 0,582 (IFCDC-CE)	0,000 (Mot.Ema) 0,000 (IFCDC-CE)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H2.32: Existe associação entre as motivações emancipatórias e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Assegurar as orientações tutoriais	0,414 (Mot.Ema) 0,649 (IFCDC-AOT)	0,000 (Mot.Ema) 0,000 (IFCDC-AOT)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H2.33: Existe associação entre as motivações emancipatórias e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Avaliar	0,414 (Mot.Ema) 0,869 (IFCDC-A)	0,000 (Mot.Ema) 0,001 (IFCDC-A)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H2.34: Existe associação entre as motivações emancipatórias e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Investigar	0,414 (Mot.Ema) 0,627 (IFCDC-I)	0,000 (Mot.Ema) 0,004 (IFCDC-I)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H2.35: Existe associação entre as motivações emancipatórias e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Identificar-se com a instituição	0,414 (Mot.Ema) 0,916 (IFCDC-II)	0,000 (Mot.Ema) 0,000 (IFCDC-II)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H2.36: Existe associação entre as motivações políticas e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Planear o processo ensino aprendizagem	0,043 (Mot.Pol) 0,475 (IFCDC-PPEA)	0,000 (Mot.Pol) 0,042 (IFCDC-PPEA)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H2.37: Existe associação entre as motivações políticas e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Preparar os conteúdos das unidades curriculares	0,043 (Mot.Pol) 0,625 (IFCDC-PUA)	0,000 (Mot.Pol) 0,000 (IFCDC-PUA)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H2.38: Existe associação entre as motivações políticas e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de	0,043 (Mot.Pol) 0,749 (IFCDC-	0,000 (Mot.Pol) 0,000 (IFCDC-OEC)	Coefficiente de Correlação de Spearman

Oferecer explicações compreensíveis e bem organizadas	OEC)		
H2.39: Existe associação entre as motivações políticas e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Utilizar as tecnologias de informação e comunicação	0,043 (Mot.Pol) 0,338 (IFCDC-UTIC)	0,000 (Mot.Pol) 0,000 (IFCDC-UTIC)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H2.40: Existe associação entre as motivações políticas e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Desenhar a metodologia /organizar atividades	0,043 (Mot.Pol) 0,979 (IFCDC-DM)	0,000 (Mot.Pol) 0,000 (IFCDC-DM)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H2.41: Existe associação entre as motivações políticas e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Comunicar com os estudantes	0,043 (Mot.Pol) 0,582 (IFCDC-CE)	0,000 (Mot.Pol) 0,000 (IFCDC-CE)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H2.42: Existe associação entre as motivações políticas e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Assegurar as orientações tutoriais	0,043 (Mot.Pol) 0,649 (IFCDC-AOT)	0,000 (Mot.Pol) 0,000 (IFCDC-AOT)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H2.43: Existe associação entre as motivações políticas e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Avaliar	0,043 (Mot.Pol) 0,869 (IFCDC-A)	0,000 (Mot.Pol) 0,001 (IFCDC-A)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H2.44: Existe associação entre as motivações políticas e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Investigar	0,043 (Mot.Pol) 0,627 (IFCDC-I)	0,000 (Mot.Pol) 0,004 (IFCDC-I)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H2.45: Existe associação entre as motivações políticas e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Identificar-se com a instituição	0,043 (Mot.Pol) 0,916 (IFCDC-II)	0,000 (Mot.Pol) 0,000 (IFCDC-II)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H2.46: Existe associação entre as motivações pedagógicas e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Planear o processo ensino aprendizagem	0,417 (Mot.Ped) 0,475 (IFCDC-PPEA)	0,000 (Mot.Ped) 0,042 (IFCDC-PPEA)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H2.47: Existe associação entre as motivações pedagógicas e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Preparar os conteúdos das unidades curriculares	0,417 (Mot.Ped) 0,625 (IFCDC-PUA)	0,000 (Mot.Ped) 0,000 (IFCDC-PUA)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H2.48: Existe associação entre as motivações pedagógicas e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de	0,417 (Mot.Ped) 0,749 (IFCDC-	0,000 (Mot.Ped) 0,000 (IFCDC-OEC)	Coefficiente de Correlação de Spearman

Oferecer explicações compreensíveis e bem organizadas	OEC)		
H2.49: Existe associação entre as motivações pedagógicas e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Utilizar as tecnologias de informação e comunicação	0,417 (Mot.Ped) 0,338 (IFCDC-UTIC)	0,000 (Mot.Ped) 0,000 (IFCDC-UTIC)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H2.50: Existe associação entre as motivações pedagógicas e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Desenhar a metodologia /organizar atividades	0,417 (Mot.Ped) 0,979 (IFCDC-DM)	0,000 (Mot.Ped) 0,000 (IFCDC-DM)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H2.51: Existe associação entre as motivações pedagógicas e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Comunicar com os estudantes	0,417 (Mot.Ped) 0,582 (IFCDC-CE)	0,000 (Mot.Ped) 0,000 (IFCDC-CE)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H2.52: Existe associação entre as motivações pedagógicas e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Assegurar as orientações tutoriais	0,417 (Mot.Ped) 0,649 (IFCDC-AOT)	0,000 (Mot.Ped) 0,000 (IFCDC-AOT)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H2.53: Existe associação entre as motivações pedagógicas e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Avaliar	0,417 (Mot.Ped) 0,869 (IFCDC-A)	0,000 (Mot.Ped) 0,001 (IFCDC-A)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H2.54: Existe associação entre as motivações pedagógicas e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Investigar	0,417 (Mot.Ped) 0,627 (IFCDC-I)	0,000 (Mot.Ped) 0,004 (IFCDC-I)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H2.55: Existe associação entre as motivações pedagógicas e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Identificar-se com a instituição	0,417 (Mot.Ped) 0,916 (IFCDC-II)	0,000 (Mot.Ped) 0,000 (IFCDC-II)	Coefficiente de Correlação de Spearman

A condição da hipótese foi a seguinte:

H0: r observado $\rightarrow p > 0,05$;

Ha: r observado $\rightarrow p < 0,05$.

Como o nível de significância é igual a 0,000, valor inferior a 0,005, rejeita-se a hipótese nula e aceita-se a Ha. O valor do Coeficiente de Correlação de Spearman é igual a 0,506, que nos indica a existência de associação entre as variáveis (Quadro 79). Podemos assim afirmar que existe associação entre as motivações que o levaram e/ou

levam a participar em ações de formação (global) e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências (global).

Quadro 79 – Coeficiente de correlação de Spearman entre as Motivações que o levaram e/ou levam a participar em ações de formação (Global) e a Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências (Global)

		Motivações.Global	Imp.FCDesenv.Competências
Spearman's rho	Motivações.Global	Correlation	
		Coefficient	1,000
		Sig. (2-tailed)	,506
	Imp.FCDesenv.Competências	Correlation	
		Coefficient	,506
		Sig. (2-tailed)	,000

a. Listwise N = 152

Analisámos ainda a correlação das diferentes subcategorias de “Motivações que o levaram e/ ou levam a participar em ações de formação” com a Dimensão “Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências”, que corresponde às Hipóteses $H_{2.01}$ a $H_{2.05}$.

Utilizámos o coeficiente de Correlação de Spearman, considerando que nos testes de aderência à normalidade encontramos níveis de significância dos testes para todas as subcategorias de “Motivações que o levaram e/ ou levam a participar em ações de formação” e na Dimensão “Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências” inferiores a 0,05, determinando a rejeição da normalidade dessas distribuições (Quadro 78).

Os valores encontrados estão expostos no Quadro 80.

Como o nível de significância é sempre inferior a 0,005, rejeita-se a hipótese nula e aceita-se a H_a . É de realçar que a hipótese 2.03, o valor do Coeficiente de Correlação de Spearman é igual a 0,516, que nos indica a existência de uma associação moderada.

Quadro 80 – Valores do r de Spearman para a correlação entre as “Motivações que o levaram e/ ou levam a participar em ações de formação” e a Dimensão “Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor” (global)

Correlação entre as “Motivações que o levaram e/ ou levam a participar em ações de formação” e a Dimensão “Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor” (global)	R de Spearman	P	Significância – Correlação
H2.01: Existe associação entre as motivações instrumentais e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências (global)	0,344	0,000	Significativo – Correlação baixa
H2.02: Existe associação entre as motivações práticas e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências (global)	0,431	0,000	Significativo – Correlação baixa
H2.03: Existe associação entre as motivações emancipatórias e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências (global)	0,516	0,000	Significativo – Correlação moderada
H2.04: Existe associação entre as motivações políticas e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências (global)	0,356	0,000	Significativo – Correlação baixa
H2.05: Existe associação entre as motivações pedagógicas e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências (global)	0,266	0,001	Significativo – Correlação baixa

A seguir, analisámos a correlação entre a subcategoria “Motivações instrumentais” e as dez categorias da Dimensão “Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências”, que corresponde às Hipóteses H_{2.06} a H_{2.15}.

Utilizámos o coeficiente de Correlação de Spearman, considerando que nos testes de aderência à normalidade encontramos níveis de significância dos testes para a subcategoria “Motivações Instrumentais” e em todas as categorias da Dimensão “Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor” inferiores a 0,05, determinando a rejeição da normalidade dessas distribuições (Quadro 78).

Como se pode verificar através do Quadro 81, o nível de significância é sempre inferior a 0,005 e por via disso, rejeita-se a hipótese nula e aceita-se a H_a. Em todas

estas hipóteses, o valor do Coeficiente de Correlação de Spearman é inferior a 0,500, o que nos indica a existência de uma correlação baixa.

Quadro 81 – Valores do r de Spearman para a correlação entre as “Motivações Instrumentais” e as categorias da Dimensão “Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor”

Correlação entre “Motivações Instrumentais” e as categorias de “Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor”	R de Spearman	P	Significância – Correlação
H2.06: Existe associação entre as motivações instrumentais e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Planear o processo ensino aprendizagem	0,295	0,000	Significativo – Correlação baixa
H2.07: Existe associação entre as motivações instrumentais e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Preparar os conteúdos das unidades curriculares	0,344	0,000	Significativo – Correlação baixa
H2.08: Existe associação entre as motivações instrumentais e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Oferecer explicações compreensíveis e bem organizadas	0,257	0,000	Significativo – Correlação baixa
H2.09: Existe associação entre as motivações instrumentais e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Utilizar as tecnologias de informação e comunicação	0,292	0,000	Significativo – Correlação baixa
H2.10: Existe associação entre as motivações instrumentais e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Desenhar a metodologia /organizar atividades	0,331	0,000	Significativo – Correlação baixa
H2.11: Existe associação entre as motivações instrumentais e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Comunicar com os estudantes	0,259	0,001	Significativo – Correlação baixa
H2.12: Existe associação entre as motivações instrumentais e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Assegurar as orientações tutoriais	0,274	0,001	Significativo – Correlação baixa
H2.13: Existe associação entre as motivações instrumentais e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Avaliar	0,283	0,000	Significativo – Correlação baixa
H2.14: Existe associação entre as motivações instrumentais e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Investigar	0,261	0,001	Significativo – Correlação baixa
H2.15: Existe associação entre as motivações instrumentais e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Identificar-se com a instituição	0,270	0,001	Significativo – Correlação baixa

Verificámos a correlação entre a subcategoria “Motivações práticas” e as dez categorias da Dimensão “Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências”, que corresponde às Hipóteses H_{2.16} a H_{2.25}.

Utilizámos o coeficiente de Correlação de Spearman, considerando que nos testes de aderência à normalidade encontrámos níveis de significância dos testes para a subcategoria “Motivações Práticas” e em todas as categorias da Dimensão “Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor” inferiores a 0,05, levando à rejeição da normalidade das distribuições (Quadro 78).

A observação do Quadro 82 permite-nos constatar que o nível de significância é sempre inferior a 0,005, pelo que se rejeita a hipótese nula e aceita-se a H_a. Em todas estas hipóteses, o valor do Coeficiente de Correlação de Spearman é inferior a 0,500, o que nos indica a existência de uma correlação baixa.

Quadro 82 – Valores do r de Spearman para a correlação entre as “Motivações Práticas” e as categorias da Dimensão “Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor”

Correlação entre “Motivações práticas” e as categorias de “Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor”	R de Spearman	P	Significância – Correlação
H2.16: Existe associação entre as motivações práticas e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Planear o processo ensino aprendizagem	0,345	0,000	Significativo – Correlação baixa
H2.17: Existe associação entre as motivações práticas e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Preparar os conteúdos das unidades curriculares	0,411	0,000	Significativo – Correlação baixa
H2.18: Existe associação entre as motivações práticas e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Oferecer explicações compreensíveis e bem organizadas	0,378	0,000	Significativo – Correlação baixa
H2.19: Existe associação entre as motivações práticas e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Utilizar as tecnologias de informação e comunicação	0,379	0,000	Significativo – Correlação baixa
H2.20: Existe associação entre as motivações práticas e a importância atribuída à formação	0,434	0,000	Significativo – Correlação baixa

contínua no desenvolvimento das competências de Desenhar a metodologia /organizar atividades			
H2.21: Existe associação entre as motivações práticas e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Comunicar com os estudantes	0,363	0,000	Significativo – Correlação baixa
H2.22: Existe associação entre as motivações práticas e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Assegurar as orientações tutoriais	0,380	0,000	Significativo – Correlação baixa
H2.23: Existe associação entre as motivações instrumentais e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Avaliar	0,347	0,000	Significativo – Correlação baixa
H2.24: Existe associação entre as motivações práticas e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Investigar	0,265	0,001	Significativo – Correlação baixa
H2.25: Existe associação entre as motivações práticas e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Identificar-se com a instituição	0,338	0,000	Significativo – Correlação baixa

Analisámos a correlação entre a subcategoria “Motivações emancipatórias” e as dez categorias da Dimensão “Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências”, que corresponde às Hipóteses H_{2.26} a H_{2.35}.

Utilizámos o coeficiente de Correlação de Spearman, considerando que nos testes de aderência à normalidade encontrámos níveis de significância dos testes para a subcategoria “Motivações Emancipatórias” e em todas as categorias da Dimensão “Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor” inferiores a 0,05, levando à rejeição da normalidade das distribuições (Quadro 78).

Através da observação do Quadro 83, permite-nos constatar que o nível de significância é sempre inferior a 0,005, pelo que se rejeita a hipótese nula e aceita-se a H_a. Somente em duas destas hipóteses, o valor do Coeficiente de Correlação de Spearman é superior a 0,500, verificando-se uma correlação moderada, nomeadamente:

- H2.27: Existe associação entre as motivações emancipatórias e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Preparar os conteúdos das unidades curriculares
- H2.30: Existe associação entre as motivações emancipatórias e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Desenhar a metodologia /organizar atividades.

Quadro 83 – Valores do r de Spearman para a correlação entre as “Motivações Emancipatórias” e as categorias da Dimensão “Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor”

Correlação entre “Motivações emancipatórias” e as categorias de “Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor”	R de Spearman	P	Significância – Correlação
H2.26: Existe associação entre as motivações emancipatórias e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Planear o processo ensino aprendizagem	0,470	0,000	Significativo – Correlação baixa
H2.27: Existe associação entre as motivações emancipatórias e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Preparar os conteúdos das unidades curriculares	0,515	0,000	Significativo – Correlação moderada
H2.28: Existe associação entre as motivações emancipatórias e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Oferecer explicações compreensíveis e bem organizadas	0,462	0,000	Significativo – Correlação baixa
H2.29: Existe associação entre as motivações emancipatórias e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Utilizar as tecnologias de informação e comunicação	0,489	0,000	Significativo – Correlação baixa
H2.30: Existe associação entre as motivações emancipatórias e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Desenhar a metodologia /organizar atividades	0,505	0,000	Significativo – Correlação moderada
H2.31: Existe associação entre as motivações emancipatórias e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Comunicar com os estudantes	0,462	0,000	Significativo – Correlação baixa
H2.32: Existe associação entre as motivações emancipatórias e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Assegurar as orientações	0,487	0,000	Significativo – Correlação baixa

tutoriais			
H2.33: Existe associação entre as motivações emancipatórias e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Avaliar	0,457	0,000	Significativo – Correlação baixa
H2.34: Existe associação entre as motivações emancipatórias e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Investigar	0,318	0,001	Significativo – Correlação baixa
H2.35: Existe associação entre as motivações emancipatórias e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Identificar-se com a instituição	0,414	0,000	Significativo – Correlação baixa

Verificámos a correlação entre a subcategoria “Motivações políticas” e as dez categorias da Dimensão “Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências”, que corresponde às Hipóteses H_{2.36} a H_{2.45}.

Continuámos a utilizar o coeficiente de Correlação de Spearman, considerando que nos testes de aderência à normalidade encontrámos níveis de significância dos testes para a subcategoria “Motivações políticas” e em todas as categorias da Dimensão “Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor” inferiores a 0,05, determinando a rejeição da normalidade das distribuições (Quadro 78).

A observação do Quadro 84, permite-nos constatar que o nível de significância é sempre inferior a 0,005, pelo que se rejeita a hipótese nula e aceita-se a H_a. Em todas estas hipóteses, o valor do Coeficiente de Correlação de Spearman é inferior a 0,500, o que nos indica a existência de uma correlação baixa.

Quadro 84 – Valores do r de Spearman para a correlação entre as “Motivações Políticas” e as categorias da Dimensão “Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor”

Correlação entre “Motivações políticas” e as categorias de “Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor”	R de Spearman	P	Significância – Correlação
H2.36: Existe associação entre as motivações políticas e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Planear o processo ensino aprendizagem	0,298	0,000	Significativo – Correlação baixa
H2.37: Existe associação entre as motivações políticas e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Preparar os conteúdos das unidades curriculares	0,336	0,000	Significativo – Correlação baixa
H2.38: Existe associação entre as motivações políticas e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Oferecer explicações compreensíveis e bem organizadas	0,242	0,002	Significativo – Correlação baixa
H2.39: Existe associação entre as motivações políticas e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Utilizar as tecnologias de informação e comunicação	0,328	0,000	Significativo – Correlação baixa
H2.40: Existe associação entre as motivações políticas e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Desenhar a metodologia /organizar atividades	0,324	0,000	Significativo – Correlação baixa
H2.41: Existe associação entre as motivações políticas e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Comunicar com os estudantes	0,296	0,000	Significativo – Correlação baixa
H2.42: Existe associação entre as motivações políticas e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Assegurar as orientações tutoriais	0,279	0,000	Significativo – Correlação baixa
H2.43: Existe associação entre as motivações políticas e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Avaliar	0,279	0,000	Significativo – Correlação baixa
H2.44: Existe associação entre as motivações políticas e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Investigar	0,302	0,000	Significativo – Correlação baixa
H2.45: Existe associação entre as motivações políticas e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Identificar-se com a instituição	0,295	0,000	Significativo – Correlação baixa

Analisámos a correlação entre a subcategoria “Motivações pedagógicas” e as dez categorias da Dimensão “Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências”, que corresponde às Hipóteses H_{2.46} a H_{2.55}.

Utilizámos o coeficiente de Correlação de Spearman, considerando que nos testes de aderência à normalidade encontrámos níveis de significância dos testes para a subcategoria “Motivações pedagógicas” e em todas as categorias da Dimensão “Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor” inferiores a 0,05, o que determinou a rejeição da normalidade das distribuições (Quadro 78).

A observação do Quadro 85, permite-nos verificar que o nível de significância é sempre inferior a 0,05, pelo que se rejeita a hipótese nula e aceita-se a H_a. Em todas estas hipóteses, o valor do Coeficiente de Correlação de Spearman é inferior a 0,500, o que nos indica a existência de uma correlação baixa.

Quadro 85 – Valores do r de Spearman para a correlação entre as “Motivações Pedagógicas” e as categorias da Dimensão “Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor”

Correlação entre “Motivações pedagógicas” e as categorias de “Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor”	R de Spearman	P	Significância – Correlação
H2.46: Existe associação entre as motivações pedagógicas e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Planear o processo ensino aprendizagem	0,231	0,004	Significativo – Correlação baixa
H2.47: Existe associação entre as motivações pedagógicas e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Preparar os conteúdos das unidades curriculares	0,298	0,000	Significativo – Correlação baixa
H2.48: Existe associação entre as motivações pedagógicas e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Oferecer explicações compreensíveis e bem organizadas	0,220	0,006	Significativo – Correlação baixa
H2.49: Existe associação entre as motivações pedagógicas e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Utilizar as tecnologias de informação e comunicação	0,189	0,019	Significativo – Correlação baixa

H2.50: Existe associação entre as motivações pedagógicas e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Desenhar a metodologia /organizar atividades	0,252	0,002	Significativo – Correlação baixa
H2.51: Existe associação entre as motivações pedagógicas e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Comunicar com os estudantes	0,233	0,004	Significativo – Correlação baixa
H2.52: Existe associação entre as motivações pedagógicas e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Assegurar as orientações tutoriais	0,206	0,010	Significativo – Correlação baixa
H2.53: Existe associação entre as motivações pedagógicas e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Avaliar	0,209	0,009	Significativo – Correlação baixa
H2.54: Existe associação entre as motivações pedagógicas e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Investigar	0,270	0,001	Significativo – Correlação baixa
H2.55: Existe associação entre as motivações pedagógicas e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de Identificar-se com a instituição	0,268	0,001	Significativo – Correlação baixa

A hipótese 3 enuncia que: “*Existe diferença significativa entre a importância atribuída pelos professores à formação contínua no desenvolvimento da competência de investigar e a importância atribuída pelos professores à formação contínua no desenvolvimento das restantes competências*”. Para a testar, utilizámos considerámos a média dos scores obtidos na categoria “Investigar” e a média dos scores obtidos em cada uma das restantes categorias, daí decorrendo as seguintes sub-hipóteses:

- Hipótese 3.1: Existe diferença significativa entre a importância atribuída pelos professores à formação contínua no desenvolvimento da competência de investigar e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento da competência de Planear o processo de ensino-aprendizagem
- Hipótese 3.2: Existe diferença significativa entre a importância atribuída pelos professores à formação contínua no desenvolvimento da competência de investigar e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento da competência de Preparar os conteúdos das unidades curriculares

- Hipótese 3.3: Existe diferença significativa entre a importância atribuída pelos professores à formação contínua no desenvolvimento da competência de investigar e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento da competência de Oferecer explicações compreensíveis e bem organizadas
- Hipótese 3.4: Existe diferença significativa entre a importância atribuída pelos professores à formação contínua no desenvolvimento da competência de investigar e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento da competência de Utilizar tecnologias de informação e comunicação
- Hipótese 3.5: Existe diferença significativa entre a importância atribuída pelos professores à formação contínua no desenvolvimento da competência de investigar e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento da competência de Desenhar a metodologia/Organizar atividades
- Hipótese 3.6: Existe diferença significativa entre a importância atribuída pelos professores à formação contínua no desenvolvimento da competência de investigar e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento da competência de Comunicar com os estudantes
- Hipótese 3.7: Existe diferença significativa entre a importância atribuída pelos professores à formação contínua no desenvolvimento da competência de investigar e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento da competência de Assegurar a orientação tutorial
- Hipótese 3.8: Existe diferença significativa entre a importância atribuída pelos professores à formação contínua no desenvolvimento da competência de investigar e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento da competência de Avaliar
- Hipótese 3.9: Existe diferença significativa entre a importância atribuída pelos professores à formação contínua no desenvolvimento da competência de investigar e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento da competência de Identificar-se com a instituição

Para testar as hipóteses que decorreram da hipótese 3, foram assegurados os pressupostos necessários, utilizando-se os testes de aderência à normalidade e de aleatoriedade, como se pode verificar através do Quadro 86. Verificou-se que todas as categorias apresentam níveis de significância inferiores a 0,05, o que leva à rejeição da normalidade nestas distribuições.

Quadro 86 - Análise das Provas de Aleatoriedade e Normalidade, referente às Hipóteses

3.1 a 3.9

Hipóteses	Teste de Rachas	Teste Kolmogorov-Smirnov
H 3.1: Existe diferença significativa entre a importância atribuída pelos professores à formação contínua no desenvolvimento da competência de investigar e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento da competência de Planear o processo de ensino-aprendizagem	0,748 (IFCDC-I) 0,604 (IFCDC-PPEA)	0,002 (IFCDC-I) 0,068 (IFCDC-PPEA)
H 3.2: Existe diferença significativa entre a importância atribuída pelos professores à formação contínua no desenvolvimento da competência de investigar e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento da competência de Preparar os conteúdos das unidades curriculares	0,748 (IFCDC-I) 0,516 (IFCDC-PCUC)	0,003 (IFCDC-I) 0,000 (IFCDC-PCUC)
H 3.3: Existe diferença significativa entre a importância atribuída pelos professores à formação contínua no desenvolvimento da competência de investigar e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento da competência de Oferecer explicações compreensíveis e bem organizadas	0,748 (IFCDC-I) 0,848 (IFCDC-OEC)	0,003 (IFCDC-I) 0,000 (IFCDC-OEC)
H 3.4: Existe diferença significativa entre a importância atribuída pelos professores à formação contínua no desenvolvimento da competência de investigar e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento da competência de Utilizar tecnologias de informação e comunicação	0,748 (IFCDC-I) 0,437 (IFCDC-UTIC)	0,002 (IFCDC-I) 0,000 (IFCDC-UTIC)
H 3.5: Existe diferença significativa entre a importância atribuída pelos professores à formação contínua no desenvolvimento da competência de investigar e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento da competência de Desenhar a metodologia/Organizar atividades	0,748 (IFCDC-I) 0,307 (IFCDC-DM)	0,002 (IFCDC-I) 0,000 (IFCDC-DM)
H 3.6: Existe diferença significativa entre a importância atribuída pelos professores à formação contínua no desenvolvimento da competência de investigar e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento da competência de Comunicar com os estudantes	0,748 (IFCDC-I) 0,680 (IFCDC-CE)	0,002 (IFCDC-I) 0,000 (IFCDC-CE)
H 3.7: Existe diferença significativa entre a importância atribuída pelos professores à formação contínua no desenvolvimento da competência de investigar e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento da competência de Assegurar a orientação tutorial	0,748 (IFCDC-I) 0,760 (IFCDC-AOT)	0,003 (IFCDC-I) 0,000 (IFCDC-AOT)
H 3.8: Existe diferença significativa entre a importância atribuída pelos professores à formação contínua no desenvolvimento da competência de investigar e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento da competência de	0,748 (IFCDC-I) 0,740 (IFCDC-A)	0,002 (IFCDC-I) 0,001 (IFCDC-A)

Avaliar		
Hipótese 3.9: Existe diferença significativa entre a importância atribuída pelos professores à formação contínua no desenvolvimento da competência de investigar e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento da competência de Identificar-se com a instituição	0,748 (IFCDC-I) 0,811 (IFCDC-II)	0,003 (IFCDC-I) 0,000 (IFCDC-II)

Como alternativa não paramétrica ao teste t para amostras emparelhadas, pensamos utilizar o teste de Wilcoxon. A sua aplicação pressupõe a verificação da simetria da distribuição das diferenças.

Através do Quadro 87, verificámos que todas as distribuições são assimétricas, ou seja, apresentam um valor que não fica compreendido entre -2 e +2, o que inviabiliza a utilização do teste de Wilcoxon. Decidimo-nos então, pelo teste do Sinal, que permite verificar se as populações são iguais em tendência central (Pestana & Gageiro, 2000).

Quadro 87 – Valores resultantes da verificação da simetria da distribuição das diferenças para as hipóteses 3.1 a 3.9

Hipótese	Categorias	Valor	Distribuição
H 3.1	Categoria “Investigar”	-2,235	Assimétrica
	Categoria “Planear o Processo de ensino-aprendizagem”	-3,268	Assimétrica
H 3.2	Categoria “Investigar”	-2,235	Assimétrica
	“Preparar os conteúdos das unidades curriculares”	-4,463	Assimétrica
H 3.3	Categoria “Investigar”	-2,235	Assimétrica
	“Oferecer explicações compreensíveis e bem organizadas”	-4,876	Assimétrica
H 3.4	Categoria “Investigar”	-2,235	Assimétrica
	Categoria “Utilizar tecnologias de informação e comunicação”	-4,010	Assimétrica
H 3.5	Categoria “Investigar”	-2,235	Assimétrica
	Categoria “Desenhar a metodologia-organizar atividades”	-5,340	Assimétrica
H 3.6	Categoria “Investigar”	-2,235	Assimétrica
	Categoria “Comunicar com os estudantes”	-6,675	Assimétrica
H 3.7	Categoria “Investigar”	-2,235	Assimétrica
	Categoria “Assegurar as orientações tutoriais”	-5,329	Assimétrica
H 3.8	Categoria “Investigar”	-2,235	Assimétrica
	Categoria “Avaliar”	-4,737	Assimétrica
H 3.9	Categoria “Investigar”	-2,235	Assimétrica
	Categoria “Identificar-se com a instituição”	-6,211	Assimétrica

Testámos as hipóteses H 3.1 a H3.9, utilizando um nível de significância de 0,05 e considerando que:

H0: $E(X) = E(Y)$, sendo a média de X igual à de Y;

Ha: $E(X) \neq E(Y)$, sendo a média de X diferente da de Y.

Através do Quadro 88, podemos constatar que em todas as hipóteses (H 3.1 a H 3.9), o nível de significância associado ao teste unilateral foi inferior a 0,05 e rejeitou-se H0, concluindo-se que houve diferença significativa entre as médias das competências.

Quadro 88 – Valores do Teste do Sinal para as Hipóteses H3.1 a H3.9

Hipóteses	Nível de significância	Conclusão
H 3.1: Existe diferença significativa entre a importância atribuída pelos professores à formação contínua no desenvolvimento da competência de investigar e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento da competência de Planear o processo de ensino-aprendizagem	$0,000/2 = 0,000$ ($< 0,05$)	Rejeita-se H0
H 3.2: Existe diferença significativa entre a importância atribuída pelos professores à formação contínua no desenvolvimento da competência de investigar e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento da competência de Preparar os conteúdos das unidades curriculares	$0,000/2 = 0,000$ ($< 0,05$)	Rejeita-se H0
H 3.3: Existe diferença significativa entre a importância atribuída pelos professores à formação contínua no desenvolvimento da competência de investigar e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento da competência de Oferecer explicações compreensíveis e bem organizadas	$0,005/2 = 0,0025$ ($< 0,05$)	Rejeita-se H0
H 3.4: Existe diferença significativa entre a importância atribuída pelos professores à formação contínua no desenvolvimento da competência de investigar e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento da competência de Utilizar tecnologias de informação e comunicação	$0,000/2 = 0,000$ ($< 0,005$)	Rejeita-se H0
H 3.5: Existe diferença significativa entre a importância atribuída pelos professores à formação contínua no desenvolvimento da competência de investigar e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento da competência de Desenhar a metodologia/Organizar atividades	$0,000/2 = 0,000$ ($< 0,05$)	Rejeita-se H0
H 3.6: Existe diferença significativa entre a importância atribuída pelos professores à formação contínua no desenvolvimento da competência de investigar e a importância atribuída à formação	$0,000/2 = 0,000$ ($< 0,05$)	Rejeita-se H0

contínua no desenvolvimento da competência de Comunicar com os estudantes		
H 3.7: Existe diferença significativa entre a importância atribuída pelos professores à formação contínua no desenvolvimento da competência de investigar e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento da competência de Assegurar a orientação tutorial	0,000/2 = 0,000 (< 0,05)	Rejeita-se H0
H 3.8: Existe diferença significativa entre a importância atribuída pelos professores à formação contínua no desenvolvimento da competência de investigar e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento da competência de Avaliar	0,000/2 = 0,000 (< 0,05)	Rejeita-se H0
H 3.9: Existe diferença significativa entre a importância atribuída pelos professores à formação contínua no desenvolvimento da competência de investigar e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento da competência de Identificar-se com a instituição	0,031/2 = 0,0155 (< 0,05)	Rejeita-se H0

Para testar a hipótese 4: “*Existe associação entre as motivações que o levaram e/ou levam a participar em ações de formação e as necessidades atuais de formação contínua*”, utilizámos o Coeficiente de Correlação R de Spearman, como alternativa não paramétrica ao Coeficiente de Correlação de Pearson, considerando que nos testes de aderência à normalidade encontramos níveis de significância na categoria “Necessidades atuais de formação contínua” inferiores a 0,05 (0,001), que levam à rejeição da normalidade nesta distribuição. Foram assegurados os pressupostos de aleatoriedade.

Quadro 89- Análise das Provas de Aleatoriedade (Rachas) e de Normalidade, referentes á Hipótese 4 e Hipóteses H4.1 a H4.55

Hipóteses	Teste de Rachas	Teste Kolmogorov-Smirnov	Modelo a Aplicar
H4: Existe associação entre as motivações que o levaram e/ou levam a participar em ações de formação (globais) e as necessidades atuais de formação contínua	0,270 (MOT) 0,364 (NA)	0,065 (MOT) 0,001 (NA)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H4.1: Existe associação entre as motivações instrumentais e as necessidades atuais de formação contínua (global)	0,683 (Mot.Inst) 0,364 (NA)	0,000 (Mot.Inst) 0,001 (NA)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H4.2: Existe associação entre as motivações práticas e as necessidades atuais de formação contínua (global)	0,044 (Mot.prat) 0,364 (NA)	0,000 (Mot.prat) 0,001 (NA)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H4.3: Existe associação entre as motivações emancipatórias e as necessidades atuais de formação contínua (global)	0,391 (Mot.ema) 0,364 (NA)	0,000 (Mot.ema) 0,001 (NA)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H4.4: Existe associação entre as motivações políticas e as necessidades atuais de formação contínua (global)	0,106 (Mot.pol) 0,364 (NA)	0,000 (Mot.pol) 0,001 (NA)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H4.5: Existe associação entre as motivações pedagógicas e as necessidades atuais de formação contínua (global)	0,469 (Mot.Ped) 0,364 (NA)	0,000 (Mot.Ped) 0,001 (NA)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H4.6: Existe associação entre as motivações instrumentais e a necessidade atual de Planear o processo ensino aprendizagem	0,743 (Mot.Inst) 0,475 (Nppea)	0,000 (Mot.Inst) 0,042 (Nppea)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H4.7: Existe associação entre as motivações instrumentais e a necessidade atual de Preparar os conteúdos das unidades curriculares	0,743 (Mot.Inst) 0,625 (Npcuc)	0,000 (Mot.Inst) 0,000 (Npcuc)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H4.8: Existe associação entre as motivações instrumentais e a necessidade atual de Oferecer explicações compreensíveis e bem organizadas	0,743 (Mot.Inst) 0,749 (Noe)	0,000 (Mot.Inst) 0,000 (Noe)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H4.9: Existe associação entre as motivações instrumentais e a necessidade atual de Utilizar as tecnologias de informação e comunicação	0,743 (Mot.Inst) 0,338 (Nutic)	0,000 (Mot.Inst) 0,000 (NUTIC)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H4.10: Existe associação entre as motivações instrumentais e a necessidade atual de Desenhar a metodologia /organizar atividades	0,743 (Mot.Inst) 0,979 (Ndm)	0,000 (Mot.Inst) 0,000 (Ndm)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H4.11: Existe associação entre as motivações instrumentais e a necessidade	0,743 (Mot.Inst)	00,000 (Mot.Inst)	Coefficiente de

atual de Comunicar com os estudantes	0,582 (Nce)	0,000 (Nce)	Correlação de Spearman
H4.12: Existe associação entre as motivações instrumentais e a necessidade atual de Assegurar as orientações tutoriais	0,743 (Mot.Inst) 0,649 (Naot)	0,000 (Mot.Inst) 0,000 ((Naot)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H4.13: Existe associação entre as motivações instrumentais e a necessidade atual de Avaliar	0,743 (Mot.Inst) 0,869 (Nav)	0,000 (Mot.Inst) 0,001 (Nav)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H4.14: Existe associação entre as motivações instrumentais e a necessidade atual de Investigar	0,743 (Mot.Inst) 0,627 (Ninv)	0,000 (Mot.Inst) 0,004(Ninv)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H4.15: Existe associação entre as motivações instrumentais e a necessidade atual de Identificar-se com a instituição	0,743 (Mot.Inst) 0,916 (Nii)	0,000 (Mot.Inst) 0,000 (Nii)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H4.16: Existe associação entre as motivações práticas e a necessidade atual de Planear o processo ensino aprendizagem	0,044 (Mot.Prat) 0,788 (Nppea)	0,000 (Mot.Prat) 0,000 (Nppea)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H4.17: Existe associação entre as motivações práticas e a necessidade atual de Preparar os conteúdos das unidades curriculares	0,044 (Mot.Prat) 0,594 (Npcuc)	0,000 (Mot.Prat) 0,000 (Npcuc)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H4.18: Existe associação entre as motivações práticas e a necessidade atual de Oferecer explicações compreensíveis e bem organizadas	0,044 (Mot.Prat) 0,719 (Noe)	0,000 (Mot.Prat) 0,000 (Noe)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H4.19: Existe associação entre as motivações práticas e necessidade atual de Utilizar as tecnologias de informação e comunicação	0,044 (Mot.Prat) 0,677 (Nutic)	0,000 (Mot.Prat) 0,000 ((Nutic)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H4.20: Existe associação entre as motivações práticas e a necessidade atual de Desenhar a metodologia /organizar atividades	0,044 (Mot.Prat) 0,545 (Ndm)	0,000 (Mot.Prat) 0,000 (Ndm)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H4.21: Existe associação entre as motivações práticas e a necessidade atual de Comunicar com os estudantes	0,044 (Mot.Prat) 0,925 (Nce)	0,000 (Mot.Prat) 0,000 (Nce)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H4.22: Existe associação entre as motivações práticas e a necessidade atual de Assegurar as orientações tutoriais	0,044 (Mot.Prat) 0,598 (Naot)	0,000 (Mot.Prat) 0,000 (Naot)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H4.23: Existe associação entre as motivações práticas e a necessidade atual de Avaliar	0,044 (Mot.Prat) 0,142 (Nav)	0,000 (Mot.Prat) 0,000 (Nav)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H4.24: Existe associação entre as motivações práticas e a necessidade atual de Investigar	0,044 (Mot.Prat) 0,382 (Ninv)	0,000 (Mot.Prat) 0,000 (Ninv)	Coefficiente de Correlação de Spearman

H4.25: Existe associação entre as motivações práticas e a necessidade atual de Identificar-se com a instituição	0,044 (Mot.Prat) 0493 (Nii)	0,000 (Mot.Prat) 0,000 (Nii)	Coeficiente de Correlação de Spearman
H4.26: Existe associação entre as motivações emancipatórias e a necessidade atual de Planear o processo ensino aprendizagem	0,391 (Mot.Ema) 0,788 (Nppea)	0,000(Mot.Ema) 0,000(Nppea)	Coeficiente de Correlação de Spearman
H4.27: Existe associação entre as motivações emancipatórias e a necessidade atual de Preparar os conteúdos das unidades curriculares	0,391 (Mot.Ema) 0,594 (Npcuc)	0,000 (Mot.Ema) 0,000 (Npcuc)	Coeficiente de Correlação de Spearman
H4.28: Existe associação entre as motivações emancipatórias e a necessidade atual de Oferecer explicações compreensíveis e bem organizadas	0,391 (Mot.Ema) 0,719 (Noe)	0,000 (Mot.Ema) 0,000 (Noe)	Coeficiente de Correlação de Spearman
H4.29: Existe associação entre as motivações emancipatórias e a necessidade atual de Utilizar as tecnologias de informação e comunicação	0,391 (Mot.Ema) 0,677 (Nutic)	0,000 (Mot.Ema) 0,000 (Nutic)	Coeficiente de Correlação de Spearman
H4.30: Existe associação entre as motivações emancipatórias e a necessidade atual de Desenhar a metodologia /organizar atividades	0,391 (Mot.Ema) 0,545 (Ndm)	0,000 (Mot.Ema) 0,000 (Ndm)	Coeficiente de Correlação de Spearman
H4.31: Existe associação entre as motivações emancipatórias e a necessidade atual de Comunicar com os estudantes	0,391 (Mot.Ema) 0,925 (Nce)	0,000 (Mot.Ema) 0,000 (Nce)	Coeficiente de Correlação de Spearman
H4.32: Existe associação entre as motivações emancipatórias e a necessidade atual de Assegurar as orientações tutoriais	0,391 (Mot.Ema) 0,598 (Naot)	0,000 (Mot.Ema) 0,000 (Naot)	Coeficiente de Correlação de Spearman
H4.33: Existe associação entre as motivações emancipatórias e a necessidade atual de Avaliar	0,391 (Mot.Ema) 0,142 (Nav)	0,000 (Mot.Ema) 0,001 (Nav)	Coeficiente de Correlação de Spearman
H4.34: Existe associação entre as motivações emancipatórias e a necessidade atual de Investigar	0,391 (Mot.Ema) 0,382 (Ninv)	0,000 (Mot.Ema) 0,000 (Ninv)	Coeficiente de Correlação de Spearman
H4.35: Existe associação entre as motivações emancipatórias e a necessidade atual de Identificar-se com a instituição	0,391 (Mot.Ema) 0,493 (Nii)	0,000 (Mot.Ema) 0,000 (Nii)	Coeficiente de Correlação de Spearman
H4.36: Existe associação entre as motivações políticas e a necessidade atual de Planear o processo ensino aprendizagem	0,106 (Mot.Pol) 0,788 (Nppea)	0,000 (Mot.Pol) 0,000 (Nppea)	Coeficiente de Correlação de Spearman
H4.37: Existe associação entre as motivações políticas e a necessidade atual de Preparar os conteúdos das unidades curriculares	0,106 (Mot.Pol) 0,594 (Npcuc)	0,000 (Mot.Pol) 0,000 (Npcuc)	Coeficiente de Correlação de Spearman
H4.38: Existe associação entre as motivações políticas e a necessidade atual de	0,106 (Mot.Pol)	0,000 (Mot.Pol) 0,000 (Noe)	Coeficiente de

Oferecer explicações compreensíveis e bem organizadas	0,719 (Noe)		Correlação de Spearman
H4.39: Existe associação entre as motivações políticas e a necessidade atual de Utilizar as tecnologias de informação e comunicação	0,106 (Mot.Pol) 0,677 (Nutic)	0,000 (Mot.Pol) 0,000 (Nutic)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H4.40: Existe associação entre as motivações políticas e a necessidade atual de Desenhar a metodologia /organizar atividades	0,106 (Mot.Pol) 0,545 (Ndm)	0,000 (Mot.Pol) 0,000 (Ndm)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H4.41: Existe associação entre as motivações políticas e a necessidade atual de Comunicar com os estudantes	0,106 (Mot.Pol) 0,925 (Nce)	0,000 (Mot.Pol) 0,000 (Nce)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H4.42: Existe associação entre as motivações políticas e a necessidade atual de Assegurar as orientações tutoriais	0,106 (Mot.Pol) 0,598 (Naot)	0,000 (Mot.Pol) 0,000 (Naot)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H4.43: Existe associação entre as motivações políticas e a necessidade atual de Avaliar	0,106 (Mot.Pol) 0,142 (Nav)	0,000 (Mot.Pol) 0,001 (Nav)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H4.44: Existe associação entre as motivações políticas e a necessidade atual de Investigar	0,106 (Mot.Pol) 0,382 (Ninv)	0,000 (Mot.Pol) 0,004 (Ninv)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H4.45: Existe associação entre as motivações políticas e a necessidade atual de Identificar-se com a instituição	0,106 (Mot.Pol) 0,493 (Nii)	0,000 (Mot.Pol) 0,000 (Nii)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H4.46: Existe associação entre as motivações pedagógicas e a necessidade atual de Planear o processo ensino aprendizagem	0,469 (Mot.Ped) 0,788 (Nppea)	0,000 (Mot.Ped) 0,000 (Nppea)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H4.47: Existe associação entre as motivações pedagógicas e a necessidade atual de Preparar os conteúdos das unidades curriculares	0,469 (Mot.Ped) 0,594 (Npcuc)	0,000 (Mot.Ped) 0,000 (Npcuc)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H4.48: Existe associação entre as motivações pedagógicas e a necessidade atual de Oferecer explicações compreensíveis e bem organizadas	0,469 (Mot.Ped) 0,719 (Noe)	0,000 (Mot.Ped) 0,000 (Noe)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H4.49: Existe associação entre as motivações pedagógicas e a necessidade atual de Utilizar as tecnologias de informação e comunicação	0,469 (Mot.Ped) 0,677 (Nutic)	0,000 (Mot.Ped) 0,000 (Nutic)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H4.50: Existe associação entre as motivações pedagógicas e a necessidade atual de Desenhar a metodologia /organizar atividades	0,469 (Mot.Ped) 0,545 (Ndm)	0,000 (Mot.Ped) 0,000 (Ndm)	Coefficiente de Correlação de Spearman
H4.51: Existe associação entre as motivações pedagógicas e a necessidade atual de Comunicar com os estudantes	0,469 (Mot.Ped) 0,925 (Nce)	0,000 (Mot.Ped) 0,000 (Nce)	Coefficiente de Correlação de Spearman

H4.52: Existe associação entre as motivações políticas e a necessidade atual de Assegurar as orientações tutoriais	0,469 (Mot.Ped) 0,598 (Naot)	0,000 (Mot.Ped) 0,000 (Naot)	Coeficiente de Correlação de Spearman
H4.53: Existe associação entre as motivações pedagógicas e a necessidade atual de Avaliar	0,469 (Mot.Ped) 0,142 (Nav)	0,000 (Mot.Ped) 0,000 (Nav)	Coeficiente de Correlação de Spearman
H4.54: Existe associação entre as motivações pedagógicas e a necessidade atual de Investigar	0,469 (Mot.Ped) 0,382 (Ninv)	0,000 (Mot.Ped) 0,000 (Ninv)	Coeficiente de Correlação de Spearman
H4.55: Existe associação entre as motivações pedagógicas e a necessidade atual de Identificar-se com a instituição	0,469 (Mot.Ped) 0,493 (Nii)	0,000 (Mot.Ped) 0,000 (Nii)	Coeficiente de Correlação de Spearman

A condição da hipótese foi a seguinte:

H0: r observado $\rightarrow p > 0,05$;

Ha: r observado $\rightarrow p < 0,05$.

Como o nível de significância é igual a 0,000, valor inferior a 0,005, rejeita-se a hipótese nula e aceita-se a Ha. O valor do Coeficiente de Correlação de Spearman é igual a 0,460, que nos indica a existência de associação entre as categorias em estudo (Quadro 90).

Quadro 90 - Coeficiente de Correlação de Spearman entre as motivações que o levaram e/ou levam a participar em ações de formação (global) e as necessidades atuais de formação contínua

		Motivações.Gl obal	Nec.atuais
Spearman's rho	Motivações.Globa	1,000	,460
	1	.	,000
	Sig. (2-tailed)	.	,000
	Nec.atuais	,460	1,000
	Sig. (2-tailed)	,000	.

a. Listwise N = 155

Analisámos ainda a correlação das diferentes subcategorias de “Motivações que o levaram e/ ou levam a participar em ações de formação” com a Categoria “Necessidades atuais de formação contínua”, que corresponde às Hipóteses H_{4.01} a H_{4.05}.

Utilizámos o coeficiente de Correlação de Spearman, considerando que nos testes de aderência à normalidade encontramos níveis de significância dos testes para todas as subcategorias de “Motivações que o levaram e/ ou levam a participar em ações de formação” e categoria “Necessidades atuais de formação contínua” inferiores a 0,05, determinando a rejeição da normalidade dessas distribuições (Quadro 89).

Os valores do r de Spearman estão expostos no Quadro 91. Como o nível de significância é sempre inferior a 0,005, rejeita-se a hipótese nula e aceita-se a H_a . É de realçar que o valor do Coeficiente de Correlação de Spearman é sempre inferior a 0,5, o que nos indica a existência de uma fraca associação.

Quadro 91 – Valores do r de Spearman para as Hipóteses 4.1 a 4.55

Hipóteses	R de Spearman	P	Significância – Correlação
H4.1: Existe associação entre as motivações instrumentais e as necessidades atuais de formação contínua (global)	0,334	0,000	Significativo – Correlação baixa
H4.2: Existe associação entre as motivações práticas e as necessidades atuais de formação contínua (global)	0,442	0,000	Significativo – Correlação baixa
H4.3: Existe associação entre as motivações emancipatórias e as necessidades atuais de formação contínua (global)	0,351	0,000	Significativo – Correlação baixa
H4.4: Existe associação entre as motivações políticas e as necessidades atuais de formação contínua (global)	0,404	0,000	Significativo – Correlação baixa
H4.5: Existe associação entre as motivações pedagógicas e as necessidades atuais de formação contínua (global)	0,260	0,001	Significativo – Correlação baixa
H 4.6: Existe associação entre as motivações instrumentais e a necessidade atual de planear o processo ensino-aprendizagem	0,321	0,000	Significativo – Correlação baixa
H 4.7: Existe associação entre as motivações instrumentais e a necessidade atual de preparar os conteúdos das unidades curriculares	0,223	0,005	Significativo – Correlação baixa
H 4.8: Existe associação entre as motivações instrumentais e a necessidade atual de oferecer explicações compreensíveis e bem organizadas	0,243	0,002	Significativo – Correlação baixa
H 4.9: Existe associação entre as motivações instrumentais e a necessidade atual de utilizar tecnologias de informação e comunicação	0,175	0,030	Significativo – Correlação baixa
H 4.10: Existe associação entre as	0,280	0,000	Significativo –

motivações instrumentais e a necessidade atual de desenhar a metodologia/organizar as atividades			Correlação baixa
H 4.11: Existe associação entre as motivações instrumentais e a necessidade atual de comunicar com os estudantes	0,267	0,001	Significativo – Correlação baixa
H 4.12: Existe associação entre as motivações instrumentais e a necessidade atual de assegurar as orientações tutoriais	0,209	0,009	Significativo – Correlação baixa
H 4.13: Existe associação entre as motivações instrumentais e a necessidade atual de avaliar	0,221	0,006	Significativo – Correlação baixa
H 4.14: Existe associação entre as motivações instrumentais e a necessidade atual de investigar	0,168	0,037	Significativo – Correlação baixa
H 4.15: Existe associação entre as motivações instrumentais e a necessidade atual de identificar-se com a instituição	0,282	0,000	Significativo – Correlação baixa
H 4.16: Existe associação entre as motivações práticas e a necessidade atual de planejar o processo ensino-aprendizagem	0,411	0,000	Significativo – Correlação baixa
H 4.17: Existe associação entre as motivações práticas e a necessidade atual de preparar os conteúdos das unidades curriculares	0,232	0,004	Significativo – Correlação baixa
H 4.18: Existe associação entre as motivações práticas e a necessidade atual de oferecer explicações compreensíveis e bem organizadas	0,299	0,000	Significativo – Correlação baixa
H 4.19: Existe associação entre as motivações práticas e a necessidade atual de utilizar tecnologias de informação e comunicação	0,311	0,000	Significativo – Correlação baixa
H 4.20: Existe associação entre as motivações práticas e a necessidade atual de desenhar a metodologia/organizar as atividades	0,359	0,000	Significativo – Correlação baixa
H 4.21: Existe associação entre as motivações práticas e a necessidade atual de comunicar com os estudantes	0,349	0,000	Significativo – Correlação baixa
H 4.22: Existe associação entre as motivações práticas e a necessidade atual de assegurar as orientações tutoriais	0,322	0,000	Significativo – Correlação baixa
H 4.23: Existe associação entre as motivações práticas e a necessidade atual de avaliar	0,361	0,000	Significativo – Correlação baixa
H 4.24: Existe associação entre as motivações práticas e a necessidade atual de investigar	0,235	0,003	Significativo – Correlação baixa
H 4.25: Existe associação entre as motivações práticas e a necessidade atual de identificar-se com a instituição	0,356	0,000	Significativo – Correlação baixa
H 4.26: Existe associação entre as	0,230	0,004	Significativo –

motivações emancipatórias e a necessidade atual de planejar o processo ensino-aprendizagem			Correlação baixa
H 4.27: Existe associação entre as motivações emancipatórias e a necessidade atual de preparar os conteúdos das unidades curriculares	0,215	0,007	Significativo – Correlação baixa
H 4.28: Existe associação entre as motivações emancipatórias e a necessidade atual de oferecer explicações compreensíveis e bem organizadas	0,253	0,000	Significativo – Correlação baixa
H 4.29: Existe associação entre as motivações emancipatórias e a necessidade atual de utilizar tecnologias de informação e comunicação	0,264	0,001	Significativo – Correlação baixa
H 4.30: Existe associação entre as motivações emancipatórias e a necessidade atual de desenhar a metodologia/ organizar as atividades	0,232	0,004	Significativo – Correlação baixa
H 4.31: Existe associação entre as motivações emancipatórias e a necessidade atual de comunicar com os estudantes	0,253	0,002	Significativo – Correlação baixa
H 4.32: Existe associação entre as motivações emancipatórias e a necessidade atual de assegurar as orientações tutoriais	0,297	0,000	Significativo – Correlação baixa
H 4.33: Existe associação entre as motivações emancipatórias e a necessidade atual de avaliar	0,277	0,000	Significativo – Correlação baixa
H 4.34: Existe associação entre as motivações emancipatórias e a necessidade atual de investigar	0,257	0,001	Significativo – Correlação baixa
H 4.35: Existe associação entre as motivações emancipatórias e a necessidade atual de identificar-se com a instituição	0,322	0,000	Significativo – Correlação baixa
H 4.36: Existe associação entre as motivações políticas e a necessidade atual de planejar o processo ensino-aprendizagem	0,391	0,000	Significativo – Correlação baixa
H 4.37: Existe associação entre as motivações políticas e a necessidade atual de preparar os conteúdos das unidades curriculares	0,252	0,002	Significativo – Correlação baixa
H 4.38: Existe associação entre as motivações políticas e a necessidade atual de oferecer explicações compreensíveis e bem organizadas	0,257	0,001	Significativo – Correlação baixa
H 4.39: Existe associação entre as motivações políticas e a necessidade atual de utilizar tecnologias de informação e comunicação	0,317	0,000	Significativo – Correlação baixa
H 4.40: Existe associação entre as	0,303	0,000	Significativo –

motivações políticas e a necessidade atual de desenhar a metodologia/ organizar as atividades			Correlação baixa
H 4.41: Existe associação entre as motivações políticas e a necessidade atual de comunicar com os estudantes	0,290	0,000	Significativo – Correlação baixa
H 4.42: Existe associação entre as motivações políticas e a necessidade atual de assegurar as orientações tutoriais	0,264	0,001	Significativo – Correlação baixa
H 4.43: Existe associação entre as motivações políticas e a necessidade atual de avaliar	0,297	0,000	Significativo – Correlação baixa
H 4.44: Existe associação entre as motivações políticas e a necessidade atual de investigar	0,281	0,000	Significativo – Correlação baixa
H 4.45: Existe associação entre as motivações políticas e a necessidade atual de identificar-se com a instituição	0,411	0,000	Significativo – Correlação baixa
H 4.46: Existe associação entre as motivações pedagógicas e a necessidade atual de planejar o processo ensino-aprendizagem	0,285	0,000	Significativo – Correlação baixa
H 4.47: Existe associação entre as motivações pedagógicas e a necessidade atual de preparar os conteúdos das unidades curriculares	0,239	0,003	Significativo – Correlação baixa
H 4.48: Existe associação entre as motivações pedagógicas e a necessidade atual de oferecer explicações compreensíveis e bem organizadas	0,194	0,016	Significativo – Correlação baixa
H 4.49: Existe associação entre as motivações pedagógicas e a necessidade atual de utilizar tecnologias de informação e comunicação	0,144	0,073	Ausência de correlação: Aceita-se H ₀
H 4.50: Existe associação entre as motivações pedagógicas e a necessidade atual de desenhar a metodologia/ organizar as atividades	0,217	0,007	Significativo – Correlação baixa
H 4.51: Existe associação entre as motivações pedagógicas e a necessidade atual de comunicar com os estudantes	0,222	0,005	Significativo – Correlação baixa
H 4.52: Existe associação entre as motivações pedagógicas e a necessidade atual de assegurar as orientações tutoriais	0,141	0,079	Ausência de correlação: Aceita-se H ₀
H 4.53: Existe associação entre as motivações pedagógicas e a necessidade atual de avaliar	0,216	0,007	Significativo – Correlação baixa
H 4.54: Existe associação entre as motivações pedagógicas e a necessidade atual de investigar	0,144	0,075	Ausência de correlação: Aceita-se H ₀
H 4.55: Existe associação entre as motivações pedagógicas e a necessidade atual de identificar-se com a instituição	0,250	0,002	Significativo – Correlação baixa

Decorrente da hipótese 4, analisámos a correlação entre as dez subcategorias de “Necessidades atuais de formação contínua” e as subcategorias “Motivações instrumentais” (Hipóteses H_{4.6} a H_{4.15}), “Motivações práticas” (Hipóteses H_{4.16} a H_{4.25}), Motivações Emancipatórias (Hipóteses H_{4.26} a H_{4.35}), Motivações Políticas (Hipóteses H_{4.36} a H_{4.45}) e Motivações Pedagógicas (Hipóteses H_{4.46} a H_{4.55}).

Utilizámos sempre o coeficiente de Correlação de Spearman, considerando que nos testes de aderência à normalidade encontrámos níveis de significância dos testes para as diferentes subcategorias de “Motivações para a formação contínua” e em todas as subcategorias de “Necessidades atuais de formação contínua”, inferiores a 0,05, determinando a rejeição da normalidade dessas distribuições (Quadro 91).

Como se pode verificar através do Quadro 91, o nível de significância é inferior a 0,05 em quase todas as correlações, o que determinou a rejeição da hipótese nula e aceitação de H_a. Nestas hipóteses, o valor do Coeficiente de Correlação de Spearman foi sempre inferior a 0,500, o que nos indicou a existência de uma fraca correlação.

Nas hipóteses 4.49 (Existe associação entre as motivações pedagógicas e a necessidade atual de utilizar tecnologias de informação e comunicação), 4.52 (Existe associação entre as motivações pedagógicas e a necessidade atual de assegurar as orientações tutoriais) e 4.54 (Existe associação entre as motivações pedagógicas e a necessidade atual de investigar) aceitámos a hipótese nula, considerando que o nível de significância foi superior a 0,05.

A hipótese 5 enuncia que: *Existe diferença significativa entre a importância atribuída pelos docentes à formação contínua no desenvolvimento da competência de utilizar as tecnologias de informação e comunicação e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento da competência de comunicar com os estudantes.* Para a testar utilizámos o teste de Sinal para amostras emparelhadas, considerando que:

- Utilizando os testes de aderência à normalidade subjacente ao teste t, verificámos que os níveis de significância associados a cada teste são inferiores a 0,05, pelo que a distribuição não é normal e por via disso não se pode aplicar testes paramétricos;
- Foram assegurados os pressupostos de aleatoriedade, como se pode ver através do Quadro 91.

Quadro 92 - Análise das Provas de Aleatoriedade (Rachas) e de Normalidade, referentes á Hipótese 5

Hipóteses	Teste de Rachas	Teste Kolmogorov-Smirnov	Modelo a Aplicar
H5: Existe diferença significativa entre a importância atribuída pelos docentes à formação contínua no desenvolvimento da competência de utilizar as tecnologias de informação e comunicação e a importância atribuída á formação contínua no desenvolvimento da competência de comunicar com os estudantes.	0,351 (IFCDC-UTIC) 0,585 (IFCDC-CE)	0,000 (IFCDC-UTIC) 0,000 (IFCDC-CE)	Teste do Sinal

Como alternativa não paramétrica ao teste t para amostra emparelhadas, começamos por verificar a possibilidade de utilizar o teste de Wilcoxon. Este teste pressupõe a verificação da simetria da distribuição das diferenças. Assim, procedemos à verificação da simetria das distribuições das duas categorias da Dimensão “Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor do ensino superior” envolvidas nesta hipótese de investigação:

- Utilização das tecnologias de informação e comunicação (IFCDC-UTIC) e
- Comunicar com os estudantes (IFCDC-CE).

Através do Quadro 93, verificámos que as distribuições de “Utilização das tecnologias de informação e comunicação” (- 0,778 / 0,194 = - 4,010) e “Comunicar

com os estudantes” ($- 1,295 / 0,194 = - 6,675$) são assimétricas, considerando que apresenta valores que não estão compreendidos entre -2 e +2. Face à assimetria das distribuições, decidimo-nos pela utilização do teste do Sinal.

Quadro 93 – Valores resultantes da verificação da simetria da distribuição das diferenças para a hipótese 5

		FC.TIC	FC.Comunicar .Estudantes
N	Valid	156	156
	Missing	1	1
Skewness		-,778	-1,295
Std. Error of Skewness		,194	,194

Foram definidas as seguintes hipóteses:

H_0 : Não existe diferença significativa entre a importância atribuída pelos docentes à formação contínua no desenvolvimento da competência de utilizar as tecnologias de informação e comunicação e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento da competência de comunicar com os estudantes.

H_a : Existe diferença significativa entre a importância atribuída pelos docentes à formação contínua no desenvolvimento da competência de utilizar as tecnologias de informação e comunicação e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento da competência de comunicar com os estudantes.

Através do Quadro 94, verificamos que o nível de significância associado ao teste é $0,138 / 2 = 0,069$. Como este valor é superior a 0,05 aceita-se H_0 , concluindo que não existe diferença significativa entre a importância atribuída pelos docentes à formação contínua no desenvolvimento da competência de utilizar as tecnologias de informação e comunicação e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento da competência de comunicar com os estudantes.

Quadro 94- Teste Estatístico para a Hipótese 4^a

	FC.Comunicar.Estudantes - FC.TIC
Z	-1,485
Asymp. Sig. (2-tailed)	,138

a. Teste do Sinal

Da análise inferencial, decorreram os seguintes resultados:

Verificámos que existe associação entre As necessidades atuais (globais) de formação contínua dos professores e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências (global).

Verificámos que existe associação entre a necessidade atual de:

- Planear o processo ensino aprendizagem
- Preparar os conteúdos das unidades curriculares
- Oferecer explicações compreensíveis e bem organizadas
- Utilizar tecnologias de informação e comunicação
- Desenhar a metodologia/ organizar atividades
- Comunicar com os estudantes
- Assegurar orientações tutoriais
- Avaliar
- Investigar
- Identificar-se com a instituição

e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências (global).

Verificámos que existe associação entre a necessidade atual de *Planear o processo de ensino-aprendizagem* e:

- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Planear o processo ensino aprendizagem*.
- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Preparar conteúdos das unidades curriculares*.

- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Oferecer explicações compreensíveis e bem organizadas*.
- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Utilizar tecnologias de informação e comunicação*.
- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Desenhar a metodologia/ organizar atividades*.
- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Comunicar com os estudantes*.
- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Assegurar as orientações tutoriais*.
- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Avaliar*.
- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Identificar-se com a instituição*.

Verificámos que existe associação entre a necessidade atual de *Preparar os conteúdos das unidades curriculares* e:

- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Planear o processo ensino aprendizagem*.
- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Preparar conteúdos das unidades curriculares*.
- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Oferecer explicações compreensíveis e bem organizadas*.
- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Utilizar tecnologias de informação e comunicação*.
- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Desenhar a metodologia/ organizar atividades*.
- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Comunicar com os estudantes*.

Verificámos que existe associação entre a necessidade atual de *Oferecer explicações compreensíveis e bem organizadas* e:

- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Planear o processo ensino aprendizagem*.
- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Preparar conteúdos das unidades curriculares*.
- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Oferecer explicações compreensíveis e bem organizadas*.
- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Utilizar tecnologias de informação e comunicação*.
- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Desenhar a metodologia/ organizar atividades*.
- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Comunicar com os estudantes*.
- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Assegurar as orientações tutoriais*.
- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Avaliar*.
- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Identificar-se com a instituição*.

Verificámos que existe associação entre a necessidade atual de *Utilizar tecnologias de informação e comunicação* e:

- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Planear o processo ensino aprendizagem*.
- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Preparar conteúdos das unidades curriculares*.
- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Oferecer explicações compreensíveis e bem organizadas*.
- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Utilizar tecnologias de informação e comunicação*.
- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Desenhar a metodologia/ organizar atividades*.
- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Comunicar com os estudantes*.

- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Assegurar as orientações tutoriais*.
- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Avaliar*.
- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Identificar-se com a instituição*.

Verificámos que existe associação entre a necessidade atual de *Desenhar a metodologia/ organizar atividades* e:

- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Planear o processo ensino aprendizagem*.
- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Preparar conteúdos das unidades curriculares*.
- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Oferecer explicações compreensíveis e bem organizadas*.
- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Utilizar tecnologias de informação e comunicação*.
- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Desenhar a metodologia/ organizar atividades*.
- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Comunicar com os estudantes*.
- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Assegurar as orientações tutoriais*.
- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Avaliar*.
- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Identificar-se com a instituição*.

Verificámos que existe associação entre a necessidade atual de *Comunicar com os estudantes* e:

- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Planear o processo ensino aprendizagem*.

- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Preparar conteúdos das unidades curriculares*.
- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Oferecer explicações compreensíveis e bem organizadas*.
- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Utilizar tecnologias de informação e comunicação*.
- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Desenhar a metodologia/ organizar atividades*.
- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Comunicar com os estudantes*.
- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Assegurar as orientações tutoriais*.
- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Avaliar*.
- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Identificar-se com a instituição*.

Verificámos que existe associação entre a necessidade atual de *Assegurar as orientações tutoriais* e:

- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Planear o processo ensino aprendizagem*.
- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Preparar conteúdos das unidades curriculares*.
- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Oferecer explicações compreensíveis e bem organizadas*.
- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Utilizar tecnologias de informação e comunicação*.
- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Desenhar a metodologia/ organizar atividades*.
- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Comunicar com os estudantes*.
- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Assegurar as orientações tutoriais*.

- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Avaliar*.
- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Identificar-se com a instituição*.

Verificámos que existe associação entre a necessidade atual de *Avaliar* e:

- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Planear o processo ensino aprendizagem*.
- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Preparar conteúdos das unidades curriculares*.
- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Oferecer explicações compreensíveis e bem organizadas*.
- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Utilizar tecnologias de informação e comunicação*.
- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Desenhar a metodologia/ organizar atividades*.
- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Comunicar com os estudantes*.
- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Assegurar as orientações tutoriais*.
- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Avaliar*.
- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Investigar*.
- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Identificar-se com a instituição*.

Verificámos que existe associação entre a necessidade atual de *Investigar* e:

- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Planear o processo ensino aprendizagem*.
- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Preparar conteúdos das unidades curriculares*.

- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Oferecer explicações compreensíveis e bem organizadas*.
- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Utilizar tecnologias de informação e comunicação*.
- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Desenhar a metodologia/ organizar atividades*.
- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Comunicar com os estudantes*.
- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Assegurar as orientações tutoriais*.
- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Avaliar*.
- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Investigar*.
- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Identificar-se com a instituição*.

Verificámos que existe associação entre a necessidade atual de *Identificar-se com a instituição* e:

- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Planear o processo ensino aprendizagem*.
- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Preparar conteúdos das unidades curriculares*.
- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Oferecer explicações compreensíveis e bem organizadas*.
- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Utilizar tecnologias de informação e comunicação*.
- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Desenhar a metodologia/ organizar atividades*.
- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Comunicar com os estudantes*.
- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Assegurar as orientações tutoriais*.

- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Avaliar*.
- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Investigar*.
- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Identificar-se com a instituição*.

Verificámos que existe associação entre as motivações que o levaram e/ou levam a participar em ações de formação (global) e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências (global).

Verificámos que existe associação entre:

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • As motivações instrumentais • As motivações práticas • As motivações emancipatórias • As motivações políticas • As motivações pedagógicas | e a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências (global). |
|---|--|

Verificámos que existe associação entre as motivações instrumentais e:

- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Planear o processo ensino aprendizagem*.
- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Preparar conteúdos das unidades curriculares*.
- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Oferecer explicações compreensíveis e bem organizadas*.
- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Utilizar tecnologias de informação e comunicação*.
- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Desenhar a metodologia/ organizar atividades*.
- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Comunicar com os estudantes*.
- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Assegurar as orientações tutoriais*.

- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Avaliar*.
- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Investigar*.
- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Identificar-se com a instituição*.

Verificámos que existe associação entre as motivações práticas e:

- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Planear o processo ensino aprendizagem*.
- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Preparar conteúdos das unidades curriculares*.
- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Oferecer explicações compreensíveis e bem organizadas*.
- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Utilizar tecnologias de informação e comunicação*.
- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Desenhar a metodologia/ organizar atividades*.
- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Comunicar com os estudantes*.
- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Assegurar as orientações tutoriais*.
- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Avaliar*.
- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Investigar*.
- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Identificar-se com a instituição*.

Verificámos que existe associação entre as motivações emancipatórias e:

- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Planear o processo ensino aprendizagem*.

- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Preparar conteúdos das unidades curriculares*.
- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Oferecer explicações compreensíveis e bem organizadas*.
- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Utilizar tecnologias de informação e comunicação*.
- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Desenhar a metodologia/ organizar atividades*.
- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Comunicar com os estudantes*.
- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Assegurar as orientações tutoriais*.
- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Avaliar*.
- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Investigar*.
- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Identificar-se com a instituição*.

Verificámos que existe associação entre as motivações políticas e:

- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Planear o processo ensino aprendizagem*.
- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Preparar conteúdos das unidades curriculares*.
- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Oferecer explicações compreensíveis e bem organizadas*.
- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Utilizar tecnologias de informação e comunicação*.
- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Desenhar a metodologia/ organizar atividades*.
- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Comunicar com os estudantes*.

- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Assegurar as orientações tutoriais*.
- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Avaliar*.
- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Investigar*.
- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Identificar-se com a instituição*.

Verificámos que existe associação entre as motivações pedagógicas e:

- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Planear o processo ensino aprendizagem*.
- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Preparar conteúdos das unidades curriculares*.
- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Oferecer explicações compreensíveis e bem organizadas*.
- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Utilizar tecnologias de informação e comunicação*.
- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Desenhar a metodologia/ organizar atividades*.
- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Comunicar com os estudantes*.
- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Assegurar as orientações tutoriais*.
- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Avaliar*.
- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Investigar*.
- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Identificar-se com a instituição*.

Verificámos que existe diferença significativa entre a importância atribuída pelos professores à formação contínua no desenvolvimento da *competência de investigar e*:

- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Planear o processo ensino aprendizagem*.
- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Preparar conteúdos das unidades curriculares*.
- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Oferecer explicações compreensíveis e bem organizadas*.
- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Utilizar tecnologias de informação e comunicação*.
- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Desenhar a metodologia/ organizar atividades*.
- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Comunicar com os estudantes*.
- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Assegurar as orientações tutoriais*.
- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Avaliar*.
- A importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências de *Identificar-se com a instituição*.

Verificámos que existe associação entre as motivações que o levaram e/ou levam a participar em ações de formação (global) e as necessidades atuais de formação contínua (global).

Verificámos que existe associação entre:

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none">• As motivações instrumentais• As motivações práticas• As motivações emancipatórias• As motivações políticas• As motivações pedagógicas | e as necessidades atuais de formação contínua (global). |
|---|---|

Verificámos que existe associação entre as motivações instrumentais e:

- A necessidade atual de *Planear o processo ensino aprendizagem.*
- A necessidade atual de *Preparar conteúdos das unidades curriculares.*
- A necessidade atual de *Oferecer explicações compreensíveis e bem organizadas.*
- A necessidade atual de *Utilizar tecnologias de informação e comunicação.*
- A necessidade atual de *Desenhar a metodologia/ organizar atividades.*
- A necessidade atual de *Comunicar com os estudantes.*
- A necessidade atual de *Assegurar as orientações tutoriais.*
- A necessidade atual de *Avaliar.*
- A necessidade atual de *Investigar.*
- A necessidade atual de *Identificar-se com a instituição.*

Verificámos que existe associação entre as motivações práticas e:

- A necessidade atual de *Planear o processo ensino aprendizagem.*
- A necessidade atual de *Preparar conteúdos das unidades curriculares.*
- A necessidade atual de *Oferecer explicações compreensíveis e bem organizadas.*
- A necessidade atual de *Utilizar tecnologias de informação e comunicação.*
- A necessidade atual de *Desenhar a metodologia/ organizar atividades.*
- A necessidade atual de *Comunicar com os estudantes.*
- A necessidade atual de *Assegurar as orientações tutoriais.*
- A necessidade atual de *Avaliar.*
- A necessidade atual de *Investigar.*
- A necessidade atual de *Identificar-se com a instituição.*

Verificámos que existe associação entre as motivações emancipatórias e:

- A necessidade atual de *Planear o processo ensino aprendizagem.*
- A necessidade atual de *Preparar conteúdos das unidades curriculares.*
- A necessidade atual de *Oferecer explicações compreensíveis e bem organizadas.*
- A necessidade atual de *Utilizar tecnologias de informação e comunicação.*
- A necessidade atual de *Desenhar a metodologia/ organizar atividades.*
- A necessidade atual de *Comunicar com os estudantes.*
- A necessidade atual de *Assegurar as orientações tutoriais.*

- A necessidade atual de *Avaliar*.
- A necessidade atual de *Investigar*.
- A necessidade atual de *Identificar-se com a instituição*.

Verificámos que existe associação entre as motivações políticas e:

- A necessidade atual de *Planear o processo ensino aprendizagem*.
- A necessidade atual de *Preparar conteúdos das unidades curriculares*.
- A necessidade atual de *Oferecer explicações compreensíveis e bem organizadas*.
- A necessidade atual de *Utilizar tecnologias de informação e comunicação*.
- A necessidade atual de *Desenhar a metodologia/ organizar atividades*.
- A necessidade atual de *Comunicar com os estudantes*.
- A necessidade atual de *Assegurar as orientações tutoriais*.
- A necessidade atual de *Avaliar*.
- A necessidade atual de *Investigar*.
- A necessidade atual de *Identificar-se com a instituição*.

Verificámos que existe associação entre as motivações pedagógicas e:

- A necessidade atual de *Planear o processo ensino aprendizagem*.
- A necessidade atual de *Preparar conteúdos das unidades curriculares*.
- A necessidade atual de *Oferecer explicações compreensíveis e bem organizadas*.
- A necessidade atual de *Utilizar tecnologias de informação e comunicação*.
- A necessidade atual de *Desenhar a metodologia/ organizar atividades*.
- A necessidade atual de *Comunicar com os estudantes*.
- A necessidade atual de *Assegurar as orientações tutoriais*.
- A necessidade atual de *Avaliar*.
- A necessidade atual de *Investigar*.
- A necessidade atual de *Identificar-se com a instituição*.

Verificamos que não existe diferença significativa entre a importância atribuída pelos docentes à formação contínua no desenvolvimento da competência de *utilizar as tecnologias de informação e comunicação* e a importância atribuída á formação contínua no desenvolvimento da *competência de comunicar com os estudantes*.

2.2- Análise dos Grupos de Discussão

2.2.1– Dimensão “Formação Contínua”

2.2.1.1- Motivações dos professores para participar em ações de formação e/ou de desenvolvimento profissional contínuo

Foi assumindo que a motivação é o motor da aprendizagem e do desenvolvimento profissional e é tendo por referência as diferentes motivações definidas por Veiga Simão, Flores e Ferreira (2007), que analisámos a informação recolhida através dos grupos de discussão.

Estes resultados permitem-nos verificar que estes professores de carreira, da área científica de enfermagem, estão motivados para participar em ações de formação e/ou de desenvolvimento profissional contínuo por motivos emancipatórios, práticos, instrumentais e pedagógicos (Quadro 95). Não é evidente na informação recolhida, indícios de motivações políticas para a sua participação na formação contínua.

Quadro 95 – Motivações dos professores para participar em ações de formação e/ou de desenvolvimento profissional contínuo

Categoria	Indicadores
Motivações que levaram e/ou levam o professor a participar em ações de formação e/ou de desenvolvimento profissional contínuo	<ul style="list-style-type: none">• Motivos emancipatórios• Motivos práticos• Motivos pedagógicos• Motivos Instrumentais

As **motivações emancipatórias** que estão associadas ao próprio desenvolvimento do professor, são as que emergem em maior número nos discursos destes participantes, isto é, em maior número de unidades de registo.

O professor deve promover o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Isto pressupõe o reconhecimento de que é necessário aprender e atualizar o conhecimento (Correia & Flores, 2009; Estrela, 2001; Lopes *et al.*, 2011; Murta, 2013), como expressa a asserção de um professor:

“A motivação surge pela consciência que tenho de que é necessário aprender, aprofundar, construir, reconstruir o conhecimento. Portanto, nós à medida que vamos falando com outros colegas, que vamos fazendo pesquisa, vamos percebendo que é necessário atualizar esse conhecimento. Portanto, daí a motivação.” (P1)

A atualização do professor, em termos de conhecimentos, com o propósito de “ensinar melhor”, de “ser melhor docente”, de acompanhar a evolução do conhecimento e de criar mais iniciativas, está expresso em algumas declarações de professores. Estas motivações emancipatórias estão ligadas ao trabalho do professor.

“... eu quero ter mais conhecimento, quanto mais eu souber, quanto mais eu lidar com o conhecimento e de forma atualizada, melhor docente eu serei. Esse é um dos meus objetivos, ser melhor docente, ensinar melhor.” (P7)

“Em relação à motivação, queria também dizer que a motivação que me leva a fazer é uma motivação intrínseca ou seja, grande parte destes cursos têm certificados mas, não é o certificado que me interessa, é o contacto com os conteúdos, com novas perspetivas. Na clínica há evolução de práticas, evolução de conhecimentos e nós na docência temos que acompanhá-los necessariamente.” (P5)

“...nós também na qualidade de professor obviamente temos que estar sempre atualizados, e estamos a viver um tempo em que esta atualização é quase, diria necessária porque todos os dias há mudanças, não só em termos de conhecimentos, em termos sociológicos, em termos ao fim ao cabo de tudo o que é o trabalho de um professor e nesse sentido um bocadinho como já disseram os colegas muitas vezes, essa ultima onda, digamos assim, os últimos conhecimento ou as ultimas novidades surgem efetivamente da formação continua, portanto essa talvez seja uma das principais razões de uma pessoa frequentar efetivamente formação continua...” (P12)

“...o que não impede de nos atualizarmos e ver coisas novas e achar que é interessante e criar mais iniciativas...” (P13)

“Eu acho que é sobretudo para fazer a atualização da evolução que tem havido da prática e dos conteúdos e sobretudo aqui na docência, nós que não temos conteúdos atribuídos estanques, e tendo em conta a nossa formação de base e a especialização ou eventualmente o mestrado, não nos são só atribuídos esses conteúdos relacionados com essa área de especialização, de modo também á distribuição de serviço docente que também nos é atribuída...” (P13)

“Os motivos que me levam, que me levaram até agora e que realmente me levam a frequentar formação contínua têm sempre a ver com a atualização...” (P9)

A formação contínua é imprescindível para o desenvolvimento de competências do professor no ensino superior, assumindo-se por via disso, como uma motivação de natureza emancipatória. A asserção que se segue expressa este sentido.

“... quis melhorar as minhas competências para lidar com os instrumentos que a Universidade tem... e houve várias formações sobre isso, sobre páginas eletrónicas” (P2)

As motivações emancipatórias do professor aparecem também ligadas ao papel da formação contínua no desenvolvimento profissional do professor (Correia, 2012; Correia & Flores; 2009; Flores *et al.*, 2007).

“Em termos de motivações, acaba por ser uma forma que nos permite aumentar a nossa autonomia e também a nossa responsabilização em termos socioprofissionais, é sem dúvida uma forma de desenvolvimento pessoal, profissional e académico.” (P11)

“Essa é claramente uma motivação, que é o aperfeiçoamento em termos profissionais, de alguma forma também é a certificação mais formal desse aperfeiçoamento...” (P10)

O “sentir-se confortável”, o “sentir-se bem”, enquanto expressões de prazer, que decorrem do conhecimento adquirido pela formação contínua, assumem-se igualmente como motivações (emancipatórias) expressas por um professor:

“Mas, também para além de ensinar o outro, eu sentir-me mais confortável, sentir-me bem. Eu gosto de ter conhecimento só por ter, independentemente do ser docente.” (P7)

Na necessidade e vontade de “saber mais”, encontramos igualmente a expressão de motivos emancipatórios que levaram e/ou levam os professores a participar em ações de formação e/ou desenvolvimento profissional contínuo.

*“Relativamente às motivações para formação tem sempre por detrás a necessidade, **uma vontade de saber mais e melhor**, aliada à rápida evolução do conhecimento e que sabemos que a toda a hora há mudanças – toda a hora será um bocado forçado – mas, há mudanças permanentes e que nos leva a essa necessidade.” (P6)*

*“De forma que, as minhas necessidades decorrem de **saber mais**, o formato em que ocorre pode ser ouvir outras pessoas nos encontros, o ouvir para mim é importante mas, quando me preparo para ir falar, uma exposição, uma comunicação, só por si obriga-me a saber, a tornar inteligível tudo aquilo que quero dizer e isto é um desafio de grande formação, formação pessoal. Portanto, não é numa formação contínua tradicional de ir ouvir o outro mas, é um processo de autoformação normalmente para saber expor aos outros e expor-me à crítica.” (P7)*

Os **motivos práticos** são vistos como aqueles que envolvem a resolução de questões ou exigências relacionadas com o próprio ensino, tal como nos estudos de Flores *et al.* (2009) e Lopes *et al.* (2011). Na maioria das unidades de registos, cuja inferência enquadrámos com motivos práticos, as exigências associadas ao ensino e trabalho do professor e às exigências profissionais e da organização foram determinantes para a sua participação em ações de formação ou de desenvolvimento profissional contínuo.

“... também tenho consciência de que as coisas vão evoluindo, o ensino vai-se modificando portanto, a própria questão do Bolonha, portanto, o ensino foi preciso modificar-se e nós também temos um pouco que nos ajustar.” (P1)

“O professor tem obrigação ou pelo menos dentro da sua área de competências, transmitir aquilo que há de melhor e de último em termos de conhecimento portanto, a motivação tem a ver com o meu papel enquanto professora e enquanto gostar também daquilo que faço.” (P8)

“Não podemos também esquecer que será através da formação contínua que nós podemos de alguma forma procurar irmo-nos adaptando às constantes mudanças que vão surgindo em termos da sociedade atual, e no fundo também poder de alguma forma dar resposta às atuais exigências profissionais...” (P11)

“Neste momento acho que há alguma motivação para as novas ferramentas como o colega ... acabou de dizer, sobretudo relacionadas com o ensino à distância, que acho que as instituições têm que começar a preparar novos tipos de metodologias que provoquem, que atinjam novos públicos e que são importantes para a sobrevivência das próprias organizações. Portanto, há aqui uma componente institucional que eu neste momento me preocupo um pouco, que me motiva para que haja aqui uma formação nesta área” (P3)

“As motivações, claro, os desafios dos novos modos de relacionamento e as exigências da organização em termos de sistemas de qualidade. O nosso sistema de qualidade na Universidade baseia-se muito em nós sabermos trabalhar muito bem com os sistemas informáticos, em termos do nosso interface com os alunos é com base em sistemas informáticos e os alunos também interagem muito com ele. Portanto, nessas ferramentas é imprescindível para nós todos e isso é uma área importante.” (P2)

No discurso de um dos participantes, o suporte para as suas motivações (práticas) para a formação contínua foi a vontade de desenvolver novas perspetivas ligadas ao seu trabalho.

“Queria ainda dizer que, embora não seja formação contínua em termos formais, considero que há a ida a jornadas, é de alguma forma também, uma outra faceta da formação e porquê? Porque contactamos com colegas, vamos sabendo, vamos vendo novas correntes, novas perspetivas e isso também nos motiva a querer fazer.” (P5)

As **motivações pedagógicas** dos professores para a formação contínua aparecem associadas à expansão de perspetivas ligadas a uma maior eficácia no ensino (Veiga Simão, Flores & Ferreira, 2007). No discurso de dois participantes, estas motivações decorrem da necessidade de acompanhar a evolução do ensino e dos momentos de formação contínua envolverem partilha com outras pessoas.

“As motivações, no fundo é estar a acompanhar a evolução, dar respostas aos alunos mais pertinentes.” (P4)

“...há outros motivos que também não deixam de ser levados em conta que também são importantes, por exemplo, o facto de estar com pessoas diferentes no dia-a-dia, poder ver outro tipo de partilhas...”P10

Apesar de em outros estudos (Correia, 2012; Estrela, 2001; Ferreira, 2008; Santos, 2009; Veiga Simão, Flores & Ferreira, 2007), os *motivos instrumentais* aparecerem relacionados com a progressão na carreira, as oportunidades profissionais e as destrezas profissionais, neste estudo, somente um dos participantes fez a ligação entre a formação contínua e a progressão na carreira. Esta lógica é coerente com o defende Zabalza (2012), de que a formação deve permitir que os professores cresçam na sua própria instituição, com reflexos no seu status, salário, etc.

“...ou mesmo em termos de progressão de carreira”(P11)

2.2.1.2- Necessidades atuais de formação contínua, para melhorar o desempenho como professores do ensino superior

Ao observarmos o Quadro 96, constatamos a existência de necessidades individuais, necessidades institucionais e necessidades de atualização, no discurso destes participantes.

Quadro 96 – Necessidades atuais de formação contínua, para melhorar o desempenho como professores do ensino superior

Categoria	Indicadores
Necessidades atuais de formação contínua, para melhorar o desempenho como professores do ensino superior	<ul style="list-style-type: none"> • Necessidades individuais • Necessidades institucionais • Necessidades de atualização

A expressão das *necessidades individuais* é a menos evidente nas respostas destes participantes à questão sobre as necessidades atuais de formação contínua, visando melhorar o seu desempenho como professores do ensino superior.

No estudo internacional, envolvendo uma amostra de 763 professores de Portugal, Finlândia, Sérvia e Montenegro, as necessidades pessoais (atualização, desenvolvimento pessoal, interesses) emergiram como fatores internos, que promovem o desenvolvimento profissional destes professores (Flores *et al.*, 2009).

Neste estudo, as necessidades individuais são evidentes nas asserções que se seguem, com referências aos gostos pessoais, aos interesses pessoais e às preferências individuais para as formações, tal como nos estudos Correia e Flores (2009), Lopes et al. (2011) e Murta (2013).

“...penso que as necessidades têm muito a ver, não só com aquilo que nós queremos aprofundar e com os nossos gostos pessoais...” (P9)

“...eu se calhar dividia as necessidades em três grupos, porque nós quando fazemos formação, temos por uma lado um aspeto que já foi aqui falado, isto é, que são as nossas preferências individuais, e aquilo que são as áreas em que gostamos mais de investir e que sentimos maior necessidade desse investimento, portanto e partia para essas necessidades individuais...” (P10)

“As necessidades ... dos interesses pessoais e das motivações pessoais...” (P15)

As necessidades de formação dos professores podem resultar de necessidades sentidas nos contextos de intervenção do professor (Lee, 2011) e de necessidades estratégicas das instituições de ensino (Garcia Sanz & Maquilón Sánchez, 2010). No decurso deste estudo, as *necessidades institucionais* estão expressas no discurso destes

participantes. Em duas das asserções, aparecem associadas a fatores políticos da própria organização e do ensino superior.

“As necessidades de formação prendem-se diretamente com a questão que colocou anteriormente. Tem a ver muito com as próprias solicitações organizacionais, não só desta organização em si, mas também dos fatores sociopolíticos que estão subjacentes.” (P9)

“...também com os fatores políticos que estão subjacentes neste momento ao ensino superior.” (P9)

As necessidades institucionais aparecem igualmente ligadas à escola e à sua missão, às exigências do curso, do ensino e às necessidades dos estudantes. As necessidades sentidas por estes professores estão enquadradas com o que preconiza Veiga Simão *et al.* (2009), de que a formação dos professores e o investimento no seu desenvolvimento profissional deve responder às necessidades e interesses da instituição. Por outro lado, a escola e os contextos de aprendizagem dos estudantes são igualmente os contextos de trabalho do professor, onde sente e experiencia as suas necessidades de formação.

“...depois um segundo grupo que também já foi de alguma forma abordado, que são as necessidades institucionais, isto é o que é que a escola precisa que eu faça em termos de formação para corresponder aquilo que é a missão da escola, e depois por outro lado aquilo que são as necessidades do nosso público que são os nossos estudantes, isto é, o que é que eles esperam que eu saiba, e que vá procurar formação para responder aquilo que são as expectativas que eles têm.” (P10)

“...a própria exigência da escola nomeadamente da forma como o curso de enfermagem está estruturado e a forma como está o ensino superior, isso implica que as pessoas façam algum investimento relativo à formação e isso não só para responder às exigências do próprio curso mas também para dar resposta à melhoria de alguma forma da qualidade do ensino.” (P15)

As necessidades de atualização, extraídas dos discursos destes participantes, contemplam vários níveis:

- Métodos, estratégias de ensino-aprendizagem e ferramentas informáticas, como nos estudos de Correia (2012) e Correia e Flores (2009);
- Para dar resposta às necessidades dos estudantes e dos profissionais da prática;
- Ligadas à sua área científica (Enfermagem).

Em duas asserções, são expressas necessidades de atualização em relação a novos métodos, estratégias de ensino aprendizagem e ferramentas informáticas. Estas necessidades estão em alinhamento com o paradigma da aprendizagem e pretende-se que os professores do ensino superior sejam capazes de utilizar metodologias, facilitadoras da aprendizagem dos estudantes. As metodologias utilizadas devem permitir ao estudante compreender o que se lhes oferece e devem estar ajustadas às características e condições dos sujeitos que formamos (Zabalza, 2012).

No estudo de Gonçalves (2012), a competência “Desenhar a metodologia e organizar as atividades de ensino” foi destacada como muito importante para a docência, mas também foi reconhecida como uma área em que os professores apresentavam lacunas de formação. Estes achados levaram a autora a considerar a necessidade de formação docente ao nível pedagógico e da disciplina a ensinar.

É fundamental, ter consciência da importância que os processos de ensino e aprendizagem têm e no sentido que conferem à ação dos professores. Neste sentido, a utilização das tecnologias de informação e comunicação são determinantes para que o professor assuma este papel de facilitador e possa gerar mudanças substanciais nos estudantes, dotando-os de habilidades exigidas pela sociedade do conhecimento e de capacidades profissionais para a integração no mercado de trabalho (Almeida, 2012).

“...é o de se manter atualizado em termos de conhecimentos mas também no caso mais concreto da área científica da enfermagem em termos técnicas, a importância de dar resposta atualizada as necessidades de formação dos nossos estudantes e por outro lado não esquecer que esta atualização, este aperfeiçoamento, ocorre também ao nível das estratégias de ensino e aprendizagem. E como tal, esta atualização, em termos de formação contínua, a meu ver, deveria incluir uma área dirigida para os novos métodos, novas técnicas de abordagem ao nível do ensino-aprendizagem.” (P11)

“Preciso de continuar a fazer formação nesta área das ferramentas informáticas, é aquilo que sinto mais necessidade.”(P8)

As necessidades de atualização, estão igualmente dimensionadas em função de dar resposta às necessidades dos estudantes e dos profissionais da prática e formandos. A preocupação com a prática, mantendo a ligação com os contextos da prática clínica é uma necessidade que está subjacente ao trabalho do docente da área científica de Enfermagem.

“...como professores temos que dar resposta às necessidades, as expectativas dos estudantes; espera-se muitas vezes, nomeadamente quando os nossos estudantes vão para ensino clínico, muitas vezes é referido pelos próprios profissionais que estão nos serviços: ”Olha ainda bem, vieram os alunos das escolas, nós aprendemos coisas novas”, por outras palavras, muitas vezes considera-se que a escola seja um contributo que traz algo novo, nomeadamente para os serviços onde os estudantes vão fazer ensinamentos clínicos, daí essa necessidade de termos todos os conhecimentos últimos que existem, no sentido de dar resposta não só muitas vezes perante os próprios estudantes e perante os próprios colegas com que nos muitas vezes trabalhamos, noutros serviços, nomeadamente em situações de ensino clínico.” (P12)

“A necessidade especial foi por exemplo, relativamente às questões do aleitamento materno, isso prendia-se com uma necessidade que houve em termos da orientação dos mestrandos ...” (P1)

“... e de uma possibilidade de um curso de aleitamento materno que nós íamos dar aqui, na (...) na Universidade.” (P1)

As necessidades de atualização também aparecem ligadas à área científica destes professores (Enfermagem). Estas necessidades poderão ter uma orientação mais disciplinar, ou seja, podem se centrar nas disciplinas ou áreas científicas da sua formação. O pressuposto que serve de suporte a esta orientação é a convicção que os conteúdos específicos da área disciplinar devem servir de fio condutor para a formação contínua do professor.

“Nós, enfermeiros e Professores temos tendência a explicar o que é a enfermagem e a definir o que é a enfermagem tendo em conta aquilo que fazemos, e eu acho que é uma fragilidade na conceptualização da enfermagem. O que é que é a enfermagem? De modo que acho que é um aspeto que todos os professores deveriam investir, perceber de facto, tendo em conta a evolução que houve nos últimos anos, o que é que é a enfermagem? E a partir daí, o que é que é que a enfermagem faz? E acho que há uma fragilidade, na maior parte dos docentes e aí muito maior nos profissionais sobre o que é concretamente a enfermagem nesta conceptualização da enfermagem como disciplina autónoma. Portanto, acho que este é um aspeto, que devia ser por aí, e depois tudo o resto. Eu acho que é, vejo isso como uma necessidade de formação dos professores, tenho a noção que é importante ensinarmos a fazer mas também ensinarmos o que é que somos, e como é que temos evoluído.” (P13)

“Em relação às necessidades, eu sinto necessidade de haver debates, seminários de natureza conceptual, científica porque, a minha área de investimento, também a área de doutoramento mas, também ainda que não de doutoramento também de investimento desde que entrei nesta escola, não há muita formação em Portugal, estou a falar da área a enfermagem enquanto fenómeno portanto, não estou a falar de formas de cuidar mas sim de uma base ontológica e epistológica da enfermagem, e há muito pouca formação, seja lá isto o que for. Portanto, eu acho que isto era... sinto como necessário haver seminários, debates.”(P7)

“...vendo o professor de enfermagem, também as necessidades com a prática que nos vamos, (...), pode ser uma ‘lufada de ar fresco’, mas também quando estamos muito no ensino acaba por ser muito condicionado, o ir à prática acaba por nos rejuvenescer um bocadinho.”(P14)

2.2.2. Dimensão “Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor no ensino superior”

Nesta dimensão existem duas categorias, a aprendizagem do professor e competências do professor, definidas *a posteriori* em resultado da classificação analógica e progressiva dos elementos.

A categoria aprendizagem do professor contempla unicamente dois indicadores, o desenvolvimento de competências e a aprendizagem e desenvolvimento profissional (Quadro 97).

Quadro 97 – Indicadores da categoria “Aprendizagem do professor”

Categoria	Indicadores
A aprendizagem do professor	<ul style="list-style-type: none">• Desenvolvimento de competências• Aprendizagem e conhecimento profissional

A aprendizagem que decorre da formação contínua, contribui para o desenvolvimento de competências no professor. A competência pressupõe mais do que um conjunto de saberes isolados, envolvendo a sua mobilização numa ação contextualizada. Para além, dos recursos cognitivos que o sujeito mobiliza (Esteves, 2009), abrange uma diversificação de saberes profissionais, de esquemas de ação e de atitudes mobilizadas na ação (Paquay *et al.*, 2001).

Esta linha de pensamento está em sintonia com o que defende Perrenoud (1999), de que as competências são a capacidade da pessoa agir eficazmente em determinada situação, apoiado fundamentalmente na mobilização de recursos cognitivos. A aprendizagem pressupõe um processo intelectual de mobilização de recursos, para a construção das competências. Este processo de construção é indissociável da formação, de esquemas de mobilização, que se consolidam através de experiências renovadas e da disponibilidade para análise, associadas a uma postura reflexiva (Ricardo, 2010).

O indicador “*Desenvolvimento de competências*” engloba unicamente duas unidades de registo. Em ambas, emerge a importância da formação contínua para suportar o desenvolvimento de competências do professor.

“Eu penso que a formação contínua é essencial, digamos que para dar sustentação ao nosso desenvolvimento de competências, claro que, se nos fizermos formação e depois não aplicarmos e não desenvolvermos aquilo que aprendemos não vamos consolidar competências, não é? Mas eu penso que é central, não só para adquirir competências como para reconfigurar algumas que nos já tínhamos mas face à evolução que existe e às próprias solicitações que nos são feitas todos os dias e aos objetivos do curso, e aos objetivos do currículo, etc., a formação contínua é essencial, é primordial.” (P9)

“Eu vejo essencialmente a formação contínua como sendo uma necessidade no sentido de melhorar competências, ...” (P12)

O indicador “Aprendizagem e conhecimento profissional”, está associado à atualização do conhecimento.

O conceito de que a formação é a atualização científica, didática e psicopedagógica do professor tem prevalecido ao longo do tempo. Atualmente, caminha-se para o abandono deste conceito e fortalece-se a crença que a formação deve ajudar a descobrir a teoria, ordená-la, fundamentá-la, revê-la e construí-la (Imbernón, 2007). A formação contínua deve criar condições, desenhar e propiciar ambientes para que o professor aprenda, mais do que atualizar e ensinar o professor (Imbernón, 2007). Isto aplica-se a todos os contextos de ensino, incluindo o ensino superior.

A mudança em educação exige mudanças nos professores e nos contextos de formação. As mudanças serão uma realidade quando a formação passe de um processo de atualização a um processo de reflexão, formação e inovação para que o professor aprenda. Isto implica, da parte dos formadores e das políticas de formação, de uma visão diferente do que é a formação, do papel do formador nesta e por consequência de uma nova metodologia de trabalho para os professores (Imbernón, 2007).

No discurso destes participantes surge frequentemente a referência à formação como *atualização*, podendo significar a ligação a um paradigma que ainda prevalece.

O professor é um profissional comprometido com o ensino e com a aprendizagem. A sua atualização do conhecimento, como é verbalizado na asserção que se segue, visa acompanhar as mudanças. Nesta perspetiva, o professor deve ser visto como um aprendente ao longo da sua vida. A formação contínua é a chave para assegurar esta atualização do conhecimento. *“Implica um conjunto de atividades,*

visando uma atualização, aperfeiçoamento, aprendizagem e desempenho mais eficaz”
(Cadório & Veiga Simão, 2013: 50-51).

“... o conhecimento como todos nos sabemos é efêmero, é algo que dura, nos dias atuais o conhecimento é uma coisa com uma duração muito limitada, aquilo que sabemos hoje, amanhã não é completamente verdade. Portanto, para mim a formação contínua faz-me sentir nesse âmbito, isto é, é precisamente como o próprio nome indica, é uma formação que é contínua porque vai constantemente atualizando aquilo que é o nosso conhecimento ... que nos permite depois uma configuração ou a aquisição de novas competências, ... Eu não consigo ver um profissional, nem sequer me estou a cingir ao professor, a desempenhar cabalmente aquilo que lhe compete que não faça formação contínua e tem de fazer uma formação ao longo da vida, e é uma das diretivas que nos temos é precisamente essa formação ao longo da vida. Portanto eu vejo a formação contínua como uma necessidade para o nosso desempenho basicamente.”
(P10)

Com a formação contínua pretende-se trazer mais formação aos professores e ao contexto. Esta é determinante na atualização dos professores e no incentivo ao desenvolvimento de atividades inovadoras. É fundamental que as atividades de formação estejam contextualizadas no contexto de trabalho do professor, na sua prática e visando a sua aplicabilidade às necessidades de aprendizagem do estudante (Correia & Flores, 2009; Day & Leitch, 2007; Flores *et al.*, 2009; Januário *et al.*, 2009; Lopes *et al.*, 2011; Lowden, 2005; Richter *et al.*, 2011).

A unidade de registo que se segue, vinca a importância do professor estar atualizado, decorrendo aprendizagem dos processos de formação contínua. Contudo, é fundamental que a formação contínua esteja enquadrada com uma nova cultura formativa, que possa desencadear novos processos na teoria e prática da formação e que fomenta o acesso a novas perspetivas e metodologias, com as desejáveis repercussões na qualidade dos projetos educativos em que estão implicados nas suas instituições (Imbernón, 2007). O professor deve ser o protagonista ativo da sua formação, no seu próprio contexto de trabalho. Deve ter a capacidade para se formar e gerar mudanças.

“Só para dizer que em termos das competências dos nossos papéis como professores, competências pedagógicas, há uma necessidade natural evidente e inevitável de desenvolver estas competências utilizando por isso a formação contínua. Naturalmente no papel dos professores e mais ainda porque, nós temos aulas teóricas, aulas teórico-práticas a aulas práticas laboratoriais. Nas práticas laboratoriais há que exemplificar algo que não faz parte do nosso dia-a-dia, quotidiano, ou seja, nós não estamos na clínica e temos que nos manter atualizados sobre o que se passa na clínica para que os alunos levem daqui uma antevisão do que vai ser a sua execução real, já nessa altura sob colaboração do cooperante. Portanto, o professor naturalmente que tem que estar atualizado com as novas correntes. Também tem que estar atualizado, não são só nestes aspetos da prática clínica mas, também num saber que às vezes não é possível medir muito bem mas que se deseja muito adquirido. Quando nós

orientamos trabalhos de mestrado, de licenciatura, quando estamos presentes em júris há todo um saber que nós temos que ter já, tentar adquirir para desempenhar bem o nosso papel.” (P5)

A aprendizagem concretiza-se de múltiplas formas. De acordo com Lieberman (1996), citado por Flores *et al* (2009), a aprendizagem do professor pode verificar-se em três contextos:

- A instrução direta (conferências, workshops, cursos, etc.);
- A aprendizagem realizada na escola (pelo treino de pares, investigação-ação, etc.);
- A aprendizagem realizada fora da escola (redes de aprendizagem, parcerias, etc.).

A estes contextos de aprendizagem, associamos ainda a sala de aula (Day, 2001) e outros contextos de aprendizagem para os estudantes.

Todos estes contextos são importantes para o professor desenvolver o conhecimento e adquirir competências profissionais.

A pesquisa para desenvolver o conhecimento, os momentos de formação certificada, os momentos mais informais nas jornadas e outros momentos de investimento “muito pessoais” são referenciados por um dos participantes, como formas de a gerar. De acordo com as modalidades de formação contínua preconizadas por Marcelo (2002), pode estar presente o “aprender de outros”, a “aprendizagem informal” e o “aprender só”.

“O nosso papel não é só ensinar alunos, tem também outras atividades. Portanto, há todo um trabalho que se faz para adquirir competências que é um trabalho às vezes um bocado invisível, na pesquisa que fazemos para desenvolver o conhecimento, para exemplificar os casos, para encontrar também uma linha de padronidade no nosso pensamento, no nosso quotidiano como professores e a formação passa por isso, passa por esses momentos de formação certificada, passa por momentos de convívio mais informais nas jornadas e passa também por momentos de investimento muito pessoal, muito sozinho mas, na curiosidade de desenvolver, no interesse, na curiosidade e na vontade de desempenhar um papel ou vários papéis dentro da nossa profissão.” (P5)

A natureza holística, inclusiva e dinâmica do processo de desenvolvimento profissional abarca todas as atividades, formais e não formais, individuais ou coletivas, em que os professores se envolvem ao longo do seu percurso profissional (Flores *et al.*, 2009). Neste leque de atividades, estão as oportunidades de aprendizagem formais, disponíveis por via de atividades de formação contínua devidamente organizadas, as

oportunidades informais de desenvolvimento profissional vividas nos contextos de aprendizagem que envolve a escola e também a aprendizagem, sem qualquer tipo de orientação, a partir da experiência, que permite igualmente aos professores o desenvolvimento de competências nos contextos em que intervêm (Flores *et al.*, 2009).

A formação informal e não formal é destacada por um dos participantes, em prol da aprendizagem e conhecimento profissional. É destacada a sua importância no melhorar dos conhecimentos e na atualização de competências e aptidões, com particular relevo na área disciplinar de Enfermagem, onde o contato com os contextos da prática se revelam determinantes para a integração de conhecimentos, permitindo uma maior interação entre a teoria e a prática.

“Em determinadas situações caímos um pouco na valorização ao longo da nossa carreira, dos processos institucionais de avaliação, etc., caímos um pouco naquilo que é por alguns autores chamado de educação contábil, ou seja, quantas ações de formação frequentaste, quantos cursos frequentaste, quantas intervenções, quantos colóquios, etc., e esquecemo-nos de dois elementos que são extremamente importantes em termos de formação continua que é a formação ou educação informal e não formal porque são dois elementos que nos permitem sem duvida também melhorar conhecimentos, atualizar competências, atualizar aptidões, e será a partir deste bolo, deste conjunto que nos conseguimos manter atuais, nos conseguimos manter atualizados face às constantes mudanças socioeducativas e políticas também que influenciam a área da educação e neste caso do ensino superior. E não podemos esquecer que não é apenas através da formação formal mas que aqui a não formal e a informal, o contacto que nos temos nomeadamente com os contextos de prática é um elemento importante para a integração de conhecimentos no curso de enfermagem mais diretamente e que permitem uma maior interação entre a teoria e a prática.” (P11)

Por outro lado, a aprendizagem e conhecimento profissional também é referenciado, pelos conhecimentos, que permitem ao professor desenvolver melhor a sua atividade profissional.

Sendo o professor um aprendente e um ensinante estratégico, é fundamental que a formação contínua lhe forneça instrumentos para interpretar e analisar as múltiplas situações profissionais em que intervêm e tomar decisões que lhe permitam enriquecer a sua formação (Flores *et al.*, 2009). A unidade de registo que se segue, destaca a relevância da formação contínua para o desenvolvimento da atividade do professor.

“Não só em termos de conhecimentos mas também a adoção quiçá, nomeadamente novas estratégias de ensino aprendizagem, precisamente a esta mudança de sociedade e esta mudança de estar das próprias pessoas, portanto em termos de formação contínua abrange estes dois aspetos, sentidos, desenvolvemos melhor a nossa atividade, a nossa função.” (P12)

Devidamente identificado com a instituição, o professor do ensino superior tem um papel relevante na construção de valores, atitudes e competências, que permitem ao estudante a compreensão e a participação nas realidades que integram. O professor deve atuar como um agente de mudança, respondendo às necessidades e desafios sociais e transformando essas necessidades em atividades de aprendizagem para os estudantes. As atividades de formação do professor, assentes na investigação, na produção de conhecimentos, envolvidas num trabalho colaborativo e no qual podem intervir outros parceiros do processo educativo, colaborando construtivamente com a comunidade (Santos, 2013), devem estar enquadradas com o paradigma da aprendizagem, assumindo o professor o papel de mediador e facilitador da sua aprendizagem.

Os intervenientes no ensino superior, no seio da instituição educativa devem assumir-se como um coletivo que trabalha para construir no estudante um espírito transformador. *“O mais importante é o estudante e o seu desenvolvimento é paralelo ao do professor”* (Imbernón, 2007:82).

A formação (no sentido de atualização) do professor, enquanto chave da sua aprendizagem e conhecimento profissional, tem a finalidade de dar resposta às necessidades dos estudantes, permitindo-lhe o acesso e a aquisição desse conhecimento. As asserções que se seguem expressam esse sentido.

“De modo que se nós temos estudantes mais exigentes, porque querem competir com outros do mundo inteiro, temos alunos espalhados no mundo inteiro, nós também temos de dar esses passos, e portanto é difícil só através da formação continua formal mas nos próprios muitas vezes nos atualizamos na internet, em livros que compramos, que é importante, mas temos que andar também ao ritmo que nos é imposto...” (P13)

“... sem essa necessidade de formação continua caímos numa situação de estar a formar mal os nossos estudantes, que não vão de encontro aquilo que são as necessidades do mercado, e que o mercado espera deles e até eventualmente em termos pessoais ficarmos numa situação mais fragilizada pelo fato de não termos essa atualização.” (P10)

“E se nos vamos adquirindo esse conhecimento, e os nossos alunos são extremamente críticos e até muitas vezes exigentes na forma como nós transmitimos determinado tipo de conhecimento e levamos a interiorizar esse próprio conhecimento, no fundo vem um bocadinho na linha daquilo que nós transmitimos diariamente, é que a aquisição desse conhecimento com o desenvolvimento das nossas próprias capacidades que depois também procuramos transmitir, essa forma de ver a enfermagem, de forma a desenvolver as capacidades, e só mediante desses dois fatores é que nos podemos chegar a ter conhecimento se nós temos uma determinada competência ou não temos...” (P15)

A formação contínua revela-se fundamental para que o professor possa aprender e procurar evoluir, promovendo o seu desenvolvimento profissional. A formação

contínua deverá fomentar o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, potenciando um trabalho colaborativo para transformar a prática. Deve estar direcionada para práticas formativas de natureza coletiva, de desenvolvimento e para processos de indagação, em vez de práticas formativas individuais (Imbernón, 2007).

A asserção que se segue, põe em evidência a importância da formação contínua na evolução e desenvolvimento do professor.

“A formação contínua que vou fazendo, obviamente que também tem em vista não só o que são as exigências organizacionais mas, também aquilo que eu preciso de saber, portanto, vou um pouco passando por aí e daí ela ser importante. E com a formação contínua eu procuro evoluir e estar de acordo com aquilo que está padronizado e aquilo que de facto promove o desenvolvimento e a aplicação de novas técnicas também, no ensino aprendizagem.” (P1)

A prática assume-se como um local de construção do conhecimento profissional dos professores. Estes professores da área científica de Enfermagem destacam as incursões à prática para promover o desenvolvimento das suas competências clínicas. Para além disso, parece-nos relevante esta ligação à prática, porque um *“vaivém entre uma teoria e uma prática que a interpreta, a desafia, a interroga e, por isso, também a fecunda e faz desenvolver”* (Formosinho & Machado, 2007: 77).

As novas alternativas à formação contínua, passam por uma abordagem mais dialogante, participativa, mais ligada à prática e a territórios ou instituições educativas, bem como a projetos de inovação (Imbernón, 2007). Os professores aprendem na prática e da prática (Almeida, 2012; Shulman, 2004), sendo de destacar que as pessoas aprendem de forma mais eficaz quando os conceitos e as ideias são reforçadas e conectadas na prática (Almeida, 2012). Mais, as diferentes aprendizagens profissionais, integradoras de aprendizagens anteriores, numa multiplicidade de instâncias de socialização, são determinantes para a construção da identidade do professor (Mestrinho, 2012).

As incursões à prática para que o professor se possa manter atualizado e por via disso, possa aprender e fazer a ligação com o conhecimento profissional, são destacadas por um participante no estudo.

“... também temos que preparar para competências clínicas, e esta é outra dimensão que confere complexidade ao que é ser professor na área de enfermagem, que não acontece com outras profissões, quando não preparam completamente para uma profissão em si. No nosso caso existe portanto, temos também que viver com isso. Acho que é extremamente favorável fazermos todos nós, uma vez que preparamos para a clínica, fazer incursões à prática para nos mantermos atualizados. Perceber como é que as pessoas estão a pensar, como é que tomam

decisões, o que é que se passa com a maior atualidade. Sobretudo estou-me a referir é, fala-se muito é em prática sustentada na evidência, está a ser usada ou não está? Até que ponto nós deveremos reforçar isto, e agora trazê-los como feedback para aquilo que somos enquanto professores. Portanto, quando nós queremos promover o desenvolvimento de competências clínicas, é um bocadinho diferente das didáticas, que temos que ter já instrumentos, que temos que ir busca-los à clínica; não enquanto docentes, na figura de docente mas, à clínica.” (P7)

A aprendizagem e o conhecimento profissional também aparecem associados aos processos de reflexão em grupo e em grupos de trabalho. São vários os autores (Flores *et al.*, 2009; Januário *et al.*, 2009; Lopes *et al.*, 2011; Richter *et al.*, 2011; Veiga Simão *et al.* 2009) que destacam a relevância da reflexão individual e enquadrada em processos colaborativos, para ajudar a melhorar o conhecimento e a intervenção do professor nos diferentes contextos em que intervêm, em prol da aprendizagem do estudante.

É destacada a reflexão em torno das ferramentas que usam, a discussão sobre as formas de promover a aprendizagem, as novas metodologias e o acompanhamento dos estudantes em estágio. A formação pressupõe o estabelecimento de espaços de reflexão e participação para que os professores aprendam com a reflexão e a análise das situações problemáticas, assumindo-se como ponto de partida as necessidades do coletivo. Isto enquadra-se com o que defende Imbernón (2007), de que o processo formativo deve possibilitar a análise das atividades em sala de aula e em diferentes contextos de aprendizagem, os projetos de mudança e o trabalho colaborativo.

“... na verdade o processo de Bolonha exigiu-nos muita discussão sobre novas ferramentas que usamos e realmente houve repensar e as leituras e a formação, a necessidade de fazer leituras sobre as novas metodologias que usamos, a discussão entre nós sobre novas formas de promover a aprendizagem de diversas formas, sem ser a forma presencial, o usar as ferramentas informáticas como forma de ligação aos alunos que também tem sempre um aspeto importante; também as novas metodologias que nós adotámos, que discutimos entre nós e que estamos sempre a discutir e a estudar, de fazermos melhor o acompanhamento dos alunos em estágio, há aqui uma preocupação também nossa (...) uma aprendizagem organizacional. Temos aprendido muito com a reflexão quer feita em grupo, quer feita em grupos de trabalho sobre as metodologias que usamos (...) tem sido importante.” (P2)

A aprendizagem deve ser assumida, preferencialmente, como um trabalho coletivo com contínuas interações entre professores, enquanto espaço de partilha e de reflexão sobre as suas práticas, sejam estas de sucesso ou de insucesso (Flores *et al.*, 2009). É fundamental a aprendizagem profissional, centrada nas experiências práticas e envolvendo processos de reflexão e coletiva (Canário, 2008), que permitem a construção da profissionalidade do professor.

O papel da reflexão e da partilha com os colegas, para além do feedback que os estudantes nos proporcionam, assumem-se claramente como fontes de aprendizagem e de conhecimento profissional.

“... eu tenho o entendimento de formação contínua, destes passos formais, destes cursos certificados como participação em jornadas e as reflexões e as partilhas que nós fazemos no dia-a-dia. E tenho para mim, na minha experiência têm sido todas elas muito importantes, de maneira que não consigo dar menos importância àqueles momentos de partilha, de reflexão do dia-a-dia, que tenho uma dificuldade como professora e que procuro a ajuda de um colega ou outro para discutir uma metodologia, uma estratégia a adotar e acho que esse aspeto se reveste de extrema importância. Tenho aprendido muito com os colegas e com as reflexões, com as partilhas que nós fazemos. Por outro lado, tenho para mim também que se aprende a ser professor e aprende-se na ação. Aprendo todos os dias, digamos assim, coisas novas e a forma como implemento determinadas estratégias também me permite perceber dos alunos, do feedback que tenho dos alunos se foi o mais indicado, se foi o menos indicado e me ajuda. Portanto, penso que é muito importante mas, não podemos de maneira nenhuma retirar a reflexão e a partilha que fazemos no dia-a-dia desta necessidade da importância da formação contínua.” (P6)

A aprendizagem com os outros, mesmo que não sejam professores da área disciplinar, assumem-se como momentos e espaços de aprendizagem. Isto vai de encontro ao que preconiza Imbernón (2007), de que a formação contínua deve envolver uma abordagem mais dialogante, participativa e mais baseada no diálogo entre pares e também entre todos os que têm algo que dizer à pessoa que aprende.

O intercâmbio de experiências e a reflexão entre pares possibilita a atualização do professor, para além da importância que assume na comunicação e socialização entre os professores. O trabalho colaborativo entre pares é determinante na transformação de práticas e no desenvolvimento da instituição. Por outro lado, a construção da identidade do professor deve ser perspectivada num processo contínuo de interação com os outros e com a implicação de diversos atores e numa multiplicidade de instâncias de socialização (Mestrinho, 2012).

As duas unidades de registo que se seguem expressam o sentido da aprendizagem com os outros.

“...temos que andar a um ritmo diferente seguramente nesta formação contínua, nesta aprendizagem continua formal, informal ou não formal porque entre nos, se calhar também aprendemos uns com os outros, também é um momento de aprendizagem, de modo que temos que andar seguramente mais rápido.” (P13)

“E tenho a enorme curiosidade e também obrigação enquanto professora de olhar para aquilo que lá acontece e me debruço sobre aquilo que lá acontece e fico e permaneço e aprendo também porque, nem sempre estamos completamente atualizados, porque, efetivamente o exercício também está sempre a avançar a um ritmo vertiginoso, porque resulta também de

muita investigação que se faz. Por outro lado também, o meu enriquecimento enquanto professora, também se encontra e se estabelece e se fortalece na relação com outros professores de outras áreas do ensino, que eu tenho um cadeira no mestrado que é de Educação Básica e Educadores de Infância e é um espaço de grande aprendizagem sempre que reúno com aquele grupo de docentes e sempre que também leciono a cadeira. Mas, nomeadamente nas reuniões com os docentes é realmente um espaço de enorme aprendizagem e melhora francamente o meu papel enquanto professora.” (P8)

A aprendizagem está no centro da atividade do professor. Cabe ao professor o papel de facilitador da aprendizagem dos estudantes. O professor deve dispor de espaços/ momentos próprios para escutar os estudantes, para compreender as suas necessidades e fornecer-lhe estratégias, ferramentas, competências e recursos, de forma a criar as condições propícias à aprendizagem dos estudantes. Isto pressupõe que o desenvolvimento profissional do professor seja uma prioridade. Para tal, o professor necessita atualizar as suas competências profissionais e os seus conhecimentos do conteúdo (Sachs, 2009), referente à área disciplinar e/ou de especialização.

Os professores do século XXI aprendem na ação, aproveitando as diferentes oportunidades para aprender. Necessitam de ser aprendentes autónomos e profissionais competentes, com capacidade para acompanhar e gerir as mudanças. É necessário que os professores assumam o controlo da sua própria aprendizagem e que se sintam habilitados para os desafios da profissão e da sociedade, como verdadeiros aprendentes e com capacidade para impulsionar uma aprendizagem desafiante (Sachs, 2009).

A asserção que se segue, refere-se ao professor que aprende a ser professor na ação, envolvendo toda uma vasta gama de aprendizagens e conhecimento profissional.

“Eu queria dizer que em relação às questões de formação de desenvolvimento de competências, eu tenho um pressuposto sobre ser professor que eu entendo a prática pedagógica enquanto praxis. Aquilo que a professora ... disse é uma realidade e portanto, nessa medida nós aprendemos a ser professores na ação, fazendo.” (P7)

A categoria competências do professor envolve dois indicadores, o desenhar a metodologia/organizar as atividades e comunicar com os estudantes (Quadro 98). Estes dados vem reforçar os dados obtidos através do questionário, tendo estas duas categorias de competências apresentado uma média superior à média dos itens da escala.

Estes participantes reconhecem a importância da formação contínua no desenvolvimento destas competências de desenhar a metodologia e comunicar com os estudantes, corroborando a valorização dada em alguns estudos (Gonçalves, 2012;

Graça, 2008) a estas competências. Estes dados vêm reforçar a relevância da formação contínua no perspetivar a atividade docente, com competências que são construídas individual e coletivamente.

Quadro 98 – Indicadores da categoria “Competências do professor”

Categoria	Indicadores
Competências do professor	<ul style="list-style-type: none">• Desenhar a metodologia/organizar as atividades• Comunicar com os estudantes

O indicador “Desenhar a metodologia/ organizar as atividades” engloba duas unidades de registo, que se centram no desenvolvimento e ensaio de metodologias. Isto significa, que a formação contínua realizada por alguns professores foi determinante no desenvolvimento destas competências.

A valorização deste tipo de competências está em consonância com o paradigma da aprendizagem, centrado no trabalho do estudante e que pressupõe que o professor assuma o papel de mediador e facilitador da aprendizagem (Garcia Sanz & Maquilón Sánchez, 2010). O seu compromisso consiste em facilitar o acesso intelectual dos seus estudantes aos conteúdos e às diferentes práticas, que estão sob a sua responsabilidade. Para tal, o professor deve dispor de um conjunto de competências didáticas e pedagógicas ligadas às suas funções docentes, que lhe permitam a utilização de diferentes metodologias de ensino e aprendizagem, construtivas e centrados no trabalho colaborativo, de forma a responder às múltiplas situações em salas de aulas e contextos de aprendizagem (Zabalza, 2012).

É igualmente necessário que professor se adapte a esta nova realidade e que diversifique a utilização de metodologias, contribuindo para uma formação flexível e ajustada ao mundo empresarial e socio político.

Estes achados estão em sintonia com os que emergiram no estudo de Gonçalves (2012), em que os professores do ensino de enfermagem parecem reconhecer a necessidade de diversificar as metodologias de ensino e de introduzir mudanças nas práticas pedagógicas, em prol da aprendizagem do estudante e na linha das implicações

que o Processo de Bolonha e o novo paradigma centrado no estudante teve nos seus atores.

O professor ao assumir o papel de facilitador e gestor da aprendizagem deverá centrar o ensino e a utilização das metodologias no estudante, com a finalidade de formar profissionais reflexivos. Para estes professores, a formação contínua foi determinante na aprendizagem destes professores, contribuindo decisivamente na importância dada às metodologias apropriadas ao exercício da docência. Partilhamos o sentido atribuído ao pensamento docente, no estudo realizado por Gonçalves (2012), ao afirmar que *“percebe-se a importância concedida às metodologias pedagógicas ativas e participativas, a partir das quais o professor fomenta processos investigativos nos estudantes, tendo em vista a produção de conhecimento”* (p. 259).

As unidades de registo que seguem, expressam a importância dada pelo professor ao desenhar e implementar metodologias apropriadas à realidade do ensino superior.

“...a formação das questões relacionadas com as novas tecnologias é muito importante para o professor, sobretudo as relacionadas com o desenvolvimento das metodologias em si. E eu acho que sobretudo como o ... acabou de dizer, o ensino neste momento tem que ser mais centrado no estudante, nas suas competências, do que nos processos e nos conteúdos. Portanto, acho que as novas metodologias têm que ser agarradas pelos professores com seriedade, com honestidade científica. Mesmo aquilo que consideramos metodologias porque, não se implementam metodologias por se implementar metodologias mas, tem que haver alguma honestidade científica na questão da implementação das metodologias no ensino, sobretudo a nível Superior, em que as coisas têm outro nível, há outro desenvolvimento, há um processo de desenvolvimento e de maturação das pessoas que exigem muito mais, quanto a mim, muito mais fundamento da formação, do público do que as etapas de ensino anteriores. Eu acho que as questões da didática e da pedagógica em si mais globalmente, são questões que não se podem descuidar.” (P3)

“... eu permito-me dizer que ensaio metodologias numa das unidades curriculares pelas quais sou responsável e que leciono, que ensaio metodologias e que vou sistematicamente avaliando. Claro que, às vezes, a meio da unidade quando os objetivos não estão a ser alcançados tal como era a minha expectativa, eu reformulo a metodologia e faço isso com grande consciência, não é por acaso que o faço. Porque, também acredito que saber qual é a metodologia para um conjunto de alunos específicos não está à partida pré-definido. Claro que está em causa sempre a relação aluno-professor, não é com um aluno - apesar de defendermos momentos de individualização na relação, os processos de tutoria são momentos individuais com o aluno – mas, quando estamos em sala de aula não se trata de momentos individuais e portanto, tenho que pensar qual é a melhor metodologia para fazer veicular o objetivo que eu quero e levar aqueles alunos ao objetivo final, às competências que eu lhes propus adquirir.”P7

É destacada a importância que a formação contínua pode ter na relação entre professor e estudantes. Isto vai de encontro ao que preconiza Zabalza (2010), de que a comunicação/ relação com os estudantes envolve uma riqueza e variedade de

intercâmbios, cujo sentido formativo permite gerar mudanças de conhecimentos, comportamentos e sentimentos.

Por outro lado, é de realçar que a relação com os estudantes é fundamental para o desenvolvimento do professor. O encontro entre professor e estudante tem implícita uma comunicação intencional para que os sujeitos façam o seu processo de formação e crescimento. A forma de estar do professor neste processo relacional é determinante para que ocorra uma aprendizagem significativa no estudante e fomente o estabelecimento de uma relação de respeito e de aceitação.

A aprendizagem que o professor faz da prática, através da reflexão e da resolução de situações problemáticas é fundamental para o desenvolvimento de competências relacionais. A própria formação contínua tem implícita a criação de um clima de escuta ativa e de comunicação, que permite aos participantes aprender num clima de colaboração, de diálogo profissional e de interação social (Imbernón, 2007).

Por outro lado, o trabalho dos professores no ensino superior, implica *o saber respeitar-se e confrontar-se* para construir alternativas conjuntamente. Envolve um coletivo que trabalha com as pessoas e para as pessoas, de forma a construir no estudante um espírito transformador.

É ainda de realçar que sendo estes professores, da área científica de Enfermagem, estão preocupados em contribuir para a formação de profissionais de enfermagem, cujo fulcro de atuação assenta na defesa da relação enfermeiro-cliente. Daí, a necessidade de no seu percurso de formação se valorizar os espaços formativos ligados à reflexão sobre as situações da vida, da prática dos cuidados, à reflexão sobre si próprio, como pessoas e futuros profissionais de saúde, de forma a ajudá-los a fazer a sua caminhada para se tornarem prestadores de cuidados de saúde, com competências relacionais, que permitam responder às solicitações de ajuda das pessoas, famílias e comunidade (Ferreira, 2000).

O professor ao assumir o seu papel de facilitador da aprendizagem e de ajuda no seu crescimento do estudante contribui decisivamente para o estabelecimento de uma relação de ajuda com o estudante, despertando-o para a riqueza de ver o outro na sua singularidade e de se envolver num trabalho colaborativo e reflexivo, que permita o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Destacamos as seguintes unidades de registo, relativas ao indicador “Comunicar com os estudantes”.

“Dou muita importância também, em termos da relação professor-aluno, que eu penso que cada vez, a relação pedagógica tem estado a ficar um bocado descuidada, no meu entender. Pronto, as novas metodologias, quando se fala com um colega (...) um debate e refletimos sobre isso, inclusive que a relação professor-aluno tendo dois pressupostos base, está a ficar um bocado descuidada.” (P4)

“Procuro esse enriquecimento no dia-a-dia na relação pedagógica que estabeleço com os alunos. Procuro esse enriquecimento quando vou para a prática, nas tais incursões como a ... falou.” (P8).

2.2.3. Dimensão “Recomendações para a formação contínua dos docentes no ensino superior”

Esta dimensão contempla três categorias: temas, fatores intervenientes na formação e características da formação contínua (Quadro 99).

Quadro 99 – Categorias da dimensão “Recomendações para a formação contínua dos docentes no ensino superior”

Dimensão	Categorias
Recomendações para a formação contínua dos docentes no ensino superior	<ul style="list-style-type: none">• Temas• Fatores intervenientes na formação• Características da formação contínua

2.2.3.1- Temas

A categoria “Temas” contempla vários indicadores: formação em áreas temáticas, modelo de formação, investigação, a reflexão/ partilha de experiências, articulação com a prática clínica, trabalho colaborativo, ligação à comunidade,

intercâmbio com outras instituições de ensino superior, desenvolver capacidades para atingir outros mercados e planeamento da formação contínua (Quadro 100).

Na opinião destes participantes, existem diferentes áreas temáticas que devem ser alvo do investimento para estes professores do ensino superior. No indicador “**Formação em áreas temáticas**” são referenciadas cinco áreas temáticas que recomendam, em termos de formação contínua:

- A formação em didáticas e desenvolvimento curricular;
- Temas da Enfermagem atual;
- Docência e áreas de especialização.
- A formação para a cidadania e
- A formação para a internacionalização

Quadro 100 – Indicadores da categoria “Temas”

Categoria	Indicadores
Temas	<ul style="list-style-type: none"> • Formação em áreas temáticas; • Modelo de formação; • Investigação; • A reflexão/ partilha de experiências; • Articulação com a prática clínica; • Trabalho colaborativo; • Ligação à comunidade: • Intercâmbio com outras instituições de ensino superior; • Desenvolver capacidades para atingir outros mercados; • Planeamento da formação contínua.

No discurso destes participantes emergiu o tema da formação em didáticas e desenvolvimento curricular. Os saberes necessários à prática de ensino do professor são vários e de entre os mesmos, os saberes das Ciências de Educação, envolvendo um corpus de conhecimentos globalizante da atividade pedagógica, revelam-se

determinantes para que o professor assuma o seu papel de facilitador da aprendizagem (Almeida, 2012; Mesquita, 2010; N'diaye, 2003; Zabalza, 2012).

A nível do ensino superior, tem existido a crença de que para estar na docência no ensino superior, o mais importante é conhecer o conteúdo da área científica a que se está vinculado (Leite & Ramos, 2010; Zabalza, 2012). Contudo as mudanças que tem ocorrido a nível do ensino superior, com um novo paradigma de ensino aprendizagem, apontam para a necessidade de se alterar o modo de funcionamento, considerando as questões da profissionalidade docente e do saber profissional docente que está subjacente (Esteves, 2010; Leite & Ramos, 2010). A necessidade de uma formação pedagógica mais profícua no ensino superior, foi claramente reforçada por Estrela (2010) ao referir que *“as altas taxas de insucesso escolar associadas à massificação do ensino superior vieram pôr em causa, tal como a avaliação dos cursos veio pôr em evidência a insatisfação dos alunos face à formação pedagógica de muitos dos seus docentes”* (p. 12).

Apesar de prevalecer no ensino superior, uma visão da formação com orientação disciplinar e por via disso, vinculada á área do conhecimento, a formação pedagógica dos professores constitui um contributo essencial para a qualidade do ensino (Zabalza, 2012). A formação na área da pedagogia do ensino superior assume-se como espaço de partilha de experiências entre professores de áreas disciplinares distintas, tal como refere Zabalza (2012): *“De ahí que la Pedagogia universitária, tiene un importante papel en el ámbito de la formación, como estimuladora de la creación de esse espácio profesional común entre el professorado de las diversas especialidades”* (p.154).

Estas recomendações vêm corroborar os resultados do estudo de Gonçalves (2012), em que a formação contínua em Educação foi mais valorizada que a formação contínua em Enfermagem pelos professores que responderam ao questionário, revelando valorização da formação na área da Educação como uma fonte de conhecimento profissional para a docência.

A unidade de registo que se segue, expressa a recomendação de apostar na formação em didáticas e desenvolvimento curricular.

*“... penso que ainda seria importante - nós, os docentes de enfermagem ou dos docentes do Ensino Superior, não somos obrigados a fazer formação específica como docentes, como têm muitos outros professores – eu penso que **em didáticas e desenvolvimento curricular poderia ser áreas em que nós devíamos investir**. Tenho esse projeto futuro para fazer mais formação nessa área e penso que é importante. Somos frequentemente chamados a desenvolver planos de estudos e a nossa formação em desenvolvimento curricular, tirando dois ou três colegas que*

têm formação específica que fizeram os antigos cursos de Pedagogia Aplicada ao Ensino de Enfermagem, não temos efetivamente. E depois, claro, podemos sempre socorrer de colegas de outras áreas e é bom que assim seja, mas, também precisávamos de não ter só a experiência e fazer os planos mas, ter também todo o fundamento científico e as estratégias que são necessárias para desenvolver.” (P6)

Em outra asserção, é lançado o desafio de nos centrarmos nos grandes temas da Enfermagem atual. Trata-se de um tema do domínio dos conteúdos científicos próprios da sua área disciplinar.

“... a sugestão que eu tenho, que é olhar pela abertura que nós temos que ter para os grandes temas em discussão em Enfermagem atual, nós temos que ter abertura para eles. Portanto, a abertura para o exterior, para as grandes questões que atualmente a Enfermagem está a discutir, eu acho que é importante nós olharmos para essa parte.” (P3)

É de relevar o facto de um professor expressar recomendações em matéria de formação contínua, abrangendo temas específicos e vinculados à sua área de conhecimentos (Enfermagem) e simultaneamente a formação para a docência. É reconhecida a importância do professor possuir um saber específico para a sua função docente, mas para se conferir mais qualidade à sua atividade, é imprescindível que os professores sejam igualmente detentores de um conhecimento profissional sobre a docência (Leite & Ramos, 2010; Zabalza, 2012). Para tal, é imprescindível a formação pedagógica dos professores do ensino superior, na linha do que preconizam vários autores (Gonçalves, 2012; Masetto, 2003; Rosado Pinto, 2008; Zabalza, 2009, 2012).

A unidade de registo que se segue engloba a formação para a docência, no que às competências docentes diz respeito, para além da formação nas áreas de especialização destes docentes da área disciplinar de Enfermagem.

“Depois, o outro nível seria a formação para a docência propriamente dita e aqui incluí tudo o que tem a ver com o pensar e o desenvolvermos as nossas competências enquanto docentes propriamente ditos. Como eu disse há pouco e agora vou rebuscar o que disse, em didática, desenvolvimento curricular, que era importante fazermos formação nessa área. E depois, para a clínica de Enfermagem, e aí cada um na sua área ou cada grupo na sua área tentar fazer formação específica.” (P6)

A formação para a cidadania é igualmente apontada como uma das áreas temáticas a investir pelos docentes de Enfermagem. A formação em suporte básico de vida é apontada como uma necessidade dimensionada para todos os cidadãos, de uma forma geral.

“... eu acho que devíamos apostar na formação para a cidadania, e aí incluía estes aspetos por exemplo, este curso que vamos fazer de Suporte Básico de Vida. É para os docentes, é para o pessoal não docente mas, isto não tem a ver com a necessidade de nós termos competências clínicas neste aspeto, tem a ver acima de tudo com a necessidade de massificação do suporte básico de vida, da formação de todos os cidadãos em suporte básico de vida, não é? E quem diz nesta área, podia ser noutras áreas, voluntariado, que até nos pode dar uma mais-valia para outra vertente que nós temos que apostar que é a extensão à comunidade. Por exemplo, as competências, nós sabemos que há que são transversais, a formação para a cidadania pode-nos dar competências para muitas outras coisas que nós precisamos no dia-a-dia como docentes de Enfermagem.” (P6)

A formação para a internacionalização é igualmente considerada uma aposta de futuro, que emerge no discurso destes participantes. É compreensível que esta seja uma das áreas temáticas recomendadas, principalmente se tivermos em consideração que a facilitação da mobilidade entre países e instituições é uma das consequências da Declaração de Bolonha.

“Depois, era apostar na formação para a internacionalização que, na verdade concordo com tudo o que o (...) disse e que é a aposta de futuro, já devia estar a ser mas, percebo por que ainda não se tenha feito porque, na verdade nós temos estado todos assoberbados com trabalho também relacionado com os nossos processos de formação avançada.” (P6)

As recomendações destes professores centram-se igualmente no **modelo de formação**, a utilizar pelos docentes do ensino superior. As modalidades de formação contínua devem ajudar *“o professor a descobrir a sua própria teoria, a proceder à sua ordenação, fundamentação, revisão, destruição ou reconstrução, abandonando-se o conceito tradicional que estabelece que a formação contínua do professor é a sua atualização científica, didática e psicopedagógica”* (Imbernón, 2007: 58).

As novas alternativas pressupõem:

“uma abordagem mais dialogante, participativa e ligada a territórios ou instituições educativas e a projetos de inovação, menos individualista, estândar e funcionalista e mais baseada no diálogo entre iguais e também entre todos os que têm algo que dizer e o trazem à pessoa que aprende” (Imbernón, 2007: 59).

Em duas unidades registos, sobressai a referência aos cursos, reflexões, as partilhas, tertúlias e aprofundamentos de temas. De realçar que os diferentes modelos de formação apresentados contemplam os dois tipos de abordagens. Os cursos assumem-se como uma abordagem mais individualista, enquanto as reflexões, as partilhas e as tertúlias como abordagens mais participativas, dialogantes e colaborativas. É significativo o facto de emergir no discurso destes professores do ensino superior,

evidências da nova visão e de uma nova forma de estar na formação e de concretizar a sua aprendizagem ao longo da vida. As unidades de registo que se seguem, apontam para diferentes formas de aprender destes professores, na linha do que preconiza Marcelo (2002): é evidente o aprender de outros (cursos e seminários) e o aprender com os outros (as reflexões, as tertúlias), ou seja, estes professores utilizam modalidades de aprendizagem de natureza individual e colaborativa.

“Sob cursos de média duração, de curta duração, as reflexões, as partilhas, as tertúlias, tudo aquilo que foi aqui alentado ao longo desta conversa. Penso que qualquer uma das formas pode servir os nossos interesses, de acordo com as temáticas, de acordo com aquilo que for trabalhado.” (P6)

“...acho que a aposta passa por seminários, cursos de curta duração, formação específica sobre determinados temas, aprofundamento de determinados temas, além da internacionalização, além de discutir as grandes temáticas da Enfermagem a nível mundial...” (P4)

Sobressai ainda a indicação das oficinas temáticas, como um dos modelos de formação a utilizar no ensino superior. Estamos em presença de um dos modelos de formação contínua que deverá fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores, potenciando um trabalho colaborativo para transformar a prática (Imbernón, 2007). Os tempos são de mudança e distanciamento em relação a formas de pensar a formação, centrada nos cursos, jornadas, seminários e outras práticas formativas individuais.

As oficinas temáticas enquadram-se com uma nova visão da formação, de natureza coletiva e colaborativa, fomentando os processos de indagação e de reflexão. Trata-se de uma modalidade de aprendizagem com os outros (Marcelo, 2002).

“Há um certo movimento que está latente. Há alguém que fez uma formação ou que conheceu alguém que falou de um assunto ou que poderia trazer cá à escola e acabamos por tornar isso um momento de partilha e de participação de várias pessoas. Temos neste momento – não sei se avançarei, estou a avançar para o aspeto seguinte – mas, neste movimento uma organização das oficinas temáticas, que são mensais e que têm sido momentos para trazer alguém do exterior, que vem falar de um determinado tema atual, pertinente, relacionado com o nosso dia-a-dia, com a Enfermagem, com os nossos interesses por aí fora, ou docentes da escola que têm apresentado parte ou a totalidade dos seus trabalhos de doutoramento ou das pesquisas que têm feito e que tem servido para discutirmos e aprendermos todos em conjunto. Isso, eu acho que é extremamente importante para o desenvolvimento de competências.” (P5)

A investigação é uma aposta que deve estar presente na formação contínua dos professores. É utilizada como estratégia de formação e como metodologia de

investigação (Veiga Simão, Caetano & Freire, 2007). De acordo com Ponte (1998) e referenciado por Esteves (2002), a investigação ajuda a produzir conhecimento relevante, do ponto de vista da prática profissional e estes conhecimentos constroem-se na ação e na interação e a sua utilidade depende da sua mobilização na ação. Para este autor, a prática da investigação revela-se fundamental para o desenvolvimento de competências e de valores no professor, como o espírito crítico, a autonomia e uma atitude pragmática em relação à própria investigação.

É também de sublinhar, que as oportunidades de aprendizagem do professor devem ser apoiadas por culturas de escola, baseadas na investigação e na evidência empírica, em que a evidência é recolhida e questionada, reconhecendo a complexidade que está implícita ao ensino e à aprendizagem dos professores e dos estudantes (Day & Sachs, 2004).

No estudo realizado por Gonçalves (2012), os achados encontrados indiciam que os professores do ensino de enfermagem reconhecem a necessidade do professor investigar sobre o ensino que pratica e para o ensino que pratica. Enquanto espaço de aprendizagem e de construção do seu conhecimento profissional, estes participantes parecem reconhecer importância à investigação sobre o ensino de enfermagem, enquanto a investigação sobre a prática de enfermagem é valorizada ao nível do consumo, permitindo o acesso ao conhecimento do conteúdo atualizado.

O professor do ensino superior deve assumir uma atitude crítica e de questionamento, face à sua prática docente e aos problemas que estão relacionados com a mesma. É necessário assumir práticas de investigação e de reflexão, relacionadas com a sua prática, como defendem Gonçalves (2012), Tardif (2004) e Vieira (2011).

A unidade de registo que se segue, centra-se na investigação como estratégia de formação contínua dos professores, com a necessária disponibilidade. Os professores devem ter condições para fazerem investigação sobre as suas práticas, de modo a haver condições para a produção e divulgação de conhecimento (Cadório & Veiga Simão, 2013; Mestrinho, 2012). A investigação é fundamental, porque se trata de um paradigma transponível para o quadro de uma prática refletida, numa dinâmica de aprendizagem ativa.

“O que eu penso que era importante mas, que é qualquer coisa que temos que pensar um pouco melhor, é a falta de disponibilidade que tem ou seja, nós podíamos ter um pouco mais de disponibilidade para investigação, já há pouco se falou aqui da importância da investigação científica mas, é necessário um pouco mais de disponibilidade para investigar mas, com o objetivo de produzir e de divulgar o conhecimento.” (P1)

A investigação a realizar pelos professores do ensino superior pode envolver a realização de projetos internacionais. Em uma das unidades de registo, é feita alusão à necessidade dos professores se prepararem para a gestão de projetos internacionais e da sua importância para a Enfermagem, em Portugal.

“Eu acho que nós devemos todos preparar-nos para gerir projetos internacionais e nesse sentido acho que, é das questões logísticas mas não só, é importante que todos os docentes, sobretudo espera-se, os doutorados – mas, espera-se que no espaço de um ano o número de doutorados vai ainda aumentar, já temos um conjunto de doutorados – e ou nós avançamos com linhas de investigação em maior número com internacionalização ou vamos a curto prazo talvez, sentir alguns problemas na Enfermagem portuguesa. Portanto, eu não estou só a falar da escola. É extremamente importante. A investigação não pode ser só dentro de um país.” (P7)

Uma das recomendações destes participantes em relação à formação contínua dos docentes no ensino superior é a reflexão/ partilha de experiências. A reflexão permite ao professor uma abordagem contextualizada, em que as particularidades das questões do trabalho são tidas em consideração e questionadas (Correia, 2012) Esta reflexão permite a compreensão das práticas no contexto escolar e convida à problematização do ensino (Korthagen, 2009) É necessário que exista esta reflexão partilhada sobre os propósitos e práticas e contextos que envolvem a ação. A partilha de experiências está enquadrada com uma cultura colaborativa, que apela ao coletivo e ao recíproco e que permite aos professores refletindo em conjunto, expressarem as suas ideias, partilharem sentimentos, pensamentos e comportamentos similares em relação ao seu trabalho (Lima, 2002).

São vários os estudos (Cobo, 2007; Correia, 2012; Flores *et al.*, 2009; Januário *et al.*, 2009; Lopes *et al.* 2011; Richter *et al.*, 2011; Tiana, 2011; Veiga Simão *et al.* 2009), que apontam para o reconhecimento da partilha de experiências profissionais como fenómeno gerador da reflexão individual e colaborativa, ajudando a melhorar o conhecimento, e a intervenção do professor nos diferentes contextos de aprendizagem.

Encontramos no discurso destes professores várias referências à reflexão como estratégia de desenvolvimento profissional, na mobilização e desenvolvimento de saberes.

“Falou-se aqui também da questão do espaço, agora das oficinas temáticas, espaços em que fosse possível haver reflexão e mobilização de saberes. Isto de facto, é importante nós refletirmos um bocadinho sobre isto e perceber, conseguirmos melhores práticas a nível da educação, não só da educação mas, também dos cuidados de saúde porque, nós enquanto professores do Ensino Superior e em concreto de Enfermagem, nós temos estas duas vertentes, temos a parte pedagógica e a parte dos cuidados de saúde.” (P1)

“... acho que poderíamos oferecer essa formação, nós temos por exemplo, aqui na escola algum gosto pela temática do aleitamento materno, que é uma coisa que está na berra, porque é que nós não oferecemos isso também para toda a academia? Não só em termos de utilização pessoal como de conhecimento, de desenvolvimento de saberes. Penso que é interessante manter estas ideias das tertúlias, tem esta faceta das oficinas temáticas ou outras.” (P5)

A reflexão deve permitir a compreensão das ações desenvolvidas pelo professor no contexto da escola e subjacente às situações de aprendizagem, num determinado momento e num determinado ambiente sociocultural e político. As ações e as experiências têm de ser compreendidas no seu contexto (Kelchtermans, 2009), sendo que a essência da reflexão é relevar os aspetos inconscientes do ensino, para uma tomada de consciência, tornando as pessoas mais sensíveis aos aspetos mais importantes das situações de ensino e aprendizagem (Korthagen, 2009).

A reflexão, individual ou em grupo, é igualmente considerada como fundamental para favorecer o intercâmbio de informações, conhecimentos e inquietações (Murta, 2013), de forma a se encontrar soluções para os problemas com que os professores se confrontam. O conteúdo evidente na unidade de registo que se segue, vai de encontro ao que preconiza Cadório e Veiga Simão (2013), que o professor deve refletir individual e em grupo sobre os seus contextos, práticas e teorias, sendo a reflexão, um processo de construção do significado que permite ao professor aprender de umas experiências para outras, com uma maior e melhor compreensão das situações problemáticas.

“Sem dúvida que a continuação do Ensino Superior, de debates interpares, dos novos desafios faz parte da aprendizagem que um profissional tem que fazer. Os desafios só por serem novos não têm situações que não se possam aprender, cada um na organização, tenta pela reflexão e pelo conhecimento que tem (...) que refletir em grupo e individualmente arranjar novas soluções mas isso continuará a ser sem dúvida a ser o futuro da solução da maior parte dos desafios que a gente vai tendo no pedagógico.” (P2)

É de realçar o destaque é dado às oficinas temáticas, enquanto espaço de reflexão e de partilha de experiências e por disso, como uma das formas de assegurar a formação contínua destes professores, numa perspetiva de desenvolvimento

profissional. A reflexão e a partilha de experiências ocorrem de forma mais eficaz se estiverem enquadradas numa cultura de colaboração, em que se trabalhe de uma contínua. A reflexão do professor, enquanto estratégia de formação e desenvolvimento profissional, não é uma atividade imediata e simples. Requerem aprendizagem, treino e tempo, de forma a produzirem os resultados desejados (Cadório & Veiga Simão, 2013).

“Falou-se aqui nas oficinas temáticas. Penso que são um aspeto fundamental em termos de partilha e de reflexão e vão continuar outras temáticas e cursos que vão aqui aparecendo esporádicos e essas situações. Penso que a aposta também passa muito por uma partilha de experiências entre nós aqui dentro, a abordagem de seminários, a abordagem de reflexões.” (P4)

A partilha de experiências com docentes de outras áreas emerge do discurso destes participantes. Para eles, esta aposta revela-se preponderante no enriquecimento do conhecimento e em facilitar uma aprendizagem recíproca.

A ideia chave é de que os professores aprendem pela partilha de experiências. A aprendizagem que decorre desta análise é fundamental, em termos de partilha de experiências e da reflexão que suscita em torno da prática do professor. A sua importância está associada à ideia, *“de que quanto mais conscientes sejamos os professores do que fazemos, em melhores condições estaremos para melhorar”* (Zabalza, 2012: 166).

Também sabemos que a prática, só por si, não produz aprendizagens claras. E como refere Zabalza (2012: 166), *“A muita experiência no exercício profissional não costuma ajudar, pelo menos não de maneira unívoca e direta, em uma maior qualidade da prática”*.

A ideia chave que é necessário reter é que os professores aprendem mais pela análise estruturada da sua prática (Zabalza, 2012). A unidade de registo que se segue centra-se nestes aspetos.

“Para além de tudo o que já foi dito eu acrescento que, há um aspeto que nos pode ajudar a melhorar as nossas competências enquanto professores que é sentarmo-nos com todos os outros docentes da Universidade de Évora e partilhar as nossas vivências, as nossas aprendizagens, as nossas dificuldades porque, temos diversas áreas do conhecimento nesta Universidade que podem ser uma mais-valia para enriquecer os nossos papéis enquanto professores. Penso que, estamos todos em edifícios diferentes mas, pelo menos estamos todos em Évora portanto, podemos efetivamente encontrar formas de partilharmos experiências e enriquecermos o conhecimento de todas as áreas porque, nós iremos aprender alguma coisa com eles e eles irão aprender alguma coisa connosco, de certeza absoluta. Portanto, será uma situação que eu penso que poderá ser enriquecedora.” (P8)

A articulação com a prática clínica é igualmente apontada como uma das recomendações para a formação contínua dos professores do ensino superior. O discurso dos participantes aponta para a importância da articulação entre a academia e a prática. Sobressai ainda a riqueza que está subjacente ao contato com a prática, o falar com os colegas, compreender a evolução da prática, as perspectivas atuais e os resultados dos protocolos, entre outros aspetos.

A formação, ao nível do ensino superior, deve estar vinculada à profissionalização. É necessário vincular os conteúdos e as metodologias às experiências práticas integradas na carreira. Na opinião de Zabalza (2012), a prática é *“um componente transversal da formação que deve afetar e ver-se afetado por todas as matérias do plano de estudos”* (p.174).

Da articulação com a prática, emergem necessidades de formação para os professores. Estamos a falar, da necessidade de formar as pessoas envolvidas no planeamento, supervisão e avaliação das práticas. Também, esta necessidade de formação passa pelos professores da área disciplinar, enquanto coletivo, que faz a ligação entre o plano de estudos e a prática. Neste caso, o trazer a prática à formação dos nossos estudantes, o enriquecer o programa da sua unidade curricular com as experiências obtidas nas práticas e o que podemos fazer com a nossa matéria para otimizar o desenvolvimento das práticas, são benefícios que decorrem da formação dos professores, em contexto prático (Zabalza, 2012).

Os professores da área científica de Enfermagem em Portugal têm uma forte ligação com o mundo da prática e com as instituições de saúde onde os estudantes realizam as suas práticas. A prática clínica é assumida como um espaço de produção de conhecimento do professor, mais especificamente, de conhecimento do conteúdo atualizado (Gonçalves, 2012). Para além da experiência docente, a experiência clínica serve de âncora à construção do conhecimento profissional e profissionalidade docente em Enfermagem (Amendoeira, 2006; Benner et al., 2010; Gonçalves, 2012). Isto significa que o conhecimento da docência em enfermagem reveste-se de características ligadas a uma lógica concetual, mas também instrumental e prática da enfermagem, como se verificou no estudo de Gonçalves (2012), em que os professores entrevistados apontam para um exercício conjugado entre a docência e a clínica em Enfermagem.

O reconhecimento da importância da articulação com a prática clínica na sua formação é destacado nas unidades de registo que se seguem.

“Uma coisa que eu sugeria, e a propósito disso, também estamos sempre de articulação com a clínica, era interessante que houvesse uma melhor articulação entre a academia e a clínica. Isto por exemplo, eu estou a fazer a minha tese de doutoramento tem a ver com o parto, mais em concreto com a cesariana e só agora á posteriori, é que eu soube passados três ou quatro dias, que tinha havido uma reunião sobre cesarianas portanto, isto de acordo com a Fundação de Obstetrícia e Ginecologia. Portanto, eu penso que se houvesse uma melhor articulação entre academia e a clínica seria uma mais-valia para nós, quer dizer para os dois, haveria qui uma dualidade. Por exemplo, nós lecionamos aqui o curso de especialista, de mestrado de Saúde Materna, eu já estou aqui, saí da parte da clínica há nove, dez anos e senti a necessidade de alguma atualização da prática e então pedi um estágio de observação no Hospital Garcia da Orta. Isso para mim foi uma mais-valia portanto, estive em contacto com a clínica, com a prática, falei com os colegas, percebi o que mais de moderno de se fazia, as perspetivas atuais, o resultado dos protocolos e foi uma forma de me atualizar.” (P1)

“E de alguma maneira penso que, seria muito frutuoso se houvesse uma ligação real entre a academia e a prática. Nós recebemos estudantes, estudantes que são já profissionais e estou a falar já nos mestres, que depois convidamos mais tarde para vir fazer seminários sobre determinados assuntos. Ora, este intercâmbio entre as escolas e a prática, e há realmente algumas que são próximas, seria bastante interessante e é o exemplo, eu e a (...) caminhamos hoje para Setúbal e amanhã estaremos novamente em Setúbal para fazer uma formação que tem a ver com o parto, numa área que nós queremos desenvolver aqui na nossa escola, no mestrado. Portanto, não temos experiência do parto na água, há uma instituição que tem, que é o Hospital de Setúbal, nós queremos saber o que se passa lá, não é? Por isso, quer dizer, não podemos dar essa matéria mas, iremos convidar pessoas e agora neste momento estamos na primeira ida para fazer essa formação. Outro exemplo, há um aluno de mestrado que quer fazer o trabalho sobre o nascimento, o parto normal não medicalizado mas em ambiente regular, a ideia é prever já uma deslocação ao Porto, ao S. João, ao Hospital, no sentido de tentar conhecer porque, isto não é formação contínua certificada mas dá conhecimento em termos também das minhas competências na orientação daquele trabalho. A professora (...) como há bocado exemplificou, orientou uma colega que até é chefe de serviço, no mestrado, a preocupação é ir à clínica, ir à prática umas semanas, voltar, contactar com coisas que no nosso dia-a-dia de docentes não são possíveis. São essas tais incursões na prática que a professora (...) falava e que me parece de todo o interesse aproximar e promover.” (P5)

“... também tem a ver da ligação da academia com a prática porque esta é uma área...Nós estamos a preparar para uma profissão portanto, acho que a ligação da academia com a prática tem mecanismos próprios de se fazer e não ser à deriva e não haver controle desta questão...” (P3)

No destaque à articulação com a prática clínica, como recomendação para a formação contínua dos professores, é de realçar a relevância que esta ligação tem mundo da Enfermagem. É de sublinhar ainda a flexibilização entre o mundo empresarial e o mundo académico, como uma das recomendações da Comunidade Económica Europeia e cuja importância foi reforçada por um dos participantes.

“O desafio da melhor articulação entre a academia é um valor mais velho que a Saragoça e curiosamente eu sempre disse que a Enfermagem, apesar de tudo, é a profissão em que os

docentes melhor ligação têm com a prática. De todos outros cursos que a gente conhece a ligação é muito residual em relação à Enfermagem. Resta sobretudo que há recomendações da CEE para que a forma de flexibilizar mais a relação do mundo empresarial com o mundo acadêmico é mesmo a flexibilização das cadeiras, a possibilidade de uma pessoa trocar, com uma pessoa da prática, ela vem um ano para aqui e eu vou um ano para lá, vou eu um ano para lá e vem ele um ano para cá. São recomendações da CEE que haja esta flexibilização. Por isso uma das (...) especialistas a pessoas da prática é eles poderem vir fazer funções docentes não só para nos cultivarem mas, até no nosso lugar, será um desafio interessante. Até porque, nós para fazermos trabalhos de investigação futuro, para podermos se calhar até fazer trabalho de investigação, é o que eu digo, se estivéssemos no terreno um ano teríamos todas as vantagens em poder usufruir dessa possibilidade, dessa disponibilidade de tempo ligado mais à prática e afastarmo-nos da academia um ano...” (P2)

Um dos indicadores que emergiu do discurso destes professores foi o trabalho colaborativo. Foi destacada a sua importância para o desenvolvimento de competências do professor. O trabalho colaborativo permite ao professor desenvolver atividades em conjunto e tentar atingir objetivos comuns. Trata-se de um processo que implica interação entre os seus intervenientes (Cadório & Veiga Simão, 2013). A colaboração é um conceito que pressupõe trabalho em grupo, entre várias pessoas, com partilha de experiências, de conhecimentos e de saberes-fazer e que leva a tomadas de decisões coletivas e a resultados, que são o reflexo do trabalho desenvolvidos pelos participantes neste processo colaborativo (Silva, 2002).

Os professores ao envolverem-se numa dinâmica de trabalho colaborativo, ficam mais confiantes e com disponibilidade para se envolverem em novas situações. A partilha de ideias, de experiências e de aprendizagens (Mestrinho, 2012), para além da aceitação do outro como profissional, são fundamentais para o desenvolvimento de novas experiências. Esta ideia é corroborada por Veiga Simão *et al.* (2009), que consideram que os contextos colaborativos de formação permitem melhorar as competências técnico-profissionais, com repercussões no aumento de confiança e competência para enfrentar novas situações de aprendizagem.

O trabalho colaborativo dos professores pode contribuir para o desenvolvimento da mesma metodologia de trabalho entre os estudantes. A este nível, Maset (2008) considera que o trabalho colaborativo é fundamental para o desenvolvimento de competências relacionais, comunicativas e metodológicas, para além das aprendizagens que decorrem da sua utilização em diferentes situações.

A formação assente numa dinâmica de trabalho colaborativo, entre companheiros de profissão, assume-se como uma importante estratégia de formação contínua, que permite a partilha de conhecimentos e experiências e por inerência o desenvolvimento de competências do professor, na linha do que preconizam Eirín Nemiña, Garcia Ruso e Montero Mesa (2009), Hunzincker (2010), Lopes *et al.* (2011), Murta (2013) e Nóvoa (2008).

A unidade de registo que se segue, refere-se ao trabalho colaborativo, que constitui uma das recomendações destes docentes para melhorar a formação contínua na sua instituição.

“É importante continuarmos este trabalho de nos agilizarmos em grupo e em equipa porque, de facto o desenvolvimento de competências não é um trabalho solitário.” (P1)

A ligação à comunidade é outro dos temas destacados pelos participantes, enquanto recomendação para a formação contínua dos docentes no ensino superior, atendendo às necessidades e tendências da comunidade envolvente e do mundo, de uma forma geral, e, que deverão ser alvo de uma atenção pelos professores, em matéria de formação e atualização. É necessário estar consciente que ser professor é *“relacionar-se com a comunidade e comprometer-se com ela de forma responsável, cumpridora, mas também autónoma”* (Cadório & Veiga Simão, 2013: 31).

“... as novas exigências que cada vez nós temos mais de novos cursos, que estamos sempre a tentar agarrar as necessidades, o que é pertinente na sociedade e no mundo nosso próximo. Portanto, é uma exigência que existe sempre a necessidade de formação contínua e portanto, a ligação à comunidade de uma forma mais lata de as necessidades que há às oportunidades de mercado mesmo as nossas necessidades (...) como são essa ligação contínua, temos que estar atentos e a escola tem estado; temos investido em várias áreas como suporte básico de vida, criar competências dentro, as feridas e outras áreas que nós temos. Portanto, digamos que as necessidades do mundo exterior e as tendências do mundo exterior, nós não podemos estar fechados a elas e temos que tentar agarrá-las...” (P2)

Um dos grandes temas em discussão para os professores é também o do intercâmbio com outras instituições de ensino superior, normalmente em confluência com o tema da internacionalização. Estes temas estão associados e podem ser alvo de formação contínua para os docentes no ensino superior.

“Outra necessidade que temos que agarrar brevemente é a internacionalização e portanto, a formação (...), nós já fazemos alguma mas se calhar se vai intensificar de outras formas, os programas Erasmus e outros que têm havido, outras formas de intercâmbio que temos tido com outras Universidades de outros países; a tendência é para se intensificarem portanto, as competências na internacionalização na qual a língua é só uma numa das partes, a outra das partes é o desafio que as outras Universidades já tiveram. Hoje, qualquer pessoa que queira fazer um curso, em casa, em qualquer parte do mundo já o pode fazer...” (P2)

“... esse é um desafio que nós temos, é vencer o desafio da internacionalização. E as formas serão muitas. Lembrei-me agora destas mas, há recomendações europeias nesse sentido.” (P2)

O discurso dos participantes em relação ao intercâmbio com outras instituições de ensino superior não está unicamente direcionado para instituições internacionais. Envolve também instituições de ensino superior nacionais e que ficam situadas no Sul de Portugal. Nas instituições sediadas na região Alentejo e envolvendo os docentes da área disciplinar de Enfermagem, o debate tem sido centrado nas questões da Enfermagem atual.

“Uma outra questão que ainda aqui não foi falada, também nesta escola está a ser desenvolvida, vamos ter pela primeira vez, que todos nós aceitámos de bom grado participar portanto, no dia 26, se não me engano, Os Encontros ao Sul. Os Encontros ao Sul, acho que é assim que se vai chamar, o que é os Encontros ao Sul? É um debate, é juntarmos as escolas de Enfermagem ao sul para debater as questões de Enfermagem. Eu acho que isto é um passo de gigante muito importante, pelas mais variadas razões, que eu agora não vou aqui falar porque, também não é o âmago da questão central.” (P7)

No discurso destes professores do ensino de Enfermagem, emerge o indicador “Desenvolver capacidades para atingir outros mercados”, que se assume com um desafio que exige, de uma forma sustentada, um investimento dos professores em áreas de formação que são verdadeiros eixos de desenvolvimento da própria instituição. Estamos a falar da produção de conteúdos, do ensino à distância e de outros desafios que podem emergir no futuro.

“... é importante o desafio da produção de conteúdos, sustentada e o desenvolver capacidades para atingir outros mercados, o ensino à distância, a produção de conteúdos multimédia, se calhar é uma área em que a gente vai ter que apostar futuramente. E portanto, não nos podemos fechar aqui nas quatro paredes, as ferramentas existem, os meios existem e agora o problema da escassez de alunos na formação da Universidades, dos Politécnicos, isto tudo vai lançar novos desafios.” (P2)

Outro indicador que sobressai do discurso destes participantes é o “Planeamento da formação contínua”. Parece-nos relevante apresentar os pontos destacados por Zabalza (2012), para os professores do ensino superior:

- *“Desenhar planos de formação para a docência que especifiquem as prioridades, os responsáveis e os recursos para o seu desenvolvimento. Estes planos deveriam ser apresentados como propostas básicas que se iriam ramificando nas instâncias intermédias (Faculdades, Departamentos, Áreas de conhecimento, etc.) como iniciativas concretas de formação.*
- *Criar e apoiar uma estrutura institucional encarregada de dinamizar esse plano de formação e de supervisionar e avaliar o seu desenvolvimento.*
- *Estabelecer mecanismos de feedback sobre o funcionamento do ensino e do sistema universitário no seu conjunto. A ele podem contribuir as diversas modalidades de avaliação da qualidade, avaliação pelos estudantes, memórias docentes dos Departamentos, etc.”* (pp. 178-179).

A esta proposta apresentada por Zabalza (2012) é importante destacar outros aspetos, embora os mesmos se centrem nos professores em formação contínua, de uma forma geral. Qualquer plano ou de propostas de formação deve ser realista e ajustado às necessidades formativas dos professores, no seu coletivo. Isto pressupõe que se valorize a identificação das necessidades de formação dos professores, na estruturação da formação contínua, na linha do que defendem Barber e Mourshed (2007), Boavida (2009), Canário (2008), Imbernón (2007), Murta (2013), Nóvoa (2008) e Veiga Simão *et al.* (2009).

O modelo de treino deverá dar lugar a um modelo mais indagativo e de desenvolvimento de projetos, onde os professores assumam o protagonismo, na planificação, execução e avaliação da sua própria formação (Imbernón, 2007). As modalidades e as estratégias formativas devem ir além, dos cursos e seminários por peritos. Pressupõe o intercâmbio entre pares, a escuta de boas práticas, a elaboração de projetos, o aproveitamento das tecnologias de informação e comunicação, a investigação ação, a elaboração de diários, etc. (Imbernón, 2007). Isto significa uma nova forma de organizar a formação, valorizando o estabelecimento de espaços de reflexão e participação, para que os professores aprendam com a reflexão e análise das situações problemáticas.

Na unidade de registo que se segue, sobressai a importância da definição de um plano anual para a formação contínua.

“Em termos de sugestões eu penso que, as escolas, seria bom portanto, traria benefícios para os professores que, as escolas, nomeadamente os órgãos, as direções dos departamentos pudessem oferecer aos docentes um plano, a possibilidade ou a abertura para algo anual, definido anualmente para a formação contínua.” (P5)

2.2.3.2- Fatores intervenientes na formação

No discurso destes professores emergem os seguintes fatores intervenientes na formação: Valorizar as motivações individuais, a disponibilidade de tempo, financiamento, a referência dos líderes, o reconhecimento institucional, a obrigatoriedade de atualização e o plano estratégico da instituição (Quadro 101).

Quadro 101 – Indicadores da categoria “Fatores intervenientes na formação”

Categoria	Indicadores
Fatores intervenientes na formação	<ul style="list-style-type: none">• Valorizar as motivações individuais• A disponibilidade de tempo• Financiamento• A referência dos líderes• Reconhecimento institucional• Obrigatoriedade de atualização• Plano estratégico da instituição

Um dos fatores intervenientes na formação é o “valorizar as motivações individuais” de cada professor.

Este indicador remete-nos para o dilema entre a formação para o desenvolvimento pessoal ou uma formação para a resolução das necessidades da instituição (Zabalza, 2012). Este dilema leva-nos a duas alternativas. Ou temos uma formação centrada nas necessidades e interesses dos professores, ou num polo oposto, temos os professores a fazer formação para dar resposta às necessidades e desenvolvimento da instituição. A solução pode estar numa situação de equilíbrio entre as necessidades individuais e as da instituição, de forma a dar-se uma orientação mais integrada à formação (Zabalza (2012). A avaliação formativa centrada nos pontos fracos e necessidades, desenvolvida num contexto de confiança pode ser uma estratégia interessante, para estabelecer este equilíbrio.

Assim, a valorização das motivações individuais, deve estar relacionada com as estruturas institucionais, contribuindo para o desenvolvimento da instituição no seu conjunto e para a melhoria da qualidade dos seus serviços (Zabalza, 2012).

São várias as unidades de registo que destacam este indicador. Somente em uma delas, se faz alusão ao enquadramento das necessidades individuais na sua profissão.

“... um (aspeto para melhorar a formação contínua) tem a ver realmente em tentar motivar as pessoas face às suas preferências...” (P9)

“...temos que realmente apostar muito na primeira sugestão, que tem a ver com as preferências das pessoas e tentar motiva-las nesse sentido.” (P9)

“E é uma coisa que poderia trazer vantagem, nomeadamente entre os professores que trabalham numa Universidade, que era haver abertura suficiente para que pudessem frequentar, de acordo com os seus interesses determinados conteúdos, determinadas disciplinas.” (P5)

“(É uma forma de motivar, agora, para motivar o que é que tem que haver? Tem que haver)... tem que dar resposta às necessidades do individuo, o individuo conseguir também enquadrar estas suas necessidades na sua profissão, no seu percurso académico...” (P11)

A disponibilidade de tempo é um dos indicadores que emerge do discurso destes participantes. Trata-se de um fator interveniente na formação e desenvolvimento profissional dos professores. A vida do professor pressupõe estar, de uma forma contínua em formação. É imprescindível ter disponibilidade de tempo para o efeito. Os processos de aprendizagem exigem tempo e condições propícias que também se alteram com o tempo (Sachs, 2009). A existência de alguma disponibilidade e a responsabilidade na gestão do tempo, são fundamentais para que o professor possa gerir e conciliar as atividades de formação contínua com as tarefas que lhe estão atribuídas.

Em algumas unidades de registo, a disponibilidade de tempo aparece claramente associada às condições organizacionais ou à sobrecarga de trabalho.

“...não podemos descorar um outro aspeto e que neste momento eu não diria que é dramático mas é difícil, que tem a ver com as próprias condições organizacionais, que é a disponibilidade de tempo...” (P9)

“...nós temos o exemplo das pessoas que já fizeram e que estão a fazer doutoramentos na escola por exemplo, que estão a fazer basicamente no seu tempo livre, isto é, tudo aquilo que é atividade institucional que a pessoa tenha mantêm, não há qualquer alívio, se pudermos chamar assim, portanto ou a pessoa tem realmente uma enorme motivação ou não consegue fazer, não tem qualquer possibilidade. Eu penso que essas questões da sobrecarga que é exigida aos docentes do ensino superior politécnico é algo que deveria ser repensado, não é? No sentido de definir algumas estratégias que facilitem a própria formação continua.” (P10)

“...como se faz noutras escolas, os colegas que estão em doutoramento estão mais aliviados, e nesse período os outros ficam mais sobrecarregados, com o compromisso de quando os outros acabarem ficarem os outros mais sobrecarregados. E eu acho que se calhar essa interiorização era bom e ajudava, porque há colegas que estão muito sobrecarregados com tudo o que têm que fazer...”P (13)

“Agora só uma pequena achega em relação a algumas coisas que os colegas até disseram á pouco, a questão das pessoas que tem doutoramentos para fazer. Á partida, as pessoas que fazem doutoramento é porque estão interessadas por exemplo a entrar na área da investigação, que é um dos pilares importantes do ensino superior neste momento, não é? Agora a nossa realidade não se compadece com isso, quem é que é o professor como doutorado que esteja numa escola como as nossas, que tem tempo e possibilidade para desenvolver uma determinada investigação dentro daquilo que é o seu horário normal de trabalho, impossível, ninguém.” (P15)

“Outra questão também é a questão do tempo, a disponibilidade, isso também indiscutivelmente tem que haver outra disponibilidade em termos de tempo, também como já foi aqui sobejamente falado, as pessoas vão fazer formação contínua, mas o tempo, continua exatamente a ter que exercer as mesmas funções.” (P12)

De realçar, que também no estudo de Murta (2013), a falta de tempo é apontada como uma das razões que levam os professores a não participarem mais em atividades de formação contínua, destacando a incompatibilidade entre os horários das formações e a sua vida pessoal, profissional ou familiar.

À semelhança do estudo de Murta (2013), em que o custo económico das formações, representou uma dificuldade para a participação dos professores, também neste estudo, o financiamento da formação contínua é destacado como um dos fatores intervenientes na formação. Os custos da frequência de determinados cursos, necessários para assegurar a qualificação dos docentes no ensino superior, assumem-se como uma dificuldade expressa no discurso destes participantes.

Na opinião de Imbernón (2007), para que o envolvimento dos docentes na sua formação contínua, seja vivo e dinâmico, a carreira profissional do professor deve incluir incentivos profissionais e de promoção, para compensar os que expressam interesse na formação. Contudo, é de relevar a posição de Zabalza (2012), que considera que a formação deve ser interessante em si mesma, e, deve ter repercussões benéficas para os professores, em termos de reconhecimento institucional, contudo estas repercussões não tem que reduzir-se a contraprestações materiais.

“...ou então o financiamento inclusive para efetuar a formação continua...” (P9)

“O pagamento da formação, pronto, se calhar também muitos de nós hoje em dia também nos cortamos em pequenas formações ou em formações mais alargadas devido ao preço, não é? O preço e qual é a compensação em termos profissionais e institucionais que nos é dado, não é? Estar a investir 6000 euros num doutoramento ou o quer que seja, como é que é recompensado? Qual é o benefício pessoal? Está bem, é compensação intrínseca, esta bem, aprendi muito e fico... mas...pondo nos pratos da balança acho que é um esforço muito grande para quem está a fazer, mais a outra formação porque eventualmente há um curso muito bom de curta duração que custa 150 euros, se calhar não vou...” (P13)

É de relevar o facto de um dos participantes ao abordar a questão do financiamento, fazer referência ao apoio financeiro.

E finalmente também penalizei que também nos tempos que correm mas também nos tempos que correm é complicado, é o apoio pecuniário, eu já nem direi pagar a formação continua, não vou nesse aspeto, mas algum tipo de apoio, de x, de y, de c, porque eu não faço ideia exatamente de quanto assim em termos percentuais, mas pelo menos um apoio, sublinho aqui a palavra apoio, não estou a dizer no sentido de pagar por completo, não, mas um apoio basicamente, isso é uma estratégia...” (P12)

A referência dos líderes, em termos de formação é outro dos indicadores que emergiu do discurso destes participantes. O líder deve assumir-se como um exemplo, ao nível da formação contínua. É fundamental que sejam um exemplo, na procura do conhecimento e em matéria de desenvolvimento profissional e que tenham um papel relevante na estimulação da formação dos professores. O seu papel é o de estabelecer a harmonia entre as necessidades individuais dos professores e as necessidades da instituição.

“...eu acho que quem tem lugares de decisão em termos das instituições deve ser o exemplo, isto é uma forma na minha perspetiva também de fazer (...), porque é muito difícil eu conseguir por exemplo, chegar-me ao pé do (...) e dizer tu tens fazer isto, aquilo e o outro, quando eu próprio não o faço, não é? Portanto acho que aqui o exemplo é algo que é determinante nessa procura da formação.” (P10)

Um dos fatores destacados foi o reconhecimento institucional pelas competências adquiridas.

Este indicador situa-nos na questão da motivação intrínseca para a formação versus motivação pelo reconhecimento institucional (Zabalza, 2012). As instituições de ensino superior devem situar a formação numa perspetiva que estabeleça o equilíbrio entre os vários tipos de motivação. Por um lado, os programas e atividades que sejam interessantes e que levem os professores a envolverem-se nos processos formativos (por

via deste interesse) e por outro, as formações que tragam benefícios, em termos de repercussões institucionais.

Para Zabalza (2012), “a formação não deve estar orientada somente para o desenvolvimento e aquisição de novos conhecimentos e habilidades para enfrentar e resolver os problemas ..., mas também a possibilidade que os sujeitos que a realizam, cresçam na sua própria instituição (melhorem o seu estatuto, seu nível, o seu salário, etc.)” (p. 151).

As seguintes unidades de registo põem em destaque este indicador. Ficamos com a dúvida, se as formações desenvolvidas se enquadraram com as suas motivações individuais ou com motivações extrínsecas, mais compatíveis com o reconhecimento institucional.

“Outro aspeto é o reconhecimento pelas competências que a pessoa adquiriu com essa formação que frequentou e de alguma forma dar alguma utilidade, que muitas vezes não é dada, dar alguma utilidade a essa formação que as pessoas fazem, porque não me parece que ninguém seja masoquista ao ponto de andar a fazer formação só por fazer, não é? E que essa formação não tenha utilidade institucional, portanto eu acho que esse aspeto aí é determinante.” (P10)

“Quando digo reconhecer, não é fazer um... Portanto, é no sentido de, ok, a pessoa frequentou aquele tipo de formação, adquiriu aquele tipo de competências, vamos-lhe atribuir responsabilidades nesse nível. Em tudo aquilo que for necessário em termos da vida institucional e que esteja relacionado com essas competências que desenvolveu.” (P10)

“Houve um período da nossa carreira que a formação era recompensada, que eu lembro-me que houve uma altura quando terminávamos os mestrados, subíamos o escalão.” (P9)

“É uma forma de motivar, agora, para motivar o que é que tem que haver? Tem que haver, mais uma vez, e se calhar estou aqui a apanhar aspetos que já foram falados, o reconhecimento...” (P11)

Um dos indicadores referenciados foi a *obrigatoriedade da atualização*, no sentido de manter o professor atualizado. Esta questão está situada no dilema entre a obrigatoriedade e o carácter voluntário da formação (Zabalza, 2012). A liberdade para a tomada de decisões e a organização do trabalho do professor, tem-se configurado como um direito adquirido nas instituições de ensino superior. Isto significa, que os professores atribuem a eles próprios, a capacidade para determinar o que é melhor para os professores, para os estudantes e para as instituições.

Ao abordar esta temática, Zabalza (2012: 149) destaca três condições da aprendizagem:

- a) Evitar os obstáculos que dificultam a aprendizagem: os obstáculos de tipo organizativo, da falta de meios ou oportunidades, etc. podem dificultar ou impossibilitar a aprendizagem, se não forem devidamente neutralizados.
- b) A estimulação: pressupõe motivação, conhecer o interesse e os benefícios das novas aprendizagens. O reforço desta estimulação cabe aos formadores e/ou à instituição interessada na formação do seu pessoal.
- c) A pressão: a pressão é aplicada quando as duas primeiras condições (evitar os obstáculos que dificultam a aprendizagem e a estimulação) não resultam. Neste caso, a pressão pode ser exercida de forma direta ou indireta, vinculada a exigências explícitas ou a benefícios que resultam da sua realização.

Para se melhorar o funcionamento da instituição, é necessário associar o compromisso institucional e pessoal, em termos de formação. Isto pressupõe uma atuação centrada nas três condições apresentadas, na linha do que preconiza Zabalza (2012):

- A instituição deve neutralizar as dificuldades que impedem o seu desenvolvimento;
- Os professores devem ser estimulados para a melhoria da qualidade do seu trabalho, através da formação (benefícios que derivam da mesma);
- Deve existir alguma pressão, para contrariar a tendência para a acomodação.

O que é desejável é o carácter voluntário da formação. Acreditamos que a unidade de registo que se segue (e sua inferência), seja a expressão de alguma dificuldade em lidar com os obstáculos à aprendizagem nas instituições.

E também haver alguma formação de curta duração obrigatória, eu acho que (...) haver obrigatoriedade do professor do ensino superior fazer não digo uma reciclagem, mas, um bocadinho, deitar fora o que está desatualizado e compor... Porque é importante, porque nos temos que estar no top, não é, o professor de ensino superior tem que se convencer que tem de estar no top da atualização e do conhecimento...” (P13)

O plano estratégico da instituição foi considerado um dos fatores intervenientes na formação contínua dos professores do ensino superior.

Sabemos que o plano estratégico é uma estratégia de apoio à gestão, envolvendo processos promotores da mudança e da maximização da eficácia organizacional. É um instrumento capaz de ajudar a enfrentar os desafios emergentes e que exige o necessário envolvimento, participação e responsabilização de todos os que visam, na e pela ação, contribuir para a mudança institucional.

No plano estratégico, a formação contínua deverá assumir-se como uma estratégia da instituição. É necessário uma política de formação centrada nas necessidades do seu próprio processo de desenvolvimento. O desenvolvimento dos professores deve estar intimamente relacionado com as estruturas institucionais (Zabalza, 2012). As unidades de registo que se seguem, refletem enquadram a formação, no âmbito do plano estratégico.

“...eu considero que uma instituição, nomeadamente de ensino superior tem uma missão, e dentro dessa missão tem de haver um plano estratégico de desenvolvimento da própria instituição, e isto, se a instituição não tiver isto logo de início, tudo aquilo que nos estamos aqui a falar não faz o mínimo sentido. Daí que, e pegando um bocadinho naquilo que os colegas já disseram, e querendo fundamentar depois um bocadinho toda a estratégia da instituição, os objetivos que a instituição tem, como é que esses objetivos são atingidos, qual é o envolvimento das pessoas, relativamente aquilo que é a própria missão da própria escola. Isso é fundamental, porque se não tivermos isso por trás, a formação continua, o conhecimento, a motivação, o próprio desempenho das pessoas, tudo isso... se não ficar, o que as vezes pode acontecer é que porque há uma pessoa que tem mais incentivo ou que se sente mais motivada, ou que se sente mais responsável, ou que tem funções que de alguma forma o levam a ter um determinado tipo de desempenho... possivelmente essa pessoa é capaz de talvez saber gerir todos estes processos, não é?” (P15)

“A formação continua, por exemplo, que é aquilo que nos estamos a falar, tem de ser uma estratégia da própria instituição, agora, o que é que é importante? Nós temos uma serie de docentes em que foi definido um determinado perfil para cada docente, por exemplo, ora, dentro daquilo que é a missão, que é a estratégia da instituição, se calhar as pessoas estando envolvidas dentro do processo todo, percebe-se perfeitamente o que é que tem que fazer, porque e que tem que fazer, como é que o devem fazer, não é?” (P15)

2.2.3.3- Caraterísticas da formação contínua

Estes professores destacaram as seguintes caraterísticas da formação contínua: universalidade, utilidade e acessibilidade (Quadro 102).

Quadro 102 – Indicadores da categoria “Caraterísticas da formação contínua”

Categoria	Indicadores
Caraterísticas da formação contínua	<ul style="list-style-type: none"> • Universalidade • Utilidade • Acessibilidade

Um dos indicadores destacados por estes participantes foi a *universalidade*. O carácter universal da formação centra-se no facto desta se assumir como um processo de desenvolvimento da pessoa, que permite a incorporação de novos saberes e que deverá contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor (Marcelo Garcia, 2013). Trata-se de um processo que se constrói na prática, enquadrado por uma atitude de pesquisa, questionamento e procura de soluções e suportado na reflexão crítica e na partilha da prática (Tardif, 2006).

Na unidade de registo que se segue, emerge esta caraterística da formação, a universalidade. É de realçar, que vista a universalidade nesta perspetiva todos os docentes tem igual acesso para aceder à formação.

“Relativamente às propostas, e para concluir e para responder á questão, eu ia se calhar às características da formação continua ou da educação permanente, como lhe queiramos chamar. E começamos pela universalidade, ora, a formação contínua deve ser universal, mas já foi aqui dito e é a realidade. Será que todos os docentes do ensino superior nos diferentes estádios em que estão da sua vida pessoal, profissional, académica, etc., têm igual disponibilidade para aceder á formação, e então isto poderá ou não limitar um dos princípios que é o princípio da universalidade que esta inerente á formação continua? Eu acho que era um aspeto a ter em consideração, se não lá está, estamos a confundir a universalidade com a obrigatoriedade, o que pode levar a algumas situações menos próprias.” (P11)

A *utilidade* da formação contínua foi outro dos indicadores destacados por estes participantes. A formação deve ser geradora de mudanças no professor e como preconiza Marcelo Garcia (2013), deve ativar reaprendizagens nos sujeitos e ao nível da sua prática docente, deve ser facilitadora de processos de ensino e da aprendizagem dos estudantes. Esta visão da utilidade, assume-se como um processo centrado na escola, que permite a mudança interativa dos professores dos contextos onde intervêm e que se assume como geradora de motivação para os seus participantes.

“A formação continua tem de ser sentida obviamente como útil, se não for sentida como útil a nível pessoal, por muito que digam que é útil a nível institucional pode levar também a uma maior desmotivação por parte de quem acede a esta formação para a frequentar.” (P11)

“(É uma forma de motivar, agora, para motivar o que é que tem que haver? Tem que haver)... tem que ser útil...” P (11)

A *acessibilidade* à formação contínua foi outra característica da formação contínua, expressa no discurso destes professores do ensino superior.

A prática profissional constitui em si mesma um lugar autónomo e original da formação (Tardif e Lessard, 2007) e ser professor é estar sempre em formação, de forma a ir ao encontro e em resposta às suas necessidades pessoais, profissionais e organizacionais. Nesta perspetiva todos os professores têm igual acesso à formação.

A asserção que se segue tem um sentido diferente. Associa a necessidade de descentralização da formação (cursos) dos grandes centros urbanos. Esta visão da formação não valoriza a prática profissional como espaço de formação do professor (Imbernón, 2007; Tardif e Lessard, 2007) e todo um conjunto de estratégias de formação e desenvolvimento profissional, a que todos os professores têm acesso de igual forma.

“E finalmente a descentralização, que é outro dos pressupostos, e aqui lá estamos nos com a eterna pergunta, independentemente da internet e dos recursos tecnológicos que existem, ... e é óbvio que é completamente diferente a acessibilidade á formação continua nos grandes centros, relativamente a centros mais pequenos. E aqui era importante haver realmente descentralização e que esta descentralização não seja transformada numa amálgama de coisas que se tenta fazer tudo ao mesmo tempo para fazer muito em pouco tempo, mas sim responder às reais necessidades de formação que existem num determinado local.” (P11).

De seguida, apresentamos uma síntese dos resultados, referentes à realização dos grupos de discussão.

A dimensão “**Formação contínua**”, envolveu as categorias “**Motivações dos professores para participarem em ações de formação e/ou de desenvolvimento contínuo**” e “**Necessidades atuais de formação contínua**”.

Em relação à primeira categoria (**Motivações**), verificámos que estes professores, da área científica de enfermagem, estão motivados para participar em ações de formação e/ou de desenvolvimento profissional contínuo por motivos emancipatórios, práticos, instrumentais e pedagógicos. Nos discursos destes

participantes, não é evidente a existência de indícios de motivações políticas para a sua participação na formação contínua.

As motivações emancipatórias que estão associadas ao próprio desenvolvimento do professor, são as que emergem em maior número nos discursos destes participantes. Estas motivações aparecem associadas à necessidade do professor aprender, de saber mais, de se atualizar, em termos de conhecimentos e de acompanhar a evolução do conhecimento. Estão igualmente ligadas ao papel da formação contínua no desenvolvimento profissional do professor e daí, decorrem sentimentos de conforto e expressões de prazer, pelo conhecimento adquirido.

As motivações práticas para a participação destes professores em ações de formação ou de desenvolvimento profissional contínuo estão enquadradas com as exigências associadas ao ensino e trabalho do professor, bem como às exigências profissionais e da organização. A vontade de desenvolver novas perspetivas ligadas ao seu trabalho, assumiu-se igualmente como o suporte para as motivações práticas dos participantes nestes grupos de discussão.

As motivações pedagógicas dos professores para a formação contínua decorrem da necessidade de acompanhar a evolução do ensino e dos momentos de formação contínua envolverem partilha com outras pessoas, enquanto as motivações instrumentais para a formação contínua aparecem associadas à progressão na carreira.

Em relação às “necessidades atuais de formação contínua, visando melhorar o seu desempenho profissional”, constatámos que emergem a existência de necessidades individuais, necessidades institucionais e necessidades de atualização.

As necessidades individuais para a formação contínua são evidentes nas referências aos gostos pessoais, aos interesses pessoais e às preferências individuais para as formações, enquanto as necessidades institucionais, aparecem associadas a fatores políticos da própria organização e do ensino superior, à escola e sua missão, às exigências do curso, do ensino e às necessidades dos estudantes.

As necessidades de atualização contemplam métodos, estratégias de ensino-aprendizagem e ferramentas informáticas. Aparecem igualmente, dimensionadas em função de dar resposta às necessidades dos estudantes, dos profissionais da prática e formandos. Para além disso, sobressai o facto destas necessidades de atualização estarem ligadas à área científica destes professores (Enfermagem), assentes no

pressuposto que os conteúdos específicos da área disciplinar devem servir de fio condutor para a formação contínua do professor.

Na dimensão “*Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor*”, encontramos os resultados que se seguem.

Os participantes nos grupos de discussão destacaram na importância atribuída à formação contínua, “a aprendizagem do professor” e “as competências do professor”, que correspondem a duas categorias desta dimensão.

A categoria “Aprendizagem do professor”, sobressai pelo “desenvolvimento de competências” e pela “aprendizagem e conhecimento profissional”. De realçar, que a aprendizagem e conhecimento profissional está ligado a:

- Atualização de conhecimentos pelo professor;
- Formas de gerar a aprendizagem;
- Formação informal/não formal para melhorar os conhecimentos e atualização de competências;
- Relevância da formação contínua para o desenvolvimento da atividade do professor;
- Formação do professor, com a finalidade de dar resposta às necessidades dos estudantes;
- Importância da formação contínua na evolução e desenvolvimento do professor;
- Incursões à prática, para que o professor se mantenha atualizado, em termos de conhecimento profissional;
- Processos de reflexão em grupo e em grupos de trabalho;
- Papel da reflexão e da partilha com os colegas, para além do feedback que os estudantes proporcionam;
- Ao processo de aprender a ser professor na ação.

Na categoria competências do professor, emergiram as competências de “Desenhar a metodologia/organizar as atividades” e “Comunicar com os estudantes”, que correspondem aos dois indicadores.

Na dimensão “Recomendações para a formação contínua dos docentes do ensino superior”, encontramos temas, fatores intervenientes na formação e características da formação contínua (categorias).

Ao nível dos “temas”, as recomendações destes professores centraram-se na formação em áreas temáticas, modelos de formação, investigação, reflexão/ partilha de experiências, articulação com a prática clínica, trabalho colaborativo, ligação à comunidade, intercâmbio com outras instituições de ensino superior, desenvolver capacidades para atingir outros mercados e planeamento da formação contínua.

As áreas temáticas que devem ser alvo de investimento para estes professores do ensino superior são a formação em didáticas e desenvolvimento curricular, temas da enfermagem atual, docência e áreas de especialização, formação para a cidadania e formação para a internacionalização.

Nas recomendações sobre o modelo de formação a utilizar no ensino superior, sobressaindo a referência aos cursos, reflexões, as partilhas, tertúlias e aprofundamentos de temas, para além da referência às oficinas temáticas, que se enquadram com uma nova visão da formação.

As recomendações centram-se igualmente na investigação como estratégia de formação contínua dos professores, com a necessária disponibilidade, assim como, da necessidade dos professores se prepararem para a gestão de projetos internacionais e da sua importância para a Enfermagem.

Encontramos no discurso destes professores várias referências à reflexão, individual ou em grupo, como estratégia de desenvolvimento profissional, na mobilização e desenvolvimento de saberes. É dado destaque às oficinas temáticas, enquanto espaço de reflexão e de partilha de experiências e por via disso, como uma das formas de assegurar a formação contínua destes professores.

A articulação com a prática clínica é uma das recomendações, face à forte ligação com o mundo da prática e com as instituições de saúde onde os estudantes realizam as suas práticas.

O trabalho colaborativo para o desenvolvimento de competências do professor foi destacado, para além da ligação à comunidade, que deverá ser alvo de atenção pelos professores, em matéria de formação e atualização, atendendo às necessidades e tendências da comunidade envolvente e do mundo.

O intercâmbio com outras instituições de ensino superior, nacionais e internacionais, foi assumido como uma recomendações, assim como a necessidade de desenvolver capacidades para atingir outros mercados, em áreas de formação que são verdadeiros eixos de desenvolvimento da própria instituição, assim como a importância da definição de um planejamento da formação contínua.

Ao nível da categoria “fatores intervenientes na formação”, os participantes destacaram como fatores intervenientes na formação, o valorizar as motivações individuais, a disponibilidade de tempo, o financiamento, a referência dos líderes, o reconhecimento institucional, a obrigatoriedade de atualização e o plano estratégico da instituição.

Em relação às características da formação contínua, emergiram a universalidade, a utilidade e a acessibilidade, pelo que se perspectiva acesso igual dos docentes à formação, o reconhecimento da sua utilidade para os professores envolvidos e na necessidade de se melhorar a acessibilidade dos docentes à mesma, mais especificamente, na necessidade de se descentralizar a formação dos grandes centros urbanos.

CAPITULO IV

CONCLUSÕES

Nesta secção, procedemos à apresentação das principais conclusões deste estudo, procurando responder às questões inicialmente colocadas e fazer uma síntese dos resultados, assim como perspetivar outras linhas de investigações.

Esta investigação, permitiu-nos estudar o modo como os professores olham para a formação contínua em associação com o seu desenvolvimento de competências, ou de uma forma mais particular, analisar a importância atribuída pelos professores do ensino superior à formação contínua no desenvolvimento das suas competências profissionais.

Tendo por referência, os objetivos propostos e, ao pretendermos estudar a formação contínua numa perspetiva de desenvolvimento profissional e o desenvolvimento de competências para o professor do ensino superior, o estudo partiu das perceções dos professores de carreira, de instituições públicas portuguesas, no ensino de enfermagem. Por isso, optámos por realizar uma investigação descritiva, que combinou a utilização de uma abordagem quantitativa e qualitativa, apesar do seu cariz predominantemente quantitativo.

As questões que suportaram esta investigação foram as seguintes:

- Qual a frequência de formação contínua dos professores, nos últimos três anos?
- O que leva estes professores no ensino superior a participar em ações de formação e/ou de desenvolvimento profissional contínuo?
- Quais as suas necessidades de formação contínua?
- Qual a importância que atribuem à formação contínua no desenvolvimento das suas competências de professor no ensino superior?
- O que recomendam os professores para a melhoria da sua formação contínua?

A análise global dos dados obtidos, referentes à aplicação do questionário (n=157) e dos grupos de discussão (n=15), em consonância com as questões definidas, permite-nos ressaltar os achados que se seguem, tendo por fio condutor os objetivos delineados para esta investigação e as hipóteses em estudo.

1- Respostas aos Objetivos

Na **identificação da frequência de formação contínua nos últimos três anos**, verificámos que estes professores do ensino de enfermagem apresentaram uma média elevada de ações de formação contínua frequentadas por professor (9,54 ações). A preferência centra-se nas formações de curta duração (1 a 3 dias), com uma média de 7,72 ações de formação por professor, enquanto nas ações de formação de longa duração (mais de três dias) a média é de 1,84 ações por professor. Estes dados indiciam motivação destes professores para a formação contínua e são sintomáticos da importância atribuída à mesma.

Sendo a motivação, o motor da aprendizagem e dos processos de formação e desenvolvimento profissional do professor (Veiga Simão, Flores & Ferreira, 2007), na **identificação das principais motivações dos professores para participarem em ações de formação e/ou de desenvolvimento profissional contínuo**, verificámos que os motivos práticos e emancipatórios sobressaem, no decurso da aplicação do questionário, em detrimento dos motivos políticos. Estes dados vem corroborar os resultados dos estudos de Correia (2012), Correia e Flores (2009), Flores *et al.* (2009) e Forte (2009).

Os motivos mais valorizados pelos professores do ensino de enfermagem, são a promoção do desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento de novas ideias/propósitos para o trabalho/ensino, a vontade de aumentar/desenvolver as perspetivas/ideias pedagógicas, o ficar a conhecer perspetivas para tornar o ensino mais eficaz, o saber vale sempre mais a pena, o prazer associado ao estudo e o desenvolvimento de destrezas profissionais. Estes achados são muito idênticos aos encontrados nos estudos de Correia

e Flores (2009), Forte (2009) e Correia (2012). Merece destaque, o facto da progressão na carreira ser o motivo menos valorizado para estes professores.

Os dados qualitativos obtidos através dos grupos de discussão, vieram reforçar os dados obtidos através do questionário. Verificámos que estes participantes, professores de carreira, da área científica de enfermagem, estão motivados para participar em ações de formação e/ou de desenvolvimento profissional contínuo por motivos emancipatórios, práticos, instrumentais e pedagógicos. Releva-se o seguinte, em relação a estes dados:

- As motivações emancipatórias, associadas ao próprio desenvolvimento do professor, emergem em maior número nos discursos destes participantes e aparecem associadas à necessidade do professor aprender, de saber mais, de se atualizar (Correia & Flores, 2009; Estrela, 2001; Lopes *et al.*, 2011; Murta, 2013), em termos de conhecimentos e de acompanhar a evolução do conhecimento. Estão igualmente ligadas ao papel da formação contínua no desenvolvimento profissional do professor (Correia, 2012; Correia & Flores, 2009; Flores *et al.*, 2007) e daí, decorrem sentimentos de conforto e expressões de prazer, pelo conhecimento adquirido.
- As motivações práticas estão enquadradas com as exigências associadas ao ensino e trabalho do professor, bem como às exigências profissionais e da organização, à semelhança dos estudos de Flores *et al.* (2009) e Lopes *et al.* (2011). A vontade de desenvolver novas perspetivas ligadas ao seu trabalho, assumiu-se igualmente como o suporte para as motivações práticas dos participantes nestes grupos de discussão.
- As motivações pedagógicas decorrem da necessidade de acompanhar a evolução do ensino e dos momentos de formação contínua envolverem partilha com outras pessoas, enquanto as motivações instrumentais para a formação contínua aparecem associadas à progressão na carreira, na linha do que é referenciado por Correia (2012), Estrela (2001), Ferreira (2008); Santos (2009) e Veiga Simão, Flores e Ferreira (2007).

Relativamente à **identificação das necessidades de formação contínua dos professores, visando melhorar o seu desempenho profissional**”, resultante da

aplicação do questionário, constatámos que sobressaem necessidades ligadas à investigação, utilização das tecnologias de informação e comunicação e também em relação à avaliação (apresentam médias superiores à média global desta categoria). A valorização destas necessidades expressa a preocupação/ o desejo destes professores, face ao desenvolvimento de determinados domínios do “saber”, do “saber fazer” e do “saber ser”, visando facilitar a aprendizagem e a motivação dos estudantes e “*em concretizar os pressupostos que orientam a intervenção do professor e do estudante no ensino superior*” (Ferreira & Cubo Delgado, 2007: 122).

É de realçar que também no estudo de Ferreira & Cubo Delgado (2007), as categorias de necessidades referentes à avaliação e investigação emergiram, assim como o planeamento do processo de ensino-aprendizagem, o oferecer informações e explicações compreensíveis e bem organizadas, a competência de tutoria e a comunicação/ relação com os estudantes.

Neste estudo, as necessidades ligadas à identificação com a instituição foram as menos valorizadas, à semelhança do estudo de Ferreira & Cubo Delgado (2007), em que para além desta necessidade de formação sobressaiu a necessidade ao nível da utilização de tecnologias de informação e comunicação.

Apesar de se centrar na área da educação física, no estudo realizado por Murta (2013), a maioria dos inquiridos considera ter bastante ou total necessidade de formação, em competências específicas de ensino-aprendizagem, avaliação da aprendizagem dos estudantes, ensino-aprendizagem dos estudantes com necessidades educativas especiais, avaliação do desempenho docente, processos de planificação, metodologias de ensino, inovação e criatividade.

A análise da informação recolhida através dos grupos de discussão, permitiu verificar a existência de necessidades individuais, necessidades institucionais e necessidades de atualização, destacando-se o seguinte:

- As necessidades individuais para a formação contínua são evidentes nas referências aos gostos pessoais, aos interesses pessoais e às preferências individuais para as formações, na linha dos estudos de Correia & Flores (2009), Flores *et al.* (2009), Lopes *et al.* (2011) e Murta (2013).
- As necessidades institucionais, aparecem associadas a fatores políticos da própria organização e do ensino superior, à escola e sua missão, às exigências do

curso, do ensino e às necessidades dos estudantes, na linha do que preconiza Garcia Sanz e Maquilón Sánchez (2010) e Lee (2011).

- As necessidades de atualização contemplam métodos, estratégias de ensino-aprendizagem e ferramentas informáticas (Correia, 2012; Correia & Flores, 2009). Aparecem igualmente, dimensionadas em função de dar resposta às necessidades dos estudantes, dos profissionais da prática e formandos. Para além disso, sobressai o facto destas necessidades de atualização estarem ligadas à área científica destes professores (Enfermagem), assentes no pressuposto que os conteúdos específicos da área disciplinar devem servir de fio condutor para a formação contínua do professor.

Sendo reconhecida a importância do desenvolvimento profissional e dentro deste, da formação contínua na consolidação da profissionalidade docente, por via da aprendizagem que lhe está implícita e da aquisição de conhecimentos e competências, que permitem ao professor aprender, intervir e transformar a prática, tal como advogam vários autores (Almeida, 2012; Cadório & Veiga Simão, 2013; Correia, 2012; Correia & Flores, 2009; Day, 2001, 2005; Eirín Nemiña, Garcia Ruso & Montero Mesa, 2009; Esteves, 2009; Estrela & Estrela, 2006; Ferreira & Cubo Delgado, 2007; Ferreira, Pereira & Xavier, 2012; Forte, 2009; Flores et al., 2009; Herdeiro & Silva, 2009; Imbernón, 2007; Lee, 2011; Marcelo, 2002, 2009; Morais & Medeiros, 2007; Morgado, 2007; Murta, 2013; Oliveira-Formosinho, 2009; Passos et al., 2006; Ricardo, 2010), verificámos na **identificação da importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor**”, que estes professores atribuem maior importância à formação contínua para o desenvolvimento das competências de “preparar os conteúdos das unidades curriculares”, “assegurar a orientação tutorial”, “comunicar com os estudantes”, “avaliar”, “utilizar tecnologias de informação e comunicação”, “planear o processo ensino-aprendizagem”, “desenhar a metodologia/organizar atividades” e “oferecer explicações compreensíveis e bem organizadas”. Em relação às diferentes categorias de competências, destaca-se o seguinte:

- Na competência (categoria) de “**planear o processo de ensino-aprendizagem**”, o item em que é mais valorizada a formação contínua para o seu desenvolvimento é “*estrutura sistematicamente os seus projetos formativos com*

objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação”, seguido do item “*seleciona um conjunto de procedimentos metodológicos, adequados à exposição e explicitação dos conteúdos das unidades curriculares*”.

- Em relação à competência de “**preparar os conteúdos das unidades curriculares**”, é atribuída maior importância à formação contínua nos itens “*seleciona conteúdos, que contribuam para uma formação atualizada*” e “*organiza os conteúdos, de maneira a que sejam acessíveis aos estudantes e favoreçam a sua aprendizagem*”.
- Na competência profissional de “**oferecer explicações compreensíveis e bem organizadas**”, destaca-se o item “*Explica os conteúdos aos estudantes de uma forma compreensível e organizada, ajustando a explicação em função do feedback recebido (pela expressão facial, gestos, perguntas, etc.)*”.
- Na competência de “**utilizar tecnologias de informação e comunicação**”, destaca-se o item “*elabora materiais de apoio à docência, com recurso à utilização dos meios informáticos*”.
- Na competência de “**desenhar a metodologia/organizar atividades**”, sobressai o item “*reconhece a importância de diversificar a utilização de metodologias de ensino*”.
- Na competência de “**comunicar com os estudantes**” é atribuída maior importância a “*estimula os estudantes a atingir os objetivos de aprendizagem*”.
- Em relação à competência profissional de “**assegurar orientação tutorial**”, destacam-se os itens “*acompanha e orienta os estudantes durante o processo de formação*” e “*demonstra atitudes de escuta e de empatia, no seu papel de tutor/orientador*”.
- Na competência de “**avaliar**”, sobressaem os itens “*avalia com rigor e toma decisões sobre o estado de aprendizagem alcançado pelos estudantes*” e “*utiliza uma prática de avaliação, centrada na aprendizagem do estudante*”.
- A categoria “**investigar**”, sendo a que apresenta uma média mais baixa, destaca-se o item “*participa em projetos de investigação na/s área/s científica/s em que está envolvido*”.
- Na competência de “**Identificar-se com a instituição**”, é atribuída maior importância à formação contínua em relação ao item “*assume a responsabilidade das suas ideias e das posições que adota*”.

Os participantes nos grupos de discussão destacaram na importância atribuída à formação contínua, “a aprendizagem do professor” e “as competências do professor”.

A “aprendizagem do professor”, sobressai pelo “desenvolvimento de competências” e pela “aprendizagem e conhecimento profissional”.

A formação contínua revela-se fundamental para suportar o desenvolvimento de competências do professor (Ricardo, 2010). Este processo intelectual de mobilização de recursos para a construção de competências, envolve a mobilização de saberes profissionais numa ação contextualizada (Esteves, 2009; Paquay *et al.*, 2001).

A aprendizagem e conhecimento profissional emerge no discurso destes participantes com vários sentidos:

- i. Aparece associada à atualização de conhecimentos do professor (Cadório & Veiga Simão, 2013) e como uma necessidade para o desempenho dos professores, sendo fundamental que as atividades de formação estejam contextualizadas no trabalho do professor e visando a sua aplicabilidade às necessidades de aprendizagem dos estudantes (Correia & Flores, 2009; Day & Leitch, 2007; Flores *et al.*, 2009; Januário *et al.*, 2009, Lopes *et al.*, 2011; Richter *et al.*, 2011);
- ii. È realçado que o professor aprende através de diferentes modalidades de formação, na linha do estudo de Flores *et al* (2009) e enquadrado com as modalidades de “aprender de outros”, a “aprendizagem informal” e o “aprender só”, preconizadas por Marcelo (2002);
- iii. É destacada a importância da formação informal (não formal) nos processos de aprendizagem, para melhorar os conhecimentos e no desenvolvimento de competências nos contextos em que intervêm (Flores *et al.*, 2009), para além da formação formal;
- iv. A aprendizagem e o conhecimento profissional que decorre da formação contínua, é ainda destacado pela sua relevância na atividade do professor (Santos, 2013) e na resposta às necessidades dos estudantes, permitindo-lhes o acesso e a aquisição desse conhecimento (Imbernón, 2007);

- v. Importância da formação contínua na evolução e desenvolvimento do professor (Imbernón, 2007);
- vi. Incursões à prática, enquanto espaço do conhecimento profissional, para que o professor possa aprender, manter-se atualizado e fazer a ligação com o conhecimento profissional (Shulman, 2004; Formosinho & Machado, 2007; Imbernón, 2007; Almeida, 2012; Mestrinho, 2012);
- vii. A aprendizagem e o conhecimento decorrem de processos de reflexão em grupo e em grupos de trabalho, assumindo as necessidades do coletivo e envolvidos numa dinâmica de trabalho colaborativo, na linha do que foi destacado por vários autores (Flores et al., 2009; Imbernón, 2007; Januário et al., 2009; Lopes et al., 2011; Richter et al., 2011; Veiga Simão et al., 2009);
- viii. Papel da reflexão e do intercâmbio de experiências com os colegas (mesmo que não sejam da área disciplinar), do feedback que os estudantes proporcionam, para além da importância que assume a comunicação e socialização entre pares na construção da identidade do professor (Flores *et al.*, 2009; Imbernón, 2007; Mestrinho, 2012);
- ix. Ao processo de aprender a ser professor na ação, aproveitando as oportunidades para aprender (Sachs, 2009).

Nas competências do professor, emergiram as competências de “*desenhar a metodologia/organizar as atividades*” e “*comunicar com os estudantes*”. Estes dados vieram corroborar os achados obtidos através da aplicação do questionário e em alguns estudos (Gonçalves, 2012; Graça, 2008).

A formação contínua é fundamental para o desenvolvimento destas competências, que permitem ao professor uma resposta ajustada às situações em salas de aulas e contextos de aprendizagem (Zabalza, 2012). Estamos a falar de competências, que são determinantes para que o professor do ensino superior assuma o papel de facilitador da aprendizagem (Garcia Sanz & Maquilón Sánchez, 2010), devidamente enquadrados com o paradigma da aprendizagem.

Estes professores expressam reconhecimento por uma formação que permita desenhar e implementar metodologias apropriadas à realidade do ensino superior. Espera-se que as competências do professor sejam facilitadoras do acesso intelectual

dos estudantes aos conteúdos, às diferentes práticas, que fomentem o trabalho colaborativo e que contribuam para uma formação flexível e ajustada ao mundo empresarial e socio político. Face ao paradigma da aprendizagem, o ensino e a utilização das metodologias deverá estar centrado no estudante e na sua aprendizagem. Este é o sentido que decorre do estudo de Gonçalves (2012), valorizando-se a importância atribuída às metodologias pedagógicas, ativas, reflexivas e participativas, a partir das quais o professor fomenta processos investigativos no estudante.

No discurso destes professores, foi destacada a importância da formação contínua no desenvolvimento da competência de comunicar com os estudantes. Para além, da relevância dada à formação contínua, emerge a aposta destes professores na riqueza e o intercâmbio de experiências com os estudantes (Zabalza, 2012), cujo sentido formativo é determinante para o desenvolvimento profissional do professor e para a construção da sua identidade, como professor (Mestrinho, 2012). A aprendizagem que o professor faz da sua prática com os estudantes, envolvendo a utilização de processos reflexivos é determinante no desenvolvimento das suas competências relacionais, com reflexos na sua forma de estar na comunicação com os estudantes e na criação de condições propícias a uma aprendizagem significativa e à construção no estudante de um espírito transformador.

A essência da profissão de enfermagem assenta na relação enfermeiro – cliente, daí a preocupação destes professores, da área científica de Enfermagem, em contribuir para a formação de profissionais de saúde, com competências relacionais para responder às necessidades de ajuda do cliente, visto numa perspetiva de pessoas, famílias e comunidade. Esta competência é determinante para que o professor assuma o seu papel de facilitador da aprendizagem do estudante e para que se envolva num trabalho colaborativo e reflexivo, ajustável ao seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Apesar do objeto de estudo ser diferente, estes achados enquadram-se com os do estudo realizado por Gonçalves (2012), em que os professores do ensino de enfermagem entrevistados, consideraram que comunicar e relacionar-se construtivamente com o estudante, promover o desenvolvimento pessoal do estudante, apoiar a construção de uma aprendizagem pré-profissional significativa e possibilitar um juízo profissional no estudante, são funções a desenvolver pelo professor em Enfermagem. Na opinião de Gonçalves (2012), estes resultados fazem evidenciar um professor que se concentra na

pessoa do estudante, para além das preocupações com o conteúdo disciplinar a transmitir.

O reflexo da importância atribuída pelo professor à formação contínua no desenvolvimento das suas competências profissionais verifica-se entre as várias formas no reconhecimento/ valorização das competências nos professores. O que é desejável é encontrar o retorno na avaliação dos estudantes face às competências do professor, como se verificou no estudo realizado por Kai Yung, Heng & Jiang (2009), com estudantes universitários chineses. Estes consideraram os professores favoritos, aqueles que demonstravam preocupação, paciência, que incentivavam, que eram responsáveis e que se relacionavam bem com os estudantes. E por sua vez, estes estudantes sentiam-se mais seguros quando os professores se preocupavam com eles e lhes ofereciam ajuda. São destacados os professores com uma atitude mais democrática, bem-humorados, com uma perspetiva positiva e que são sinceros com os estudantes. Por outro lado, estes estudantes valorizaram os professores que têm conhecimento de uma variedade de estratégias de ensino, que sabem manter o equilíbrio entre o ensino e pesquisa e são conhecedores e inovadores. Estes estudantes valorizaram igualmente os professores que os envolvem e motivam, que lhes dão conselhos quando necessário e que lhes dão feedback.

O objetivo “**Identificar as propostas de melhoria da formação contínua, nos professores da área científica de enfermagem**”, foi concretizado através dos grupos de discussão. No discurso destes professores do ensino de enfermagem encontramos temas, fatores intervenientes na formação e características da formação contínua (categorias).

As recomendações destes professores centraram-se a nível dos seguintes temas:

- i. Formação em áreas temáticas;
- ii. Modelos de formação;
- iii. Investigação;
- iv. A reflexão/ partilha de experiências;
- v. Articulação com a prática clínica;
- vi. Trabalho colaborativo;

- vii. Ligação à comunidade;
- viii. Intercâmbio com outras instituições de ensino superior;
- ix. Desenvolver capacidades para atingir outros mercados e
- x. Planeamento da formação contínua.

Uma das áreas temáticas que deve ser alvo de investimento para estes professores do ensino superior são a formação em didáticas, desenvolvimento curricular e docência. Esta área de formação envolve saberes inerentes à atividade pedagógica que são fundamentais face ao papel de facilitador da aprendizagem pelo professor, no quadro no novo paradigma de ensino aprendizagem (Almeida, 2012; Mesquita, 2010; N'diaye, 2003; Zabalza, 2012). Esta recomendação sobre a formação pedagógica destes professores do ensino superior vem corroborar os estudos de Gonçalves (2012), Masetto (2003), Rosado Pinto (2008) e Zabalza (2012). Assumindo-se a premissa, de que os professores do ensino superior devem ser detentores de um conhecimento profissional sobre a docência, deve-se destacar os achados do estudo de Gonçalves (2012), envolvendo professores do ensino de enfermagem, que valorizaram mais a formação em Educação do que a formação em Enfermagem, tendo considerado a formação em Educação como uma fonte do conhecimento profissional para a docência.

A formação em temas da enfermagem atual, a formação para a cidadania, nomeadamente em suporte básico de vida e a formação para a internacionalização foram consideradas uma aposta de futuro para estes professores.

Nas recomendações sobre o modelo de formação a utilizar no ensino superior, para além dos cursos, sobressai a referência às reflexões, às partilhas, tertúlias e aprofundamentos de temas, para além das oficinas temáticas, que se enquadram com uma abordagem mais participativa, dialogante e colaborativa da formação contínua (Imbernón, 2007). Estas recomendações expressam mudança e distanciamento face às práticas formativas individuais, que marcaram a formação contínua no passado.

As recomendações centram-se igualmente na investigação como estratégia de formação contínua dos professores que permite o questionamento, a compreensão e a transformação das práticas dos professores (Alarcão, 2003; Esteves, 2002; Forte, 2009; Passos *et al.*, 2006; Santos, 2013; Tardif, 2006; Veiga Simão, Caetano & Freire, 2007; Veiga Simão *et al.*, 2009), com a necessária disponibilidade (Mestrinho, 2012; Cadório

& Veiga Simão, 2013), assim como, da necessidade dos professores se prepararem para a gestão de projetos internacionais e da sua importância para a Enfermagem.

Encontrámos no discurso destes professores várias referências á partilha de experiências e reflexão, individual ou em grupo, à semelhança de outros estudos (Cobo, 2007; Cadório & Veiga Simão, 2013; Correia, 2012; Flores *et al.*, 2009; Januário *et al.*, 2009; Kelchtermans, 2009; Korthagen, 2009; Lopes *et al.*, 2011; Mantei & Kervin, 2011; Murta, 2013; Richter *et al.*, 2011; Santos, 2013; Schön, 1983; Tiana, 2011; Veiga Simão *et al.*, 2009). A reflexão e o intercâmbio de experiências são estratégias de formação e desenvolvimento profissional, fundamentais na mobilização e desenvolvimento de saberes. Permitem uma abordagem contextualizada e estão enquadradas com uma cultura colaborativa, visando a compreensão das práticas no contexto escolar e por via disso, assume-se como um contributo para que o professor possa aprender de umas experiências para as outras. É dado destaque às oficinas temáticas, enquanto espaço de reflexão e de partilha de experiências e por via disso, como uma das formas de assegurar a formação contínua e o desenvolvimento profissional destes professores (Zabalza, 2012; Cadório & Veiga Simão, 2013).

A articulação com a prática clínica é uma das recomendações, face à forte ligação com o mundo da prática e com as instituições de saúde onde os estudantes realizam as suas práticas. A prática clínica serve de âncora à construção do conhecimento profissional e profissionalidade docente em Enfermagem (Amendoeira, 2006; Benner *et al.*, 2010; Gonçalves, 2012). Esta recomendação enquadra-se com os resultados de Gonçalves (2012), em que os professores entrevistados apontam para um exercício conjugado entre a docência e a clínica em Enfermagem, considerando que o conhecimento dos professores em Enfermagem apresenta características que se reportam a uma lógica concetual, mas também instrumental e prática da área disciplinar.

O trabalho colaborativo, enquanto estratégia que permite a partilha de experiências, ideias e aprendizagens e que leva à tomada de decisões coletivas, contribuindo decisivamente para o desenvolvimento de competências do professor, foi destacado pelos professores que participaram nos grupos de discussão. A formação assente numa dinâmica de trabalho colaborativo constitui uma das recomendações destes docentes, para a aprendizagem na e sobre a prática e para melhorar a formação contínua na sua instituição. Estes achados vêm corroborar os trabalhos desenvolvidos

por outros autores (Cadório & Veiga Simão, 2013; Forte, 2009; Garcia Ruso & Montero Mesa, 2009; Hunzinker, 2010; Lopes *et al.* 2011; Maset, 2008; Murta, 2013; Nóvoa, 2008; Silva, 2002; Veiga Simão et al., 2009).

O trabalho do professor envolve uma ligação à comunidade (Cadório & Veiga Simão, 2013). Para os professores que participaram no grupo de discussão, a ligação à comunidade deverá ser alvo de atenção pelos professores, em matéria de formação e atualização, atendendo às necessidades e tendências da comunidade envolvente e do mundo, de uma forma geral.

O intercâmbio com outras instituições de ensino superior, nacionais e internacionais, foi assumido como uma recomendações, assim como a necessidade de desenvolver capacidades para atingir outros mercados, em áreas de formação que são verdadeiros eixos de desenvolvimento da própria instituição.

A importância da definição de um planeamento da formação contínua assume-se como uma das sugestões dos professores. Tendo por referência as anteriores recomendações e enquadrado como uma visão de desenvolvimento profissional do professor, pressupõe planos de formação ajustados às necessidades formativas dos professores, no seu coletivo (Zabalza, 2012), a valorização dos espaços de reflexão e de partilha de experiências, ideias e aprendizagens, envolvidos numa dinâmica de trabalho colaborativo. A aprendizagem destes professores com a reflexão e análise das situações problemáticas pressupõe igualmente o desenvolvimento de projetos de investigação centrados na e para a prática (Imbernón, 2007).

Estes professores destacaram como “*fatores intervinientes na formação*”, o valorizar as motivações individuais, a disponibilidade de tempo, o financiamento, a referência dos líderes, o reconhecimento institucional; a obrigatoriedade de atualização e o plano estratégico da instituição.

A formação destes deverá valorizar as motivações individuais de cada professor, num equilíbrio com as necessidades de desenvolvimento da instituição e dimensionada com a qualidade da formação na escola (Zabalza, 2012). Por outro lado, sabemos que a profissão de professor pressupõe estar continuamente em formação e os processos de aprendizagem exigem tempo (Sachs, 2009), para além da necessária gestão de tempo para que o professor concilie os processos de formação com as suas atividades profissionais (Murta, 2013).

O financiamento para a formação contínua é assumido como uma preocupação para estes professores e uma dificuldade à sua participação, tal como no estudo realizado por Murta (2013), independentemente do envolvimento dos professores na formação ser dinâmico e verdadeiramente motivado e por via disso, incluir algum tipo de incentivos (Imbernón, 2007). Na opinião destes professores, os líderes devem ser uma referência na procura do conhecimento, em matéria de desenvolvimento profissional e na estimulação dos outros professores para a formação.

O reconhecimento institucional é apontado como um dos fatores que interfere na formação contínua destes professores, considerando que a formação para além, das suas repercussões em termos de desenvolvimento profissional, deve contribuir para o crescimento do professor na sua instituição (Zabalza, 2012). A obrigatoriedade da atualização, tendo sido expresso como um fator que interfere na formação, deixa-nos num dilema face ao caráter voluntário de estar em formação e ao compromisso pessoal de cada professor (Zabalza, 2012). Por fim, releva-se o plano estratégico da instituição como uma estratégia do desenvolvimento organizacional e que deve expressar a sua política de formação em resposta às necessidades do seu processo de desenvolvimento.

Em relação às características da formação contínua, emergiram a universalidade, a utilidade e a acessibilidade. A universalidade é vista no sentido de todos os docentes terem igual acesso à formação, enquanto processo que permite a incorporação de novos saberes e que deverá contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor (Marcelo Garcia, 2013). A formação deve ser útil, no sentido de ser geradora de mudanças no professor e que permite a mudança dos contextos em que este intervém (Marcelo Garcia, 2013). A acessibilidade expressa por estes participantes está associada à necessidade de se descentralizar a formação (cursos) dos grandes centros urbanos. Contudo, esta visão da formação é ainda excessivamente tradicionalista e não valoriza a prática profissional como o espaço de formação do professor (Imbernón, 2007; Tardif & Lessard, 2007), para além de um conjunto de estratégias de formação e desenvolvimento profissional, a que todos os professores têm acesso.

2-Respostas às Hipóteses do Estudo

O objetivo “Analisar a relação entre a Dimensão ‘Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do Professor’ e as restantes variáveis/ categorias do estudo” foi avaliado através dos testes de hipóteses.

A **hipótese 1** faz alusão à associação entre a categoria “Necessidades atuais de formação contínua” e a “Dimensão em estudo “Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências”. Os resultados obtidos nesta investigação permitem-nos comprovar que a hipótese se cumpre. Estes resultados estão em consonância com o que preconiza Ferreira, Pereira & Xavier (2012), que consideram que as necessidades dos professores, bem como os seus problemas diários devem ser o ponto de partida para a formação a desenvolver. Esta premissa também é reforçada por Januário *et al.* (2009) e Lee (2011), que defendem que a formação contínua deve responder às necessidades dos professores e vai na linha do princípio da individualização apresentado por Marcelo Garcia (2013), assumindo que a formação dos professores se deve basear nas necessidades e interesses dos seus participantes. Sendo o professor, um aprendente ativo, comprovámos esta hipótese à semelhança do que se verificou no estudo apresentado por Ferreira & Cubo Delgado (2007), assumindo-se que à valorização das competências profissionais está implícita a valorização dos processos formativos que contribuem para o seu desenvolvimento.

Decorrente da hipótese 1, foi possível verificar a correlação das diferentes subcategorias de “Necessidades atuais de formação contínua” com a Dimensão “Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências” (Hipóteses 1.1 a 1.10) e verificou-se que estas hipóteses aplicam-se (Quadro 55 e 57). Estas hipóteses vieram confirmar que a relação entre as necessidades específicas e a importância atribuída à formação contínua, ou seja, a formação está orientada para resolver as necessidades individuais dos professores e está centrada no que cada professor deseja (Zabalza, 2012). Seguindo esta lógica, verificou-se depois a correlação entre cada uma das subcategorias de “Necessidades atuais de formação contínua” e cada uma das categorias da Dimensão “Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências”, com as Hipóteses 1.11 a 1.110 (Quadros 58 a 77).

Verificamos que as diferentes subcategorias de “Necessidades atuais de formação contínua” estão correlacionadas com as diferentes categorias da principal dimensão em estudo, “Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências”.

É de sublinhar que, a necessidade de preparar os conteúdos das unidades curriculares é aquela que apresenta menos número de correlações com as diferentes categorias desta dimensão. Na Dimensão “Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências profissionais”, a categoria Investigar é a que apresenta menor número de associações às diferentes necessidades de formação contínua. Estes dados são coerentes com o facto de estarmos perante a categoria desta dimensão, que apresenta a média mais baixa (3,66) e expressam a menor importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento da competência de “Investigar”, por estes professores da área científica de enfermagem. Em comparação, verificamos que no estudo de Ferreira & Cubo Delgado (2007), a competência de “Refletir e Investigar acerca do ensino” foi uma das mais destacadas pelos professores em início de carreira da área da saúde.

Na hipótese 2 faz alusão à associação entre a categoria “Motivações que o levaram e/ou levam a participar em ações de formação contínua” e a “Dimensão em estudo “Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências”. Os resultados obtidos evidenciam a existência de associação entre as mesmas, comprovando o papel da motivação, enquanto motor da aprendizagem e desenvolvimento profissional (Veiga Simão, Flores & Ferreira, 2007), para estes professores. Esta premissa vem realçar o papel da motivação na profissão de professor, assumindo-se que o professor é um aprendente ativo, na construção dos seus próprios significados nos processos de desenvolvimento profissional (Eirin Nemiña, Garcia Ruso & Montero Mesa, 2009) e que ser professor é estar em formação. A formação deve atender os interesses dos professores (Estrela, 2001; Adey, 2004; Imbernón, 2007; Canário, 2008; Nóvoa, 2008; Veiga Simão *et al.*, 2009; Eirin Nemiña, Garcia Ruso & Montero Mesa, 2009; Marcelo Garcia, 2013).

Decorrente da **hipótese 2**, verificámos a correlação entre as diferentes subcategorias de “Motivações que o levaram e/ou levam a participar em ações de formação contínua” com a Dimensão “Importância atribuída à formação contínua no

desenvolvimento de competências” (Hipóteses 2.1 a 2.05) e verificou-se que estas hipóteses também se aplicam (Quadro 80), comprovando que as motivações instrumentais, práticas, emancipatórias, políticas e pedagógicas estão correlacionadas com a importância atribuída à formação contínua para o desenvolvimento de competências. Analisámos ainda, a associação entre os cinco tipos de motivações e cada uma das categorias da Dimensão “Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências”, com as Hipóteses 2.06 a 2.55 (Quadros 81 a 85). A aceitação da hipótese de investigação em todas as hipóteses, evidenciando a existência de associação entre as variáveis em estudo, veio reforçar o papel das diferentes motivações na valorização da formação contínua para o desenvolvimento de competências profissionais. Tal como referido anteriormente, os processos de formação profissional e por inerência de desenvolvimento profissional são mais eficazes quando os professores se encontram envolvidos (motivados) em atividades de aprendizagem (Hunzicker (2010).

A **hipótese 3** faz referência à existência de diferença significativa entre a importância atribuída pelos professores à formação contínua, entre a categoria “Investigar” e as restantes categorias desta dimensão. Comprovámos a existência de diferença significativa entre a categoria “Investigar” e cada uma das restantes categorias de competências, da principal dimensão em estudo (Quadros 86 a 88). Tal como referido anteriormente, a categoria “Investigar” apresenta a média mais baixa (3,66), em relação à importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento das competências profissionais. Sendo a formação, um processo de indagação e de reflexão na prática e sobre a prática, que deve reverter de maneira imediata sobre a mesma (Yániz, 2008), é fundamental que estes professores apostem no desenvolvimento de competências ao nível da investigação, de forma a responderem aos desafios da sua prática profissional. A competência de “investigar” integra as competências científicas do professor e é uma das competências exigidas para um exercício profissional de qualidade e com um interesse particular desde a formação contínua destes profissionais (Tejada Fernández, 2009).

Comparativamente, no estudo de Ferreira & Cubo Delgado (2007), ao se analisar a existência de diferença significativa entre a importância atribuída à investigação e

outras competências profissionais, verificámos que é significativa a diferença entre a competência de investigar e as competências de:

- Utilização de tecnologias de informação e comunicação;
- Competência de tutoria e
- Identificar-se com a instituição e trabalhar em equipa.

A **hipótese 4**, alude à existência de associação entre as categorias “motivações que o levaram e/ou levam a participar em ações de formação” e “necessidades atuais de formação contínua”, tendo-se comprovado a existência de associação entre as categorias em estudo, na linha do que preconiza Duarte (2009), que as necessidades de formação dos professores estão relacionadas com a sua vontade e empenho para essa formação.

Verificou-se ainda a existência de correlação entre as diferentes subcategorias de “Motivações que o levaram e/ou levam a participar em ações de formação” e a categoria “Necessidades atuais de formação contínua, através das Hipóteses 4.1 a 4.5 (Quadro 89 e 91), o que veio reforçar a premissa da relação entre as necessidades de formação dos professores e a sua vontade e empenho para essa formação. A existência de correlação entre quase todas as subcategorias destas duas categorias da Dimensão “Formação Contínua”, através das Hipóteses 4.6 a 4.55 (Quadro 89 e 91) veio suportar os pressupostos evocados.

A **hipótese 5**, faz referência à existência de diferença significativa entre duas das categorias de competências da Dimensão “Importância atribuída pelos professores à formação contínua no desenvolvimento de competências profissionais”, nomeadamente “Utilizar as tecnologias de informação e comunicação” e “Comunicar com os estudantes”. Esta hipótese não se aplicou, pelo que não se verificou a existência de diferença significativa entre as duas categorias desta dimensão. As duas categorias de competências apresentam médias muito idênticas, respetivamente de 4,02 para a competência de “Utilizar tecnologias de informação e comunicação” e 4,03 para a competência de “Comunicar com os estudantes”.

Comparativamente no estudo de Ferreira & Cubo Delgado (2007), verificou-se a existência de diferença significativa entre a importância atribuída pelos docentes em início de carreira à utilização das tecnologias de informação e comunicação e à

competência de comunicar/ relacionar-se com os estudantes, respetivamente com médias de 3,846 e 4,576.

Os professores que responderam ao questionário têm uma média de tempo de serviço docente de 17,63 anos. Destaca-se o facto de 84,7 % desta amostra ter 10 ou mais anos de tempo de serviço docente. Tendo por referência o modelo de Huberman (1995), deve-se sublinhar o facto de mais de 60% destes docentes estar a vivenciar uma fase de diversificação, ativismo ou contestação (7 aos 25 anos de experiência profissional). Apesar da subjetividade de cada sujeito e destes processos serem influenciados por fatores sociais, históricos e maturacionais, acreditamos que pode ter contribuído para a valorização dada por estes professores à formação contínua no desenvolvimento das competências de “Utilizar tecnologias de informação e comunicação” e “Comunicar com os estudantes”, respetivamente com médias de 4,02 e 4,03.

3. Implicações para a Prática da Formação Contínua no Ensino Superior

Os resultados obtidos nesta investigação permitem-nos perspetivar algumas implicações para a formação contínua no ensino superior.

As instituições devem valorizar as motivações dos professores do ensino superior para participarem em ações de formação e/ou de desenvolvimento profissional contínuo, considerando a relevância das suas motivações nos processos formativos e de aprendizagem (Veiga Simão, Flores & Ferreira, 2007). Neste estudo, emergiram motivações emancipatórias, práticas, pedagógicas e instrumentais, como motores da aprendizagem e do desenvolvimento profissional destes professores.

É fundamental que as instituições de ensino superior adotem mecanismos, que permitam a identificação das necessidades de formação dos professores, para se construírem projetos de formação que fomentem a aprendizagem do professor no seu contexto de trabalho (Veiga Simão, *et al.*, 2009) e de forma a assegurar o desenvolvimento das suas competências profissionais.

Os planos de formação institucionais devem responder às necessidades individuais dos professores e estudantes (Lee, 2011), bem como às solicitações do quotidiano pedagógico (Duarte, 20119). Devem conciliar as necessidades e interesses estratégicos das instituições de ensino superior, com as necessidades de formação dos professores (Garcia Sanz & Maquilón Sánchez, 2010; Veiga Simão, *et al.*, 2009).

É fundamental que os planos de apoio e formação se centrem nos processos que estão implícitos ao território dos profissionais de ensino e que por via disso, tenham uma orientação pedagógica (Zabalza, 2012). Os professores do ensino superior devem valorizar a formação em educação, enquanto fonte do conhecimento profissional para a docência, na linha das recomendações deste estudo e dos achados de Gonçalves (2012), Masetto (2003) e Rosado Pinto (2008).

A formação contínua em áreas do foro das suas competências profissionais, de acordo com as necessidades identificadas e com a valorização que lhe é atribuída pelos professores é imprescindível para o desenvolvimento profissional dos professores do ensino superior e para que o professor se possa assumir como facilitador, num ensino que está mais centrado na aprendizagem dos estudantes. Assumindo a centralidade deste estudo e a relevância da formação contínua no desenvolvimento de competências do professor (Ricardo, 2010), perspetivamos que a formação face à especificidade do contexto de trabalho institucional consiga responder às seguintes áreas de competências:

- Planear o processo de ensino-aprendizagem;
- Preparar os conteúdos das unidades curriculares;
- Oferecer explicações compreensíveis e bem organizadas;
- Utilizar tecnologias de informação e comunicação;
- Desenhar a metodologia/ organizar atividades;
- Comunicar com os estudantes;
- Assegurar a orientação tutorial;
- Avaliar;
- Investigar e
- Identificar-se com a instituição.

A formação contínua também pode ter uma orientação disciplinar, centrando-se igualmente na/s área/s científica/s a que os professores pertencem, tendo por base a convicção que os processos de ensino-aprendizagem são condicionados pelos conteúdos da área disciplinar (Zabalza, 2012). À semelhança de alguns dados que emergiram deste

estudo, é imprescindível que os professores do ensino superior mantenham a ligação com a prática, com as empresas, com o mundo do trabalho, de forma a garantirem a ligação com o conhecimento profissional (Amendoeira, 2006; Benner *et al.*, 2010; Gonçalves, 2012) e a se manterem atualizados. É igualmente fundamental que o professor mantenha a sua ligação à comunidade (Cadório & Veiga Simão), em termos de formação e atualização.

Os professores devem se sentir estimulados a participar em ações de formação e/ou de desenvolvimento profissional e devem institucionalmente ser adotados mecanismos que valorizem a sua participação, considerando a sua importância na evolução e desenvolvimento do professor (Imbernón, 2007). Estas atividades de formação, de preferência, devem estar contextualizadas no trabalho do professor. Devem permitir o desenvolvimento das suas competências profissionais (Zabalza, 2012) e contribuir para que o professor assuma o seu papel de facilitador da aprendizagem dos estudantes (Garcia Sanz & Maquilón Sánchez, 2010).

Na linha do que preconiza Imbernón (2007) e tendo por referência as recomendações que emergiram deste estudo, propomos também a utilização de outros modelos de formação, que se distanciem das práticas formativas individuais. É fundamental a utilização de modelos que apostam na reflexão (individual ou em grupo), na partilha de experiências, enquadrados com uma cultura colaborativa e que permitem uma abordagem devidamente contextualizada (Cobo, 2007; Cadório & Veiga Simão, 2013; Correia, 2012; Flores *et al.*, 2009; Januário *et al.*, 2009; Kelchtermans, 2009; Korthagen, 2009; Lopes *et al.*, 2011; Mantei & Kervin, 2011; Murta, 2013; Richter *et al.*, 2011; Santos, 2013; Schön, 1983; Tiana, 2011; Veiga Simão *et al.*, 2009). São estratégias fundamentais na mobilização e desenvolvimento de saberes.

Na linha das recomendações apresentadas por estes professores, destacamos a necessidade de utilizarem a investigação como estratégia de formação contínua, que permite a compreensão e a transformação das suas práticas, como preconizam vários autores (Alarcão, 2003; Esteves, 2002; Forte, 2009; Passos *et al.*, 2006; Santos, 2013; Tardif, 2006; Veiga Simão, Caetano & Freire, 2007; Veiga Simão, *et al.*, 2009).

Ao perspetivar as implicações para a prática da formação e visando o desenvolvimento das suas competências profissionais é necessário ter presente que estamos a falar de um ensino centralizado na aprendizagem e que o professor não pode

ignorar a relevância do seu papel como formador e do impacto que tem no estudante, enquanto aprendiz ao longo da vida (Borralho, 2012).

A formação dos professores no ensino superior deve servir de suporte aos pressupostos que estão implícitos ao paradigma da aprendizagem. Para tal, deve existir um compromisso das instituições de ensino superior em prol da formação de professores, como destaca Zabalza (2012) nos seguintes pontos:

- “Diseñar planes de formación para la docencia que especifiquen las prioridades, los responsables y los recursos para su desarrollo...
- Crear y apoyar una estructura institucional encargada de dinamizar ese plan de formación y de supervisar y evaluar su desarrollo. Tal estructura debería integrar tanto pedagogos o especialistas en formación como personal de prestigio de los diversos ambitos científicos que pudieran estimular la formación y dar credibilidad a la oferta formativa...
- Establecer mecanismos de feedback sobre el funcionamiento de la enseñanza y del sistema universitario en su conjunto...
- Reconocer la acreditación en docência y los méritos docentes como critério de promoción profesional. Este reconocimiento puede ser planteado como una exigência de acreditación en docência universitária para acceder al cuerpo de profesores...” (p.178-179).

4. Futuras Linhas de Investigação

Com este trabalho procurámos compreender a importância atribuída pelos professores do ensino de enfermagem à formação contínua no desenvolvimento das competências profissionais. Os resultados obtidos situam-nos na perspectiva deste conjunto de professores, de modo a entender as suas motivações e necessidades de formação contínua, a compreender a valorização que dão á formação continua face a um conjunto de competências do professor do ensino superior, para além de identificar as suas propostas/recomendações face à formação contínua, no contexto das suas instituições de ensino.

No final deste percurso e tendo por referência os processos e procedimentos desenvolvidos, perspetivamos outras orientações na investigação sobre esta temática e que decorrem da mesma:

- i. O alargamento deste estudo, a professores do ensino superior de outras áreas científicas.

- ii. O desenvolvimento de um estudo desta natureza, envolvendo outros agentes que intervêm no processo de formação contínua e desenvolvimento profissional dos professores, em particular agentes ligados à instituição de ensino superior (formadores, responsáveis institucionais e de órgãos), considerando a importância que o contexto de trabalho assume na aprendizagem e na construção do conhecimento profissional dos professores (Formosinho & Machado, 2007; Gonçalves, 2012).
- iii. O desenvolvimento de estudo, que nos permita compreender o modo como as oportunidades de desenvolvimento profissional, através de interações contínuas entre professores e envolvendo a reflexão e a partilha sobre as suas práticas como professores, contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais, no contexto do ensino superior, na lógica de que o desenvolvimento profissional aumenta quando a aprendizagem é assumida como um trabalho coletivo, com interações entre pares (Glazer & Hannafin, 2006; Flores *et al.*, 2009).
- iv. O desenvolvimento de estudo, que nos permita acompanhar e compreender o impacto do desenvolvimento das competências adquiridas pelo professor, no âmbito dos processos de formação e desenvolvimento profissional, nos contextos de intervenção do professor, na linha do que defende Murta (2013). Em traços gerais, pretendíamos monitorizar o trabalho realizado pelo professor com e para os estudantes, através da observação dos seus conhecimentos e competências desenvolvidas, por via dos processos de formação e desenvolvimento profissional.

CAPITULO V

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adey, P. (2004). *The professional development of teachers: practice and theory*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Alarcão, I. (2003). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2001). Um novo olhar sobre a docência universitária. In Conferência 1º Encontro sobre o ensino da Economia. Évora: Universidade de Évora. http://www.webct2.ua.pt/public/leis/daes_artigos.htm (26/09/2004).
- Almeida, M. (2012). *Desenvolvimento profissional dos docentes do ensino superior. Contributos para a compreensão do desenvolvimento profissional dos docentes que atuam na formação inicial de professores*. Doutoramento em Ciências de Educação, Área de Formação de Professores. Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
- Altet, M. (2001). Les competences de l'enseignant professionnel: Entre savoir, schemes d'action et adaptation, le savoir analyser. In L. PAQUAY, M. ALTET, E. CHARLIER & P. PERRENOUD (Eds.). *Former des enseignants professionnels. Quelles strategies? Quelles compétences?* (3ªed, pp.27-40). Col. Perspectives en Éducation. Paris: Boeck Université.
- Alves, F. C. (2005). *Diário de MS9: dilemas de uma professora principiante*. Bragança: Edição do Instituto Politécnico de Bragança.
- Alves-Pinto, C. (2001). *Socialização e identidades docentes*. In M. Teixeira (Org.), *Ser Professor no Limiar do Século XXI*. Porto: Edições ISET, 19-80.
- Amendoeira, J. (2006). *Uma biografia partilhada da enfermagem*. Coimbra: Formasau.
- American Federation of Teachers (2008). *Principles for Development – AFT Guidelines for Creating Professional Development Programs That Make a Difference*. Washington, DC: American Federation of Teachers, AFL – CIO.
- Archer, L. (2008). Younger academics' constructions of 'authenticity', 'success' and professional identity. *Studies in Higher Education*, 33 (4), 385–403.

- Armour, K. & Makopoulou, K. (2011). Great Expectations: Teacher learning in a national professional development programme. *Teaching and Teacher Education* (0).
- Baillauqués, S. (2001). Trabalho de representações na formação de professores. In L. Paquay. *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?.* (pp. 37-54). Porto Alegre: Artmed.
- Barber, M. & Mourshed, M. (2007). *How the world's best performing school systems come out on top (Mckinsey Report):* Mckinsey & Company.
- Bardin, L. (2013). *Análise de conteúdo.* Lisboa: Edições 70, Lda.
- Bartunek, J. M. & Seo, M. (2002). Qualitative research can add new meanings to quantitative research. *Journal of Organizational Behavior*, 23: 237-242.
- Beijaard, D., Meijer, P., Morine-Dersheimer, G. & Tillema, H. (2005). Trends and themes in teacher's working and learning environment. In D. Beijaard; P. Meijer; G. Morine-Dersheimer; & H. Tillema (Eds.). *Teacher professional development in changing conditions* (pp. 9-26). Netherland: Springer.
- Benedito, V., Imbernón, F. & Félez, B. (2001). Necesidades y propuestas de formación del profesorado novel de la Universidad de Barcelona. *Profesorado – Revista de Currículum Y Formación del Profesorado*, 5 (2).
- Benner, P., Sutphen, M., Leonard, V., & Day, L. (2010). *Book Highlights from Educating Nurses: A Call for Radical Transformation.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bidarra, M., et al. (2013). Perceptions of students of Learning Evaluation in Higher Education Preliminary analysis of the questionnaire replies AVENA. In: Chaleta, M. E. (Coord.) *Atas da II International Conference “Learning and Teaching in Higher Education” and “Learning Orchestration in Higher Education”* (pp. 147-155). Évora: Universidade de Évora. Consultado em [03, 2014] em: http://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/9733/1/LTHE_2013_ACTAS.pdf
- Boavida, C. (2009). Formação Contínua de Professores e Tecnologias de Informação e Comunicação no Distrito de Setúbal: um estudo de avaliação. *Educação, Formação & Tecnologias*, vol. 2 (1), 102-109.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (2010). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos.* Porto: Porto Editora.
- Borrvalho, A. (2012). As aprendizagens e as Práticas de Ensino e de Avaliação. Um eixo crucial para a qualidade no ensino superior. CIEP – Comunicações – Em Congressos Científicos Nacionais. Évora: Universidade de Évora. Consultado em [04, 2014]. Disponível em http://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/8221/3/Aprendizagem_no_ensino_superior-relacoes_com_a_pratica_docente.pdf
- Cadório, L. & Veiga Simão, A. (2013). *Mudanças nas conceções e práticas dos professores.* Lisboa: Edições Vieira da Silva, Lda.

- Campos, B. P. (2002). *Políticas de Formação de Profissionais de Ensino em Escolas Autónomas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Campos, B. (2013). *Políticas Docentes: Formação e Avaliação*. Mais Leituras.
- Canário (2001). A Prática Profissional na Formação de Professores. In B. P. Campos (Ed.), *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*. Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (2007a). Aprendizagens e quotidianos profissionais. In: Rodrigues, A. *et al.* *Processos de formação na e para a prática de cuidados*. Loures: Lusociência.
- Canário, R. (2007b). *Formação e Desenvolvimento profissional de professores*. Comunicação apresentada na Conferência “Desenvolvimento profissional de professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao Longo da Vida”. Lisboa.
- Canário, R. (2008). Formação e desenvolvimento profissional dos professores. In M. d. E. – D. G. d. R. H. d. Educação (Ed.). *Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao Longo da Vida*. (pp. 133-149). Lisboa: Ministério da Educação – Direção Geral dos recursos Humanos da Educação.
- Canário, R. (2013). Prefácio. In B. Campos (Coord). *Políticas docentes: Formação e avaliação*. Mais Leituras, 7-9.
- Castro, A. (2005). Mudanças tecnológicas e suas implicações na política de formação do professor. Ensaio: aval. pol. públ. Educ. [periódico na Internet]. 13 (49). pp. 469-486. Consultado em [02, 2011]. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v13n49/29242.pdf>
- Cepillo Galvín, M. (2010). Aprendizaje basado en problemas (APB). In M^a Paz Sánchez González (Coord.), *Técnicas docentes y sistemas de evaluación en Educación Superior* (pp 31-36). Madrid: Narcea.
- Cervilla Garzón, M. (2010). Elaboración de supuestos páticos. In M^a Paz Sánchez González (Coord.), *Técnicas docentes y sistemas de evaluación en Educación Superior* (pp 53-60). Madrid: Narcea.
- Cid-Sabucedo, A., Pérez-Abellás, A. & Zabalza, M. A. (2009). Las prácticas de enseñanza declaradas de los “mejores profesores” de la Universidad de Vigo. *RELIEVE*, 15 (2), 1-29. http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2_7.htm
- Cobo, B. (2007). La formación permanente que se realiza en los centros de apoyo al profesorado. *Educación XXI* 10, 159-178. Retrieved from <http://www.uned.es/educacionXXI/pdfs/10-07.pdf>
- Cochran-Smith, M. & Lytle; X. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24, 249-305.
- Coelho, L. (2012). *La motivación de los alumnos y profesores para las clases de educación física y la percepción de estos sobre las motivaciones de los alumnos*.

Programa de Doctorado en Avances en Formación del Profesorado.
Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Educación,
Universidade de Extremadura.

- Corral García, E. (2010). La combinación de las distintas técnicas de evaluación: Las pruebas de progreso. In M^a Paz Sánchez González (Coord.), *Técnicas docentes y sistemas de evaluación en Educación Superior* (pp 95-99). Madrid: Narcea.
- Correia, E. (2012). *Contextos e oportunidades de formação e desenvolvimento profissional. Um estudo com professores de informática*. Tese de Doutoramento em Ciências de Educação, Especialidade de desenvolvimento Curricular. Braga: Universidade do Minho.
- Correia, E. & Flores, A. (2009). Experiências formativas e de desenvolvimento profissional de professores de TIC e áreas afins: alguns resultados de um estudo em curso. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- Correia, M. (2012). *Processo de construção de competências nos enfermeiros em UCI*. Tese de Doutoramento em Enfermagem. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Correia, R. & Ferraz, O. (2010). Competências do professor de educação física e formação profissional. *Motriz*, Rio Claro, 16 (2), Abr./jun. 2010, pp. 281-291. Consultado em Agosto de 2014, em <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/1980-6574.2010v16n2p281/2918>
- Costa, C.; Casagrande, L. & Ueta, J. (2009). Processos reflexivos e competências envolvidos na prática docente universitária: um estudo de caso. *Interface – Comunic., Saúde, Educação [periódico na Internet]*. 2009 Out/Dez. 13(31). pp. 409-422. Consultado em Fevereiro de 2011, Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v13n31/a14v1331.pdf>
- Cubo Delgado, S. (2011a). Fundamentación epistemológica del método científico. In: S. Cubo Delgado, B. Martín Marin & J. L. Ramos Sánchez (Coords). *Métodos de investigación Y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud*. Madrid: Ediciones Pirámide, 24-44.
- Cubo Delgado, S. (2011b). Muestreo. In: S. Cubo Delgado, B. Martín Marin & J. L. Ramos Sánchez (Coords). *Métodos de investigación Y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud*. Madrid: Ediciones Pirámide, 109-135.
- Cubo Delgado, S. & Luengo González, R. (2011). El proceso de planificación de la investigación. In: S. Cubo Delgado, B. Martín Marin & J. L. Ramos Sánchez (Coords). *Métodos de investigación Y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud*. Madrid: Ediciones Pirámide, 45-90.
- Cunha, M. I. (2005). *O Professor universitário na transição de paradigmas* (2^aed.). Brasil: Junqueira e Marin Editores.
- Cunha, M. I. (2010). Impasses contemporâneos para a pedagogia universitária no Brasil. In C. LEITE (Ed.). *Sentidos da pedagogia no ensino superior* (pp.63-74). Col. Ciências da Educação. Porto: CIIIE/Livpsic.

- Day, C. (2001) *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2005). *Formar Docentes. Cómo, Cuándo y en qué Condiciones Aprende el Profesorado*. Narcea, S.A. de Ediciones. Madrid.
- Day, C. & Sachs, J. (2004). Professionalism, performativity and empowerment: discourse in the politics, policies and purposes of continuing professional development. In C. Day & J. Sachs (Eds.), *Internacional Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers* (pp.3-32). Maidenhead: Birks, Open University Press.
- Day, C. & Leitch, R. (2007). The Continuing Professional Development of Teachers: Issues of Coherence, Cohesion and Effectiveness. In T. Townsend (Ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement* (Vol. 17, pp. 707-726): Springer Netherlands.
- De Sordi, M. R. L. (2000). Avaliação da aprendizagem universitária em tempos de mudanças : a inovação ao alcance do educador comprometido. In I. P. Veiga & M. E. Castanho. *Pedagogia Universitária: a aula em foco*. Campinas: Papirus, pp. 231- 248.
- Delors, J. & al (1996). *Educação um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Porto: Asa.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2011). The discipline and Practice of Qualitative Research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (4.^a ed., pp. 1-20) Sage Publications.
- Denzin, N. (2009). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. New Brunswick: Aldine Transaction.
- Domingo, J. (2003). *A autonomia da classe docente*. Porto: Porto Editora.
- Duarte, C. (2009). *Análise de necessidades de formação contínua de professores dos cursos de educação e formação*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Área de especialização em formação de professores, Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Eirín Nemiña, R., Garcia Ruso, H. & Montero Mesa, L. (2009). Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspetivas y problemas. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del professorado*. Vol.13, 2. pp. 1-13.
- Eléxpuru, I., Martínez, A., Villardón, L. & Yániz, C. (2009). Description y evaluación del plan de formación y desarrollo del professorado de la Universidad de Deusto. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, Número 3, 1-20, Consultado em Outubro de 2009, Disponível em http://www.um.es/ead/Red_U/3/
- Elton, L. (2009). Continuing professional development in higher education: The role of the scholarship of teaching and learning. *Arts and Humanities in Higher Education*. 8, pp. 247-258. <http://ahh.sagepub.com/cgi/contents/refs/8/3/247>.

- Eraut, M. (1987). Inservice teacher education. In: M. Dunkin (Ed.) *The International Encyclopedia of teaching and teacher education*. Oxford: Pergamon Press, pp. 730-743.
- Eraut, M. (1996). *Developing Professional Knowledge and Competence*. London: The Falmer Press.
- Esteves, M. (2002). *A investigação enquanto estratégia de formação de professores. Um estudo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In: J. Lima & A. Pacheco (Orgs). *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora, pp. 106-126.
- Esteves, M. (2009). Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, pp. 37-48. Consultado em Julho, 2013, em <http://sísifo.fpce.ul.pt>
- Esteves, M. (2010). Sentidos da inovação pedagógica no ensino superior. In C. Leite (Ed.). *Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior* (pp.45-62). Col. Ciências da Educação. Porto: CIEE/Livpsic.
- Estrela, M. (2001). Realidades e perspetivas da formação contínua de professores. *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (1), 27-48.
- Estrela, A., Eliseu, M., Amaral, A., Carvalho, A. & Pereira, C. (2005). A investigação sobre a formação contínua de professores em Portugal (1990-2004). *Investigar em Educação – Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação*, n.º 4: 109-148.
- Estrela, A. & Estrela, M.T. (2006). A formação contínua de professores numa encruzilhada. In R. Bizarro & F. Braga (Eds.). *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões, estudos e experiências* (pp.73-80). Porto: Porto Editora.
- Estrela, A., Pinto, P. R., Silva, I. L., Rodrigues, A. & Pinto, M. (1991). *Formação de professores por competências – projeto foco (Uma experiência de formação contínua)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Estrela, M. T. (1986). Algumas considerações sobre o conceito de profissionalismo docente. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XX, pp. 301-310
- Estrela, M. T. (2010). Ética e pedagogia no ensino superior. In C. LEITE (Ed.). *Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior* (pp.11-27). Col. Ciências da Educação. Porto: CIEE/Livpsic.
- Estrela, M. T. & Estrela, A. (orgs.) (2001). *IRA-Investigação, Reflexão, Ação e Formação de Professores: Estudos de Caso*. Porto: Porto Editora.
- Fardilha, M., Rebelo, S.; Vieira, S. I.; Silva, E. F. & Silva, O. A. B. (2009). Implementação de métodos ativos no processo de ensino/aprendizagem nas Ciências Biomédicas da Universidade de Aveiro. In: I. Huet, N. Costa, J. Tavares & A. V. Baptista (Org.). *Docência no ensino superior. Partilha de boas práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 85-93.

- Feixas, M. (2002). *El desenvolupament professional del professor universitari com a docent*. Tesi doctoral. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Fernandes, P. (2010). A Avaliação da aprendizagem no ensino superior. Possibilidades e limites de uma prática formativa/avaliativa. In C. Leite (Ed.). *Sentidos da pedagogia no ensino superior*. Col. Ciências da Educação. Porto: CIEE/Livpsic.
- Fernandes, S. (2010). *Aprendizagem baseada em projetos no contexto do ensino superior: Avaliação de um dispositivo pedagógico no ensino de Engenharia*. Tese de Doutoramento em Ciências de Educação. Especialidade de Desenvolvimento Curricular. Universidade do Minho. Instituto de Educação.
- Ferreira, F. (2008). Reformas educativas, formação e subjetividades dos professores. *Revista Brasileira de Educação*, 13 (38), 239-251.
- Ferreira, F. (2009). A formação e os seus efeitos. Do modelo escolar à formação em contexto. In: Formosinho, J. (org). *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e ação docente*. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, R. (2000). Relação de ajuda em contexto hospitalar: significado e expressão. Dissertação apresentada para provas públicas para professor coordenador da Escola Superior de Enfermagem de Beja. Beja: Escola Superior de Enfermagem de Beja.
- Ferreira, R. & Cubo Delgado, S. (2007). As competências do professor no ensino superior na área das ciências da saúde. *EducareEducere*, Ano XIII, N.º 20, pp. 109-124.
- Ferreira, R.; Pereira, M.; & Xavier, S. (2012). The training and development of skills in teacher. *Journal of Nursing UFPE on line [JNUOL/ DOI: 10.5205/01012007]*, Vol 6, N.º 9. Consultado em [01, 2013] em: <http://www.revista.ufpe.br/revistaenfermagem/index.php/revista/article/view/2755>
- Ferreira Junior, M. A. & Grigoli, J. A. G. Training for teaching professional nurses in the view of teachers. *Journal of Nursing UFPE on line [JNUOL/ DOI: 10.5205/01012007]*, 2010 Apr/ June, Vol 4 (2). Consultado em [02, 2011] em: http://www.ufpe.br/revistaenfermagem/index.php/revista/article/view/982/pdf_7
- Ferry, G. (1987). *Le Trajet de la Formation: les enseignants entre a théorie et la pratique*. Paris: Dunod.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.
- Flores, M. A. (2000). *A indução no ensino. Desafios e constrangimentos*. Lisboa: Instituto de inovação educacional. Ministério da Educação.
- Flores, M. A. (2004). Dilemas e desafios na formação de professores. In: M. Moraes, J. Pacheco & M. Evangelista (orgs.) *Formação de professores – perspectivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto Editora, pp. 127-160.

- Flores, M.A. (Ed.) (2007). *Perspectivas e estratégias de formação de docentes do ensino superior. Relatório de investigação*. Cadernos CIED. Braga: Universidade do Minho.
- Flores, M.A.; Day, C. & Viana, I.C. (2007). Profissionalismo docente em transição: As identidades dos professores em tempos de mudança. Um estudo com professores portugueses e ingleses. In M.A. FLORES & I. VIANA (Eds.). *Profissionalismo docente em transição: As identidades dos professores em tempos de mudança* (pp.7-46). Cadernos CIED. Braga: Universidade do Minho.
- Flores, M. A., Veiga Simão, A. M., Forte, A. & Cadório, L. (2007). Teacher Professional Development and Collaboration: Opportunities and Limitations in Two School Settings: Paper presented at ISATT, *Changing Roles of Teachers and Teaching*, Canadá.
- Flores, M., Veiga Simão, A., Rajala, R. & Tornberg, A. (2009). Possibilidades e desafios da aprendizagem em contexto de trabalho: Um estudo Internacional. In M. Flores & A. Veiga Simão (Org.). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e Perspetivas*. Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.
- Flores, M. A., Hilton, G. & Nicklasson, L. (2010). Reflexão, profissionalismo e qualidade dos professores. In: M. A. Flores & M. Palmira Alves (orgs.) *Trabalho docente, formação e Avaliação. Clarificar conceitos, fundamentar práticas*. Mangualde: Edições Pedagogo, pp. 19-34.
- Fontana, A. & Frey, J. H. (2000). The Interview: From Structured Questions to Negotiated Text, in N. Denzin and Y. S. Lincoln (Eds). *Handbook of Qualitative Research* (2ª Ed. London Sage. Pp.645-672.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2007). Nova profissionalidade e diferenciação docente. In M. Assunção Flores e Isabel Carvalho Viana (org). *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempo de mudança*: 71-91. Braga: Centro de Investigação em Educação. Universidade do Minho.
- Forte, A. (2009). *Colaboração e Desenvolvimento Profissional de Professores: Perspetivas e Estratégias*. Um estudo realizado numa EB 2,3. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Braga.
- Fortin, M. F.; Côté, J. & Fillion, F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Lisboa: Lusodidacta.
- Fortin, M. F.; Prud'homme-Brisson, D. & Coutu-Wakulczyk, G. (1999). Noções de Ética em Investigação. In M. F. Fortin (Coord). *O processo de investigação. Da concepção à realização*. Loures: Lusociência, 113-130.
- García-Ruiz, R. & Castro, A. (2012). La formación permanente del profesorado basada en competencias. Estudio exploratório de la percepción del profesorado de Educación Infantil y Primaria. *Educatio Siglo XXI*, Vol. 30 (1), pp. 297-322.

- Garcia Sanz, M.; Maquilón Sánchez, J. (2010). El futuro de la formación del profesorado universitario. *REIFOP*, 14 (1), 17-26, Consultado em Julho, 2011, em <http://www.aufop.com/>
- Gauthier, C. et al. (1998). *Por uma teoria da Pedagogia: Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Editora Unijuí.
- Gibbs, G. (2004). Improving university teaching and learning through institution-wide strategies. In V. Gil; I. Alarcão & H. Hooghoff (Eds.). *Challenges in teaching & learning in higher education* (pp.149-166). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Gil Flores, J. (1993). La Metodología de Investigación mediante grupos de discusión. *Anuario interuniversitário de didáctica* (10-11), 1992-1993, p. 199-212. <http://espacio.uned.es/fez/view.php?pid=bibliuned:20406>.
- Glazer, E. M. & Hannafin, M. J. (2006). The collaborative apprenticeship model: situated professional development within school settings. *Teaching and Teacher Education*, Vol.22, n.º2: 179-193.
- Gonçalves, C. A. F. N. (2012). *Conhecimento profissional e profissionalidade docente em Enfermagem. O contributo do pensamento docente*. Tese de Doutoramento em Educação. Especialidade de Formação de professores. Universidade de Lisboa. Instituto de Educação.
- Gonçalves, J. A. (1992). A Carreiras das Professoras do Ensino Primário. In A. Nóvoa, (Org.), *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 141-169.
- Gonçalves, J. A. (2000). *Ser Professora do 1º Ciclo. Uma carreira em análise*. Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Tese de Doutoramento.
- Gonçalves, J. A. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente – Fases da carreira, currículo e supervisão. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, pp. 23-36, Consultado em [07, 2013] em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Gonçalves, L. (2011). *Formação contínua dos professores em contexto*. Relatório de estágio/ seminário para a obtenção do grau de mestre nos Ensinos Básico e Secundário no Curso de Mestrado em Ensino de Educação Física e Desporto nos Ensinos Básico e Secundário. Lisboa. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias; Faculdade de Educação Física e Desporto.
- Graça, S. (2008). Desenvolvimento profissional do professor universitário: um contributo para a sua análise. *Sísifo. Revista de Ciências de Educação*, 7, 125-136. Acedido em Dezembro 20, 2010, disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- Guimarães, M. (2004). *O desenvolvimento de uma professora de Matemática em ensino básico: Uma história de vida [tese]*. Universidade de Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências.
- Hadar, L. & Brody, D. (2010). From isolation to symphonic harmony: building a professional development community among teacher educator. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1641-1651.

- Hargreaves, A & Fullan, M. F. (1992). Introduction. In A. Hargreaves & M. F. Fullan (Eds.), *Understanding teacher development*. New York: Teachers College Press, pp. 1-19
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança: O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa: Editora McGraw-Hill.
- Hayati, D.; Karami, E.; Slee, B. (2006). Combining qualitative and quantitative methods in the measurement of rural poverty. *Social Indicators Research*, Vol. 75, pp. 361-394, Springer.
- Herdeiro, R. (2012). *Identidade (s), carreira e desenvolvimento profissional. Um estudo junto de professores do 1º CEB*. Tese de Doutoramento em Ciências de Educação. Especialidade de Desenvolvimento Curricular. Universidade do Minho. Instituto de Educação.
- Herdeiro, R. & Silva, A. (2009). Carreira e desenvolvimento profissional: narrativas de professores do 1º CEB. In B. Silva, A. Almeida, A. Barca & M. Peralbo, *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, 2009, pp. 489-506.
- Hill, M. & Hill, A. (2008). *Investigação por Questionário*. 2.^a ed, Lisboa: Edições Sílabo.
- Hoy, K. (2010). *Quantitative Research in Education – A primer*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Huberman, M. (1995). Professional Careers and Professional Development. Some Intersections. In T. Guskey & M. Huberman (Ed.) *Professional Development in Education: New Paradigms e Practices*. New York: Teachers College Press, 193-223.
- Hunzicker, J. (2010). Effective professional development for teachers: a checklist. *Professional Development in Education*, 37 (2), 177-179, Consultado em Julho de 2011, em www.eric.ed.gov/PDFS/ED510366.pdf
- Imbernón, F. (2007). *La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.
- Izquierdo, R. (2009). El reto de la convergencia europea: Necesidades y cambios. *Revista de Formación y Innovación Educativa Universitária*, 2, (1), 154-164. Acedido em Dezembro 20, 2010, disponível em: http://webs.uvigo.es/refiedu/Refirdu/Vol2_1/arti_2_1_3.pdf.
- Januário, C., Ferro, F., Anacleto, F. & Henrique, J. (2009). Desenvolvimento profissional: a perceção da importância da formação contínua e das necessidades de formação em professores de Educação Física. *Efdeportes. Revista digital*. Ano 14, 135, Consultado em Dezembro de 2010, em: <http://www.efdeportes.com/>
- Jesus, S. N. (2000). *Motivação e Formação de Professores*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Johnson, R., Onwuegbzie, A. (2004). Mixed methods research: a research paradigm whose time has come. *Education Research*. Vol. 33, n.º 7, pp.14-26.

- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et Socioconstructivisme: un cadre théorique*. Bruxelles : De Boeck.
- Jooste, K. & Jasper, M. (2010). A framework for recognition of prior learning within a Postgraduate Diploma of Nursing Management in South Africa. *Journal of Nursing Management*, 2010 Sep; 18 (6), 704-714. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/20840365>
- Kai Yung, T., Heng, M., & Jiang, G. H. (2009). What undergraduate students in China say about their professors' teaching. *Teaching In Higher Education*, 14 (2), 147-159.
- Kelchtermans, G. (2009). O comprometimento profissional para além do contrato: Autoconhecimento, vulnerabilidade e reflexão dos professores. In M. Assunção Flores & A. Veiga Simão (Org.). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e Perspetivas*. Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.
- Knight, P. (2005). *El profesorado de Educación Superior. Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea, S.A.
- Korthagen, F. (2009). A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida. In M. Assunção Flores & A. Veiga Simão (Org.). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e Perspetivas*. Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.
- Kugel, P. (1993). How professors develop as teachers. *Studies in Higher Education*, 18, 315- 329.
- Landis, J. & Koch, G. (1977). The measurement of observer agreement for categoria data. *Biometrics*, Vol. 33, N.º 1 (Mar., 1977), pp. 159-174, Available at: <http://www.jstor.org/discover/10.2307/2529310?uid=3738880&uid=2&uid=4&id=21104227025207>
- Latorre, A. (2004). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la practica educativa*. Barcelona: Graó.
- Le Boterf, G. (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Lee, I. (2011)). Teachers as presenters at continuing Professional development seminars in the English-as-a-foreign-language context: 'I find it more convincing'. *Australian Journal of Teacher Education*. Vol. 36: Iss. 2, Article 3. Available at : <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol36/iss2/3>
- Leite, C. & Ramos, K. (2010). Questões da formação pedagógica-didáctica na sua relação com a profissionalidade docente universitária. Alguns pontos para debate. In C. Leite (Ed.). *Sentidos da pedagogia no ensino superior* (pp.29-45). Col. Ciências da Educação. Porto: CIEE/Livpsic.
- Leithwood, K.A. (1990). The principal's role in teacher development. In B. Joyce (Ed.). *Changing school culture through staff development* (pp.71-90). USA: ASCD.
- Lesne, M. (1977). *Trabalho Pedagógico e Formação de Adultos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Lieberman, A. (1996). Practices That Support Teacher Development . Transforming Conceptions of Professional Learning. In M. W. Mclaughlin & I. Oberman (Eds.) *Teacher Learning. New Policies, New Practices*: 185-201. New York: Teachers College Press.
- Lima, J. (2002). *As Culturas Colaborativas nas escolas: estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Lima, J. (2006). Ética na Investigação. In J. Lima e J. A. Pacheco (Orgs). *Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora, pp. 127-159.
- Lopes, A., Mouraz, A., Ferreira, E., Pereira, P., Fernandes, P., Moreira, J., et al. (2011). *Formação contínua de professores 1992-2007: Contributos de investigação para uma apreciação retrospectiva*. Braga: Livpsic/ Conselho Científico – Pedagógico da Formação Contínua.
- Lopes, M. (2006). *A relação enfermeiro - doente como intervenção terapêutica*. Coimbra: Formasau e Saúde.
- Loureiro, M. I. (1997). O desenvolvimento da carreira dos professores. In M. T. Estrela (Org.), *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora, 117-159.
- Lowden, C. (2005). Evaluating the impact of professional development. *The Journal of Research in Professional Learning*. Retrieved from www.nsd.org
- Ludke, M. & Boing, L. A. (2004). Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. *Educ. Soc.*, Campinas, Vol. 25 (89), pp. 1159-1180, Set./Dez. 2004, Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>
- Madureira, I. (2012). *Tornar-se professor de educação especial. Uma abordagem biográfica*. Tese de Doutoramento em Educação, Especialidade de Formação de professores. Universidade de Lisboa. Instituto de Educação.
- Mantei, J. & Kervin, L. (2011). Turning Into Teachers Before Our Eyes: The Development of Professional Identity Through Professional Dialogue. *Australian Journal of Teacher Education*: Vol. 36: Iss. 1, Article 1. Available at: <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol36/iss1/1>
- Marcelo, C. (2002). La formación Inicial y Permanente de los Educadores. In C. E. d. Estado (Ed.), *Los educadores en la sociedad del siglo XXI* (pp. 161-194). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: Passado e futuro. *Sísifo/Revista de Ciências da Educação*, 8, 7-22.
- Marcelo, C. & Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente*. Madrid: Narcea.
- Marcelo Garcia, C. (2013). *Formação de professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Maroco, J. (2010). *Análise Estatística com Utilização do Spss*. 3.^a ed., Lisboa: Edições Sílabo.

- Martín Marín, B. (2011a). Investigación cualitativa. In: S. Cubo Delgado, B. Martín Marin & J. L. Ramos Sánchez (Coords). *Métodos de investigación Y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud*. Madrid: Ediciones Pirámide, 389-407.
- Martín Marín, B. (2011b). Técnicas e instrumentos de recogida de investigación. In: S. Cubo Delgado, B. Martín Marin & J. L. Ramos Sánchez (Coords). *Métodos de investigación Y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud*. Madrid: Ediciones Pirámide, 173-233.
- Martins, S. R. N. (2012). *Expetativas, motivações e necessidades de formação contínua. Um estudo exploratório com professores de Informática*. Dissertação de Mestrado em Ciências de Educação, Área de Especialização em Desenvolvimento Curricular. Universidade do Minho. Instituto de Educação.
- Maset, P. (2008). *El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- Merton, R. K. & Kendall, P.L. (1946). “The focused Interview”, *American Journal of Sociology*, 51: 541-57.
- Merton, R. K., Fiske, M. & Kendall, P. L. (1956). *The focused Interview*. Glencoe, IL: Free Press.
- Mesquita, E. (2010). Formação inicial, profissão docente e competências para a docência: a visão dos futuros professores. *EDUSER: revista de educação*, Vol. 2 (1), 3-19, Eduser: <http://www.eduser.ipb.pt>
- Mestrinho, M. G. (2011). *Profissionalismo e competências dos professores de enfermagem*. Tese de Doutoramento em Educação, na área de Formação de Professores, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Mestrinho, M. G. (2012). *Ensino de Enfermagem. Caminhos de Mudança na formação de professores*. Loures: Lusociência.
- Miranda, S. (2010). *O desenvolvimento dos professores universitários de educação física e os ciclos de vida profissional: três estudos de caso*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança. Especialidade em Educação Física, Lazer e Recreação. Universidade do Minho. Instituto de Educação.
- Morais, F. & Medeiros, T. (2007). *Desenvolvimento profissional do professor. A chave do problema*. Açores: Universidade dos Açores.
- Morgado, J. C. (2007). Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: desafios contemporâneos, In J. C. Morgado & M. I. Reis (orgs), *Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: Perspectivas Europeias*. Braga: CIED, Universidade do Minho, pp. 41-57
- Murta, L. (2013). *La Formación Permanente y El Impacto sobre El Desarrollo Profesional: Cómo lo Perciben los Profesores de Educación Física en España Y Portugal*. Tesis Doctoral en Educación Físico-Deportiva. Huelva: Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Educación Física, Música y Artes Plásticas, Universidad de Huelva.
- Nassif, V. M. J., Hanashiro, D. M. M. & Torres, R. R. (2010). Fatores que influenciam na percepção das competências para o exercício da docência. *Rev Bras Educ*

[Internet/DOI:10.1590/S1413-24782010000200012] 2010 Aug, Consultada em Fevereiro de 2011, 15 (44): 364-412. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a12.pdf>

- Navarro, P.L. (2007). *Auto-eficácia del profesor universitario. Eficácia percebida y práctica docente*. Madrid: Narcea SA.
- N'diaye, B. (2003). *Etude des conceptions des enseignants du enegal sur le métier, en référence au modèle de l'enseignant-professionnel*. Belgica : Université Catholique de Louvain, Faculté de Psychologie et de Sciences de Sciences de l'Éducation (tese de doutoramento policopiada).
- Nóvoa, A. (1991). Conceções e práticas de formação contínua de professores. In: Formação contínua de professores: realidades e perspetivas. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote. Instituto de Inovação Educacional.
- Nóvoa, A. (1995). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação* (pp 15-35). Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Nóvoa, A. (2008). O Regresso dos Professores. In M. d. E.. D. G. d. R. H. d. Educação (Ed.), Portugal 2007. *Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao Longo da Vida* (pp.21-28). Lisboa: Ministério da Educação – Direção Geral dos Recursos Humanos da Educação.
- Nyquist, J. & Sprague, J. (1998). Thinking developmentally about Tas. In M. Mariconvich; J. Prostko & F. Stout (eds.). *The professional development of graduate teaching assistants*. London: Anker Publishing. (policopiado)
- OCDE. (2009). Informe TALIS – La creación de entornos eficaces de enseñanza e aprendizaje. Síntese de los primeiros resultados IN Santillana (Eds.) Available from <http://www.oecd.org/dataoecd/3/35/43057468.pdf>
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). Desenvolvimento profissional dos professores. In: J. Formosinho (Coord.). *Formação de professores. Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora, 221-284.
- Onofre, M. (2007). *Prioridades da Formação Profissional dos Profesores de Educação Física*. Paper presented at the IX Symposium de POIO.
- Pacheco, J.; Flores, M. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Paquay, L., Altet, M.; Charlier, E. & Perrenoud, P. (Eds) (2001). Introduction. In L. Paquay; M. Altet; E. Charlier & P. Perrenoud (Eds). *Former des enseignants professionnels. Quelles strategies? Quelles Compétences?.* (3ª ed., pp. 13-26). Col. Perspectives en Éducation. Paris: Boeck Université.
- Passos, C.; et al. (2006). Desenvolvimento profissional do professor que ensina Matemática: Uma meta-análise de estudos brasileiros. *Quadrante [periódico na*

Internet]. Vol. XV, 1 e 2. pp.193-219 Consultado em [03, 2011]. Disponível em: http://www.apm.pt/files/09_lq_47fe12e32858f.pdf

- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods* (2nd edn). London: Sage.
- Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *REIFOP*, 14 (1), 67-80 (Enlace web: <http://www.aufop.com> - Consultada en fecha (21-12-2012).
- Pérez Gómez, A. J. (1995). “O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo”. In A. Nóvoa. *Os professores e a sua formação* (pp. 93-114). Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas-Sul.
- Pestana, M. H: & Gageiro, J. N. (2000). *Análise de dados para ciências sociais. A complementaridade do SPSS*. 2ª Ed., Lisboa: Edições Silabo.
- Pinhel, I. & Kurcgant, P. (2007). Reflexões sobre competência docente no ensino de enfermagem. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*. Vol. 41 (4). São Paulo, Consultada em 18-02-2011 em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342007000400024
- Pitthan, L., Guido L. & Linch, G. (2010). Reflection on nursing management: are we all competente?. *Journal of Nursing UFPE on line [JNUOL/ DOI: 10.5205/01012007]*. 2010 Jan/Mar, Vol 4 (1), Consultado em [01, 2013] em: http://www.ufpe.br/revistaenfermagem/index.php/revista/article/view/683/pdf_339
- Pozo, J. & Monereo, C. (2003). La cultura educativa en la universidad: Nuevos Retos para professors e alunos. In J. Pozo & C. Monereo (Eds.). *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar e aprender para la autonomia* (pp.17-30). Barcelona: Editorial Síntesis.
- Race, P. (2003). Por qué evaluar de un modo innovador? In Sally Brown & Angela Glasner (Eds), *Evaluar en la Universidad: Problemas y nuevos enfoques* (pp. 77-90). Madrid: Narcea.
- Ramos Sánchez, J. L. (2011). Investigación evaluativa. In: S. Cubo Delgado, B. Martín Marin & J. L. Ramos Sánchez (Coords). *Métodos de investigación Y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud*. Madrid: Ediciones Pirámide, 409-456.
- Ricardo, E. C. (2010). Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas. *Cad. Pesqui. [periódico na Internet]*. 2010 Ago. 40 (140). Pp. 610-628. Consultado em [02, 2011]. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a1540140.pdf>
- Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2011). Professional development across the teaching career: Teachers’ uptake of formal and

- informal learning opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 27 (1), 116-126.
- Robertson, D. (1999). Professors' perspectives on their teaching: A new construct and developmental model. *Innovative Higher Education*, 23 (4), 271-294.
- Rogers, C. R. (1984). *Liberté pour apprendre*. Paris: Dunod.
- Roldão, M. C. (2004). "Professores para quê? Para uma reconcetualização da formação de profissionais de ensino. *Revista Discursos*, Dezembro, (pp. 95-120). Lisboa: Universidade Aberta.
- Roldão, M. C. (2007). *Formação de Professores Baseada na Investigação e Prática Reflexiva*. Comunicação apresentada na conferência "Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao Longo da Vida". Lisboa.
- Rosado Pinto, P. (2008). Formação pedagógica no ensino superior. O caso dos docentes médicos. *Sísifo. Revista de Ciências de Educação*, 7, 111-124. Acedido em Dezembro, 19, 2010, disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (1996). *Metodologia de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sá-Chaves, I. (2002). *A construção de conhecimento pela análise reflexiva da praxis*. Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sachs, J. (2009). Aprender para melhorar ou melhorar a aprendizagem: O dilema do desenvolvimento profissional contínuo dos professores. In M. Assunção Flores & A. Veiga Simão (Org.). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e Perspetivas*. Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.
- Santos, L. (2009). Tutoria no Ensino Superior: Reflexões em torno de um projecto-piloto na Universidade de Aveiro. In: I. Huet, N. Costa, J. Tavares & A. V. Baptista (Org.). *Docência no ensino superior. Partilha de boas práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 45-59.
- Santos, M. M. (2013). *Formação contínua de professores em contextos laborais colaborativos – seus reflexos nas conceções e práticas profissionais*. Tese de Doutoramento em Educação. Especialidade de Formação de Professores. Universidade de Lisboa. Instituto de Educação.
- Sarmiento, T. (2002). *Histórias de vida de educadoras de infância*. Tese de doutorado, Instituto de Inovação Educacional, Lisboa, Portugal.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. London: Tample Smith.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In: A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, pp. 77-92.

- Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo. Um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Editora Artmed.
- Shulman, L. (2004). Those who understand: Knowledge growth. In L. Shulman (2004). *The wisdom of practice. Essays on teaching, learning, and learning to teach* (original publicado em 1986) (pp. 189-215). San Francisco: Jossey- Bass.
- Sikes, P. (1985). The Life Cycle of the Teacher. In Stephen Ball & Ivor Goodson (Edit.) *Teachers' Lives and Careers*. London: The Falmer Press, 27-60.
- Sikes, P., Measor, L. & Woods, P. (1985). *Teacher Careers. Crises and continuities*. Londres: The Falmer Press.
- Silva, A. (2000). A formação contínua de professores: Uma reflexão sobre as práticas e as de reflexão em formação. *Educação & Sociedade*, 89-109.
- Silva, D., Hernández, N., Silva, J. & González, S. (2010). Concepción de Estudiantes y Docentes del Bueno Profesor Universitario. Facultad de Medicina de la Universidad de La Frontera. (Spanish). *International Journal Of Morphology*, 28 (1), 283-290. <http://www.scielo.cl/pdf/ijmorphol/v28n1/art42.pdf>
- Silva, J. (2002). *Cooperação entre professores: Realidades(s) e desafio(s)*. Tese de Mestrado. Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.
- Simões, A. R. C. (2011). *Análise de necessidades de formação dos professores avaliadores*. Dissertação de Mestrado em Ciências de Educação, Área de Especialização de Formação de Professores. Universidade de Lisboa. Instituto de Educação.
- Simões, C. M. & Simões, H. R. (1997). Maturidade pessoal, dimensões da competência e desempenho profissional. In I. Sá-Chaves (Ed.). *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. (pp. 37-57). Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, M., Marques, M., Frade, M. & Chora, M. (2013). Tutoria: perspectiva de estudantes e professores de enfermagem. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*. México, UNAM-IISUE/Universia, Vol. IV (11). pp. 45-59. Consultado em Janeiro de 2015. Disponível em <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/221>
- Smith, K. (2003). So, what about the professional development of teacher educators?. *European Journal of Teacher Education*, 26 (2), 201-215.
- Steffy, B.E., Wolfe, M.P., Pash, S.H. & Enz, B.J. (2000) *The life cycle of the teacher career*. California: Corwin Press.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional* (2ª ed.). Petrópolis: Editora Vozes.
- Tardif, M. (2004). Recourir a des indicateurs progressifs et terminaux de développement en matière d'évaluation de compétences. *Actes de XVIIIème Colloque ADMEE, Europe*, pp.18-20.
- Tardif, M. (2006). *Saberes Docentes e Formação Profissional*. (6ª ed.). Petrópolis. Editora Vozes.

- Tardif, M., & Lessard, C. (2007). *O trabalho docente*. (3ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- Tavares, J. (1997). A formação como construção do conhecimento científico e pedagógico. In I. Sá-Chaves (Ed.). *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. (pp. 59-73). Porto: Porto Editora.
- Tavares, J. (1999). Formação do Professor Universitário em Portugal. In *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Edición Especial* (pp. 209-218), n.º 34. Zaragoza. AUFOP
- Tavares, J. (2003). *Formação e inovação no ensino superior*. Porto: Porto Editora.
- Tejada Fernández, J. (2009). Competencias docentes. Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado. Vol. 13 (2). pp. 1-16. Consultado em Julho de 2011. Disponível em <http://www.ugr.es/~recfpro/rev132COL2.pdf>
- Thurler, M. G. (2002). O desenvolvimento profissional dos professores: novos paradigmas, novas práticas. In P. Perrenoud & M. G. Thurler. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. (pp. 89-111). Porto Alegre: Artmed.
- Tiana, A. (2011). Políticas de Formación del Profesorado y Mejora de los Sistemas Educativos: Algunas reflexiones a partir de la experiencia española. *Revista Fuentes*, 11, 13-27.
- Timperley, H. (2008). Teacher professional learning and development. In I. A. O. E. I. E. I. B. O. E. (IBE) (Eds.) Available from <http://www.curtin.edu.au/curtin/dept/smec/iae>
- Ureña Ortín, N., Valles Rapp, C. & Ruiz Lara, E. (2009). La respuesta del alumnado en los procesos de evaluación formativa y compartida. In Víctor López Pastor (Coord.), *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior: Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias* (pp. 105-125). Madrid: Narcea.
- Vala, J. (1986). Análise de conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Coords). *Metodologia das Ciências*. Porto: Editora Afrontamento, 101-128.
- Valcárcel, M. (2005). *La preparación del profesorado universitario para la convergência europea en educación superior*. Informe Investigación, Proyecto EA2003-0040.
- Veiga, L.; Leite, M., Duarte, V. (2005). Qualificação, competência técnica e inovação no ofício docente para a melhoria da qualidade do ensino fundamental. *Rev. adm. contemp.* [periódico na Internet]. 2005 Set, 9 (3). pp. 143-167. Consultado em Fevereiro de 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rac/v9n3/v9n3a08.pdf>
- Veiga Simão, J.; Santos, S. M. & Costa, A. (2003). *Ensino superior: Uma visão para a próxima década*. Lisboa: Gradiva
- Veiga Simão, A. M., Caetano, A. P. & Freire, I. (2007). Uma formação para o desenvolvimento profissional em contexto laboral. In J. Morgado & M. Reis

- (Eds.), *Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: Perspetivas Europeias*. 63-72. Braga: Universidade do Minho.
- Veiga Simão, A. M., Flores, M. A. & Ferreira, A. S. (2007). Oportunidades de Aprendizagem e de Desenvolvimento Profissional no Local de Trabalho Uma Proposta de Questionário: *Revista Arquipélago*, 8, 59-116. Açores.
- Veiga Simão, A. M., Flores, M. A., Fernandes, S. & Figueira, C. (2008). Tutoria no ensino superior: concepções e práticas. *Sísifo. Revista de Ciências de Educação*, 07, pp. 75-88. Consultado em [Novembro, 2013] em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Veiga Simão, A., Flores, M., Morgado, J., Forte, A., & Almeida, M. (2009). Formação de Professores em Contextos Colaborativos. Um Projeto de Investigação em Curso. *Sísifo*, 8, pp. 61-73. Consultado em Consultado em [Dezembro, 2010] em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Vergara, P. (2010). *Actitud de los Profesores del Proyecto “Escuelas Rurales Conectadas” ante la Incorporación y el Uso Pedagógico de las TIC*. Programa de Doctorado en Formación del Profesorado. Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Extremadura.
- Vieira, F. (2011). *A experiência educativa como espaço de (trans)formação profissional*. LINGVARVMARENA, (2), 9-25.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação. O processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Silabo.
- Visser-Wijnveen, G. J., Stes, A. & Van Petegen, P. (2012). Development and validation of a questionnaire measuring teachers motivations for teaching in higher education. *Higher education*, 64: 421-436.
- Williams, K. (2008). Troubling the concept of the ‘academic profession’ in 21 st Century higher education. *Higher Education*, 56, 533-544.
- Yániz, C. (2008). Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, número monográfico 1º. Consultado (20, 12, 2013) en http://www.redu.m.es/Red_U/m1
- Zabalza, M. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario e sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. (2009). Ser professor universitario hoy. *La Cuestión Universitaria*, 5, 69-81. Acedido em Dezembro 10, 2010, disponível em: <http://www.lacuestionuniversitaria.upm.es/web/boletin.php>
- Zabalza, M. (2010). Competências docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. (2012). *La enseñanza universitaria. El escenario e sus protagonistas* (3º ed.). Madrid: Narcea.
- Zeichner, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

DOCUMENTOS CONSULTADOS

Legislação

Decreto-Lei n.º 369/2007 de 5 de Novembro (Agência de Avaliação e Acreditação para a Garantia da Qualidade do Ensino Superior).

Decreto-Lei n.º 206/2009 de 31 de Agosto (Diploma que regulamente o título de especialista).

Decreto-Lei n.º 207/2009 de 31 de Agosto (Estatuto da Carreira Docente do Ensino Superior Politécnico).

Lei n.º 62/2007 de 10 de Setembro - Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior (RJIES).

Outros Documentos

Declaração de Bolonha (1999) Declaração conjunta dos Ministros da Educação europeus reunidos em Bolonha a 19 de Junho de 1999.

UNESCO (1997). *The UNESCO recommendation concerning the status of Higher Education Teaching Personnel.*

ÍNDICE DE FÍGURAS

Figura 1 – Categorias que contribuem para o conhecimento didático do conteúdo	67
Figura 2 – Sequência de passos da análise de conteúdo, de acordo com Bardin (2013)	302

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1- Síntese de Modelos de Etapas da Carreira do Professor	89
Quadro 2- Fases da carreira estabelecidas por Sikes (1985)	92
Quadro 3 – Ciclo de vida profissional docente (Huberman, 1995: 47)	95
Quadro 4 – Etapas da carreira docente (Gonçalves, 2009)	98
Quadro 5- Fatores que promovem o desenvolvimento profissional (Flores et al., 2009: 137)	182
Quadro 6- Fatores que inibem o desenvolvimento profissional (Flores et al., 2009: 138)	183
Quadro 7- Itens do questionário AVENA, referentes à avaliação das aprendizagens	216
Quadro 8 – Comparação entre as Metodologias Quantitativas e Qualitativas (Cubo Delgado, 2011, p. 40)	239
Quadro 9 – Síntese do desenho metodológico da investigação	240
Quadro 10- Número de professores selecionados em cada instituição de ensino pública para aplicação do questionário	244
Quadro 11 - Distribuição dos professores segundo o género	245
Quadro 12 - Distribuição dos professores, segundo a idade	246
Quadro 13 – Distribuição dos professores, segundo as habilitações	246
Quadro 14 – Distribuição dos professores, segundo a Área CNAEF da última formação	247
Quadro 15 - Distribuição dos professores, segundo o tempo de serviço docente	248
Quadro 16 – Distribuição dos professores, segundo a categoria profissional...	248
Quadro 17 - Distribuição dos professores segundo o ciclo de estudos (mais elevado) em que participam	249
Quadro 18- Distribuição dos professores (nos grupos de discussão) segundo o género	250
Quadro 19 – Distribuição dos professores (nos grupos de discussão) segundo a idade	251

Quadro 20 – Distribuição dos professores (nos grupos de discussão) segundo as habilitações	252
Quadro 21 - Distribuição dos professores (nos grupos de discussão) segundo o tempo de serviço docente	253
Quadro 22 – Distribuição dos professores (nos grupos de discussão) segundo a categoria profissional	253
Quadro 23 - Distribuição dos professores (nos grupos de discussão) segundo o ciclo de estudos (mais elevado) em que participam	254
Quadro 24- Subcategorias e indicadores da categoria “Motivações que o(a) levaram e/ou levam a participar em ações de formação e/ou de desenvolvimento profissional contínuo”	257
Quadro 25- Categorias e Indicadores da Variável “Importância atribuída à Formação Contínua no Desenvolvimento das Competências Profissionais..	259
Quadro 26- Distribuição dos indicadores/ itens da dimensão “Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor no ensino superior”	265
Quadro 27- Categorias e indicadores da dimensão “Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências profissionais, após avaliação pelos juízes	271
Quadro 28 – Confiabilidade da Categoria “Motivações para o envolvimento em ações de formação e/ou desenvolvimento profissional contínuo”	276
Quadro 29 – Análise das relações entre cada item da Categoria “Motivações para o envolvimento em ações de formação e/ou desenvolvimento profissional contínuo”	277
Quadro 30 – Confiabilidade da Categoria “Necessidades atuais de formação contínua”	278
Quadro 31 – Análise das relações entre cada item da Categoria “Necessidades atuais de formação contínua”	279
Quadro 32 – Confiabilidade da Categoria “Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor no ensino superior”	280
Quadro 33 – Análise das relações entre cada item da Dimensão “Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor no ensino superior”	281
Quadro 34 - Valor do Alpha de Cronbach nas diferentes categorias da dimensão “Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor no ensino superior”	287
Quadro 35- Grelha de análise: Distribuição das categorias e indicadores referentes às dimensões em estudo antes da validação dos dados	303

Quadro 36 – Apreciação pelos juízes da adequação-pertinência da inferência em cada unidade de registo	305
Quadro 37 – Teste à significância do valor Kappa, na avaliação da adequação-pertinência da inferência em cada unidade de registo, por cada juiz	310
Quadro 38 – Interpretação dos valores de Kappa, segundo Landis & Koch (1977)	310
Quadro 39 – Apreciação pelos juízes da pertinência do processo de categorização	311
Quadro 40 – Apreciação pelos juízes das qualidades de exclusão mútua, homogeneidade e objetividade na análise	314
Quadro 41- Grelha de análise: Distribuição das categorias e indicadores referentes às dimensões em estudo após a validação dos dados	319
Quadro 42 – Distribuição dos professores segundo a frequência de formação contínua nos últimos três anos	329
Quadro 43- Distribuição dos professores segundo a frequência de ações de formação contínua nos últimos três anos	330
Quadro 44- Médias, Desvios-Padrão e Coeficientes de Variação dos itens e Sub-Categorias na Categoria motivações para a formação contínua	332
Quadro 45- Médias, Desvios-Padrão e Coeficientes de Variação dos itens da Categoria Necessidades atuais de formação contínua	338
Quadro 46- Médias, Desvios-Padrão e Coeficientes de Variação dos itens e Categorias na Dimensão “Importância atribuída à Formação Contínua no Desenvolvimento de Competências do Professor do Ensino Superior”	345
Quadro 47 - Análise das Provas de Aleatoriedade, Normalidade e Homogeneidade da Variância, referente à Questão: “Existe diferença significativa entre a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor entre os professores com habilitação académica de doutor e os restantes professores com menor habilitação académica (Mestres e Licenciados)?”	354
Quadro 48 – Teste Estatístico ^a para a Questão: Existe diferença significativa entre a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor entre os professores com habilitação académica de doutor e os restantes professores com menor habilitação académica (Mestres e Licenciados)?	354
Quadro 49 - Análise das Provas de Aleatoriedade, Normalidade e Homogeneidade da Variância, referente à Questão: Existe diferença significativa entre a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor entre os professores com menor frequência de ações de formação contínua nos últimos três anos (≤ 9 ações de formação) e os restantes com maior frequência de ações de formação	355

(≥ 10 ações de formação)”?

Quadro 50 – Teste Estatístico^a para a Questão: Existe diferença significativa entre a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor entre os professores com menor frequência de ações de formação contínua nos últimos três anos (≤ 9 ações de formação) e os restantes com maior frequência de ações de formação (≥ 10 ações de formação)”? 356

Quadro 51- Análise das Provas de Aleatoriedade, Normalidade e Homogeneidade da Variância, referente à Questão: Existe diferença significativa entre a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor entre os professores com menos tempo de serviço docente (até 15 anos de serviço docente) e os professores com mais tempo de serviço (16 e mais anos de serviço docente)”? 357

Quadro 52 - Aplicação do teste t, na resposta à Questão: Existe diferença significativa entre a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor entre os professores com menos tempo de serviço docente (até 15 anos de serviço docente) e os professores com mais tempo de serviço docente (16 e mais anos de serviço docente)”? 358

Quadro 53- Análise das Provas de Aleatoriedade, Normalidade e Homogeneidade da Variância, referente à Questão: Existe uma diferença significativa entre a importância atribuída pelos professores à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor entre os professores com categoria profissional mais elevada (professor coordenador) e os professores com uma categoria profissional mais baixa (professor adjunto)? 359

Quadro 54 – Teste Estatístico^a para a Questão: Existe uma diferença significativa entre a importância atribuída pelos professores à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor entre os professores com categoria profissional mais elevada (professor coordenador) e os professores com uma categoria profissional mais baixa (professor adjunto)? 360

Quadro 55 - Análise das Provas de Aleatoriedade (Rachas) e de Normalidade, referentes à Hipótese 1 e as Hipóteses H1.1 a H1.10 362

Quadro 56 - Coeficiente de Correlação de Spearman entre a Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências e as Necessidades Atuais 364

Quadro 57 – Valores do r de Spearman para a correlação entre os valores das “necessidades atuais de formação contínua” e a Dimensão (global) da “Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor” 365

Quadro 58 - Análise das Provas de Aleatoriedade (Rachas) e de Normalidade, da Hipótese 1.11 à Hipótese 1.20 366

Quadro 59 – Valores do r de Spearman para a correlação entre as “necessidades atuais de formação contínua – Planejar o processo ensino-aprendizagem” e as categorias da Dimensão “Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor” ...	368
Quadro 60 - Análise das Provas de Aleatoriedade (Rachas) e de Normalidade, das Hipótese 1.21 a Hipótese 1.30	368
Quadro 61 – Valores do r de Spearman para a correlação entre as “necessidades atuais de formação contínua – Preparar os conteúdos das unidades curriculares” e as categorias da Dimensão “Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor”	370
Quadro 62- Análise das Provas de Aleatoriedade (Rachas) e de Normalidade, das Hipótese 1.31 a Hipótese 1.40	371
Quadro 63 – Valores do r de Spearman para a correlação entre as “necessidades atuais de formação contínua – Oferecer explicações compreensíveis e bem organizadas” e as categorias da Dimensão “Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor”	373
Quadro 64 - Análise das Provas de Aleatoriedade (Rachas) e de Normalidade, das Hipótese 1.41 a Hipótese 1.50	374
Quadro 65 – Valores do r de Spearman para a correlação entre as “necessidades atuais de formação contínua – Utilizar tecnologias de informação e comunicação” e as categorias da Dimensão “Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor”	376
Quadro 66 - Análise das Provas de Aleatoriedade (Rachas) e de Normalidade, das Hipótese 1.51 a Hipótese 1.60	377
Quadro 67 – Valores do r de Spearman para a correlação entre as “necessidades atuais de formação contínua – Desenhar a metodologia/organizar as atividades” e as categorias da Dimensão “Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor”	379
Quadro 68 - Análise das Provas de Aleatoriedade (Rachas) e de Normalidade, das Hipótese 1.61 a Hipótese 1.70	380
Quadro 69 – Valores do r de Spearman para a correlação entre as “necessidades atuais de formação contínua – Comunicar com os estudantes” e as categorias da Dimensão “Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor”	382
Quadro 70 - Análise das Provas de Aleatoriedade (Rachas) e de Normalidade, das Hipótese 1.71 a Hipótese 1.80	383
Quadro 71 – Valores do r de Spearman para a correlação entre as “necessidades atuais de formação contínua – Assegurar as orientações tutoriais” e as categorias da Dimensão “Importância atribuída à formação	385

contínua no desenvolvimento de competências do professor”	
Quadro 72 - Análise das Provas de Aleatoriedade (Rachas) e de Normalidade, das Hipótese 1.81 a Hipótese 1.90	386
Quadro 73 – Valores do r de Spearman para a correlação entre as “necessidades atuais de formação contínua – Avaliar” e as categorias da Dimensão “Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor”	387
Quadro 74 - Análise das Provas de Aleatoriedade (Rachas) e de Normalidade, das Hipótese 1.91 a Hipótese 1.100	388
Quadro 75 – Valores do r de Spearman para a correlação entre as “necessidades atuais de formação contínua – Investigar” e as categorias da Dimensão “Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor”	389
Quadro 76 - Análise das Provas de Aleatoriedade (Rachas) e de Normalidade, das Hipótese 1.101 a Hipótese 1.110	390
Quadro 77 – Valores do r de Spearman para a correlação entre as “necessidades atuais de formação contínua – Identificar-se com a instituição” e as categorias da Dimensão “Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor”	391
Quadro 78 - Análise das Provas de Aleatoriedade (Rachas) e de Normalidade, referentes á Hipótese 2 e Hipóteses H2.1 a H2.55	392
Quadro 79 – Coeficiente de correlação de Spearman entre as Motivações que o levaram e/ou levam a participar em ações de formação (Global) e a Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências (Global)	398
Quadro 80 – Valores do r de Spearman para a correlação entre as “Motivações que o levaram e/ ou levam a participar em ações de formação” e a Dimensão “Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor” (global)	399
Quadro 81 – Valores do r de Spearman para a correlação entre as “Motivações Instrumentais” e as categorias da Dimensão “Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor”	400
Quadro 82 – Valores do r de Spearman para a correlação entre as “Motivações Práticas” e as categorias da Dimensão “Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor”	401
Quadro 83 – Valores do r de Spearman para a correlação entre as “Motivações Emancipatórias” e as categorias da Dimensão “Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor”	403
Quadro 84 – Valores do r de Spearman para a correlação entre as “Motivações Políticas” e as categorias da Dimensão “Importância atribuída à formação	405

contínua no desenvolvimento de competências do professor”	
Quadro 85 – Valores do r de Spearman para a correlação entre as “Motivações Pedagógicas” e as categorias da Dimensão “Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor”	406
Quadro 86 - Análise das Provas de Aleatoriedade e Normalidade, referente às Hipótese 3.1 a 3.9	409
Quadro 87 – Valores resultantes da verificação da simetria da distribuição das diferenças para as hipóteses 3.1 a 3.9	410
Quadro 88 – Valores do Teste do Sinal para as Hipóteses H 3.1 a H 3.9	401
Quadro 89- Análise das Provas de Aleatoriedade (Rachas) e de Normalidade, referentes á Hipótese 4 e Hipóteses H4.1 a H4.55	413
Quadro 90 - Coeficiente de Correlação de Spearman entre as motivações que o levaram e/ou levam a participar em ações de formação (global) e as necessidades atuais de formação contínua	417
Quadro 91 – Valores do r de Spearman para as Hipóteses 4.1 a 4.55	418
Quadro 92 - Análise das Provas de Aleatoriedade (Rachas) e de Normalidade, referentes á Hipótese 5	423
Quadro 93 – Valores resultantes da verificação da simetria da distribuição das diferenças para a Hipótese 5	424
Quadro 94- Teste Estatístico para a Hipótese 4 ^a	425
Quadro 95 – Motivações dos professores para participar em ações de formação e/ou de desenvolvimento profissional contínuo	439
Quadro 96 – Necessidades atuais de formação contínua, para melhorar o desempenho como professores do ensino superior	444
Quadro 97 – Indicadores da categoria “Aprendizagem do professor”	448
Quadro 98 – Indicadores da categoria “Competências do professor”	458
Quadro 99 – Categorias da dimensão “Recomendações para a formação contínua dos docentes no ensino superior”	461
Quadro 100 – Indicadores da categoria “Temas”	462
Quadro 101 – Indicadores da categoria “Fatores intervenientes na formação”	477
Quadro 102 – Indicadores da categoria “Caraterísticas da formação contínua”	484

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Tabela de contingência com avaliação da adequação-pertinência da inferência em cada unidade de registo por cada juiz	309
Tabela 2 – Tabela de contingência com avaliação da pertinência do processo de categorização	313

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Distribuição dos professores segundo o género	245
Gráfico 2- Distribuição dos professores segundo a idade	246
Gráfico 3- Distribuição dos professores segundo as habilitações	247
Gráfico 4- Distribuição dos professores segundo o tempo de serviço docente	248
Gráfico 5 - Distribuição dos professores segundo a categoria profissional	249
Gráfico 6 - Distribuição dos professores segundo o ciclo de estudos (mais elevado) em que participam	250
Gráfico 7 – Distribuição dos professores (nos grupos de discussão) segundo o género	251
Gráfico 8 – Distribuição dos professores (nos grupos de discussão) segundo a idade	251
Gráfico 9 - Distribuição dos professores (nos grupos de discussão) segundo as habilitações	252
Gráfico 10 – Distribuição dos professores (nos grupos de discussão) segundo o tempo de serviço docente	253
Gráfico 11 – Distribuição dos professores (nos grupos de discussão) segundo a categoria profissional	254
Gráfico 12 – Distribuição dos professores (nos grupos de discussão) segundo o ciclo de estudos (mais elevado) em que participam	254
Gráfico 13 - Distribuição dos professores segundo a frequência de formação contínua nos últimos três anos	331
Gráfico 14 – Média das Subcategorias de “Motivações para a formação contínua”	333
Gráfico 15 – Média dos Itens da Subcategoria “Motivos Instrumentais”	334
Gráfico 16 – Média dos Itens da Subcategoria “Motivos Práticos”	334
Gráfico 17 – Média dos Itens da Subcategoria “Motivos Emancipatórios” ..	335
Gráfico 18 – Média dos Itens da Subcategoria “Motivos Políticos”	335
Gráfico 19 – Média dos Itens da Subcategoria “Motivos Pedagógicos”	336

Gráfico 20- Média dos Itens da categoria “Necessidades atuais de formação contínua”	337
Gráfico 21- Média das Categorias na Dimensão Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor no ensino superior	340
Gráfico 22 - Média dos Itens da Categoria Planear o Processo Ensino-Aprendizagem	347
Gráfico 23 - Média dos Itens da Categoria Preparar os conteúdos das unidades curriculares	348
Gráfico 24 - Média dos Itens da Categoria “Oferecer explicações compreensíveis e bem organizadas”	349
Gráfico 25 - Média dos Itens da Categoria “Utilizar tecnologias de informação e comunicação”	349
Gráfico 26 - Média dos Itens da Categoria “Desenhar a metodologia/Organizar atividades”	350
Gráfico 27 - Média dos Itens da Categoria “Comunicar com os estudantes” ...	350
Gráfico 28 - Média dos Itens da Categoria “Assegurar orientação tutorial”	351
Gráfico 29 - Média dos Itens da Categoria “Avaliar”	352
Gráfico 30 - Média dos Itens da Categoria “Investigar”	352
Gráfico 31 - Média dos Itens da Categoria “Identificar-se com a instituição” ...	343

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1- Pedido de autorização para a realização de entrevistas exploratórias	549
Anexo 2- Avaliação da Validade de Conteúdo do Instrumento de Medida	551
Anexo 3- Questionário - Aplicação em estudo piloto	595
Anexo 4 – Pedido de autorização para a realização do estudo piloto	611
Anexo 5 – Questionário	613
Anexo 6- Pedido de autorização para aplicação do questionário	629
Anexo 7- Guião para debate com grupos de discussão	631
Anexo 8- Pedido de autorização para a realização de debate com grupos de discussão	633
Anexo 9 – Parecer da Comissão de Ética da Escola Superior de Saúde de Viseu	637
Anexo 10- Certificado da Universidade da Extremadura	639
Anexo 11- Transcrição de Dados I	641
Anexo 12- Transcrição de Dados II	659
Anexo 13 – Avaliação da análise de conteúdo pelos juízes – Material recolhido pelos grupos de discussão	673

ANEXOS

Ex.mo Senhor Presidente
do Instituto Politécnico de Beja
Prof. Doutor Vito José de Jesus Carioca

Rua Pedro Soares (Campus do IPBeja)
7800 – 295 Beja

Assunto: Pedido de autorização para a realização de entrevistas exploratórias.

Encontro-me atualmente a frequentar o Curso de Doctorado de Formación del Profesorado: Avances en Investigación Educativa, na Facultad de Ciencias de la Educación da Universidad da Extremadura e estou a realizar um projeto de investigação sobre a formação contínua e as competências do professor do ensino superior.

Este estudo pretende analisar a importância da formação contínua no desenvolvimento de competências do professor do ensino superior. Para tal, pretendo construir um instrumento de colheita de dados, que me permita medir esta dimensão do estudo, a professores do ensino superior de instituições públicas portuguesas.

Para a sua concretização, venho solicitar a V. Ex.^a autorização para a realização de entrevistas exploratórias (não-estruturadas) a professores do ensino superior e em regime de tempo integral do Instituto Politécnico de Beja. A pergunta que servirá de fio condutor para a realização das entrevistas será: “Quais as competências que devem estar presentes no professor do ensino superior?”.

Informa-se ainda que ficarão assegurados os aspetos éticos inerentes ao processo de investigação.

Agradeço a atenção dispensada a este pedido.

Atenciosamente

Rogério Manuel Ferrinho Ferreira

UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA
FACULTAD DE CIENCIAS DE EDUCACIÓN

**Avaliação da Validade de Conteúdo
de Instrumento de Medida**

- PAINEL DE JUÍZES -

Rogério Manuel Ferrinho Ferreira

2012

**AVALIAÇÃO DA VALIDADE DE CONTEÚDO DE UM INSTRUMENTO DE MEDIDA:
Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do
professor no ensino superior**

Caro colega/ Professor

Encontro-me atualmente a frequentar o Curso de Doctorado de *Formación del Profesorado: Avances en Investigación Educativa*, na Facultad de Ciencias de la Educación da Universidad de Extremadura (Espanha) e estou a realizar uma investigação sobre a importância que os docentes do ensino superior atribuem à formação contínua do desenvolvimento de competências profissionais.

Em primeiro lugar, foi necessário proceder à construção e avaliação de uma escala de competências do professor no ensino superior. Na sequência desse processo, pretende-se avaliar a validade de conteúdo de um instrumento de medida que se centra na questão: Qual a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências no professor do ensino superior?

Neste âmbito, venho solicitar a sua colaboração na condição de juiz/ expert sobre o assunto, para proceder à avaliação deste instrumento de medida, ou mais especificamente:

- I) **Proceda ao julgamento do conteúdo dos itens do questionário.** Avalie a adequação-pertinência do conteúdo de cada item, utilizando uma escala ordinal que compreende quatro pontos: 1) não pertinente; 2) pouco pertinente; 3) pertinente; 4) muito pertinente. Registe as observações que considerar oportunas.
- II) **Proceda ao julgamento da estrutura deste questionário.** Avalie a pertinência da estrutura utilizada e anote as observações que considerar necessárias.

Agradeço a sua colaboração.

Atenciosamente

(Rogério Manuel Ferrinho Ferreira)

I

AVALIAÇÃO DO CONTEÚDO DOS ITENS DO QUESTIONÁRIO

A seguir a cada item, assinale com um “X” no número que melhor representa a sua avaliação sobre a adequação-pertinência do conteúdo no questionário que segue em anexo.

Para o efeito, utilize a seguinte escala:

- 1) Não pertinente
- 2) Pouco pertinente
- 3) Pertinente
- 4) Muito pertinente.

A seguir, registre as observações que considerar oportunas.

Dimensão I - Dados pessoais e profissionais
--

Item 1: Género

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

Item 2: Idade

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

Item 3: Habilitações Académicas

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

Item 4: Tempo de serviço docente

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

--

Item 5: Categoria profissional

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

--

Item 6: Ciclo de estudos em que participa

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

--

Dimensão II – Formação contínua
--

Item 7: Quantas ações de formação contínua é que frequentou nos últimos três anos?

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

Item 7.1: Indique quantas ações de curta e longa duração frequentou.

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

Item 7.2: Especifique nas modalidades identificadas, o número de vezes que frequentou cada uma delas.

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

8- Categoria “Motivações que o(a) levaram e/ou levam a participar em ações de formação e/ou de desenvolvimento profissional contínuo” (Adaptada de Veiga Simão, Flores & Ferreira, 2007).

Subcategoria: Motivos Instrumentais

Observações:

Subcategoria: Motivos Práticos

Observações:

Subcategoria: Motivos Emancipatórios

Observações:

Subcategoria: Motivos Políticos

Observações:

Subcategoria: Motivos Pedagógicos

Observações:

Subcategoria: Motivos Instrumentais

Item 8.1: Progredir na carreira

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

Item 8.3: Aumentar/ melhorar oportunidades profissionais

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

Item 8.12: Desenvolver as minhas destrezas profissionais

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

Subcategoria: Motivos Práticos

Item 8.7: Devido às novas exigências associadas ao meu trabalho

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

Item 8.8: Vontade de aumentar/ desenvolver as minhas perspetivas/

ideias pedagógicas

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

Item 8.9: Mudar a maneira como organizo o processo de ensino/

aprendizagem

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

Item 8.10: Ficar a conhecer perspetivas para tornar o meu ensino

mais eficaz

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

Subcategoria: Motivos Emancipatórios

Item 8.2: Prazer associado ao estudo

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

Item 8.4: Promover o meu desenvolvimento pessoal

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

Item 8.5: Desenvolver novas ideias/ propósitos para o meu trabalho/

ensino

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

Item 8.6: Aumentar a minha auto-estima

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

Item 8.11: Saber mais vale sempre a pena

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

Subcategoria: Motivos Políticos

Item 8.15: Implementar as políticas/ medidas do Ministério

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

Item 8.16: Implementar as políticas/ medidas da Instituição

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

Subcategoria: Motivos Pedagógicos

Item 8.13: Desempenhar funções específicas na escola

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

Item 8.14: Partilhar ideias e experiências com colegas

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

9- Categoria “Necessidades atuais de formação contínua”

Item 9.1: Planear o processo de ensino-aprendizagem

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

Item 9.2: Preparar os conteúdos das unidades curriculares

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

Item 9.3: Oferecer explicações compreensíveis e bem organizadas

(Competência comunicativa)

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

Item 9.4: Utilizar as tecnologias de informação e comunicação

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

--

Item 9.5: Desenhar a metodologia

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

--

Item 9.6: Comunicar com os estudantes

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

--

Item 9.7: Tutorizar

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

--

Item 9.8: Avaliar

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

--

Item 9.9: Investigar

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

--

Item 9.10: Identificar-se com a marca da instituição

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

--

Dimensão III - Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor no ensino superior

Categoria: Planear o processo de ensino-aprendizagem

Observações:

Categoria: Preparar os conteúdos das unidades curriculares

Observações:

Categoria: Oferecer explicações compreensíveis e bem organizadas

Observações:

Categoria: Utilizar tecnologias de informação e comunicação

Observações:

Categoria: Desenhar a metodologia

Observações:

Categoria: Comunicar com os estudantes

Observações:

Categoria: Tutorizar

Observações:

Categoria: Avaliar

Observações:

Categoria: Investigar

Observações:

Categoria: Identificar-se com a marca da instituição

Observações:

Categoria: Planear o processo de ensino-aprendizagem

Item 1: Desenha o programa da/s sua/s unidades curriculares

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

Item 11: Seleciona um conjunto de procedimentos metodológicos, adequados à exposição e explicitação dos conteúdos das unidades curriculares

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

Item 21: Planeia projetos, no âmbito da sua atividade docente

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

Item 31: Organiza atividades congruentes com o processo didático

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

Item 41: Planeia o ensino, considerando o descritor, os conteúdos da unidade curricular, o plano de estudos, o perfil profissional definido, a nossa visão da unidade curricular, as características dos estudantes e os recursos disponíveis.

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

Item 50: Planeia as atividades, considerando o conjunto de conhecimentos, a sua experiência sobre o fenómeno, a/s meta/s a alcançar e as estratégias de procedimento

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

Item 58: Organiza as atividades, considerando as suas características (cognitivas e atitudinais), as tarefas e o ambiente da instituição.

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

--

Item 65: Estrutura sistematicamente os seus projetos formativos com objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

--

Item 70: Valoriza a estrutura dos projetos formativos com a contextualização do projeto, as estratégias de apoio aos estudantes e os dispositivos para avaliar o desenvolvimento do programa

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

--

Categoria: Preparar os conteúdos das unidades curriculares

Item 2: Revela capacidade de utilizar adequadamente os conteúdos científicos a ensinar

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

--

Item 12: Estrutura didaticamente os conteúdos das suas unidades curriculares

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

--

Item 22: Seleciona conteúdos, amplos e suficientes e que contribuam para uma formação atualizada

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

--

Item 32: Selecciona os conteúdos mais importantes no âmbito da unidade curricular, de forma a responder às necessidades formativas dos estudantes

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

--

Item 42: Adequa os conteúdos às condições e recursos disponíveis

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

--

Item 51: Organiza os conteúdos, de maneira a que sejam acessíveis aos estudantes e favoreçam a sua aprendizagem

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

--

Item 59: Identifica os diversos níveis de relevância dos conteúdos das unidades curriculares

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

--

Item 66: Define a ordem com que se introduzem os conteúdos das suas unidades curriculares e a relação que se estabelece entre as mesmas

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

--

Categoria: Oferecer explicações compreensíveis e bem organizadas

Item 3: Converte os conhecimentos a transmitir em mensagens

didáticas

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

Item 13: Explica os conteúdos aos estudantes de uma forma compreensível e organizada, ajustando a explicação em função do feedback recebido (pela expressão facial, gestos, perguntas, etc)

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

Item 23: Valoriza os conhecimentos prévios dos estudantes ao comunicar com os mesmos em mensagens didáticas

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

Item 33: Destaca os componentes das mensagens, para que o estudante identifique cada um dos elementos da explicação e as relações existentes entre eles.

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

Item 43: Avalia se o estudante identificou a ideia que o professor pretendia transmitir

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

Item 52: Utiliza mensagens redundantes ao comunicar com os estudantes (capacidade de repetir a mensagem utilizando códigos diferentes)

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

Item 60: Utiliza vocabulário simples e perceptível, que permite aos estudantes acompanhar a sequência da mensagem

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

Item 67: Exprime as mensagens aos estudantes com entusiasmo

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

Categoria: Utilizar tecnologias de informação e comunicação

Item 4: Domina as competências básicas ao nível das tecnologias de informação e comunicação para as atividades na e para a escola

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

Item 14: Orienta o estudante no acesso à informação disponível na

Internet

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

Item 24: Ensina o estudante a procurar aquilo que é mais pertinente, orientando-o na pesquisa e fornecendo-lhe critérios para a sua seleção

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

Item 34: Planifica atividades, que favorecem a integração de conhecimentos adquiridos através da pesquisa na Internet

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

Item 44: Prepara informação (Ex: guias das unidades curriculares), com utilização dos meios informáticos

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

Item 53: Demonstra capacidade de manter uma relação tutorial com os estudantes, fazendo uso da videoconferência, correio eletrónico e internet

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

Item 61: Estimula os estudantes para o intercâmbio de informações e experiências com outros estudantes e/ou profissionais, em função objetivos da unidade curricular ou do Curso

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

Item 68: Utiliza as bases de dados on-line, que estão relacionadas com as unidades curriculares que leciona

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

Item 71: Elabora materiais de apoio à docência, com recurso à utilização dos meios

Informáticos

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

Categoria: Desenhar a metodologia

Item 5: Organiza as atividades, considerando a importância dos espaços e recursos na constituição de ambientes de aprendizagem

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

Item 15: Reconhece que as características próprias de cada unidade curricular condicionam a seleção da metodologia a utilizar

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

Item 25: Explicita os múltiplos componentes do método de ensino a utilizar

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

Item 35: Desenvolve diferentes métodos didáticos, em função das características das unidades curriculares

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

Item 45: Reconhece a importância de diversificar a utilização de metodologias

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

Item 54: Organiza as tarefas, de acordo com o projeto formativo, os estudantes e demais intervenientes nos processos

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

Item 62: Organiza as atividades, considerando a sua relevância e Exequibilidade

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

Categoria: Comunicar com os estudantes

Item 6: Responde em tempo útil às solicitações dos estudantes

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

Item 16: Oferece apoio aos estudantes com o propósito de gerar mudanças de conhecimentos, comportamentos, atitudes e sentimentos

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

--

Item 26: Estabelece com os estudantes interações dinâmicas, favoráveis à sua aprendizagem

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

--

Item 36: Assume que os diversos espaços formativos constituem espaços relacionais regulados por exigências e normas de funcionamento

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

--

Item 46: Sabe colocar-se no lugar do estudante

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

--

Item 55: Concede autonomia aos estudantes para tomarem decisões sobre o seu percurso de aprendizagem

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

--

Item 63: Estimula os estudantes a atingir os objetivos do processo

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

--

Item 69: Demonstra atenção, interesse e confiança nos estudantes

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

Item 72: Gere as relações interpessoais na aula e contextos de aprendizagem, para o estudante alcançar o domínio da unidade curricular em que participa

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

Categoria: Tutorizar

Observações:

Item 7: Desenvolve acompanhamento e orientação dos estudantes, durante o processo de formação

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

Item 17: Demonstra capacidade de seguir “de perto” o trabalho realizado pelo grupo de estudantes

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

Item 27: Orienta o estudante a adquirir habilidades, que tornam possível a partilha de experiências com outros colegas e profissionais

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

--

Item 37: Desenvolve diversas funções relacionadas com a gestão burocrática do ensino

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

--

Item 47: Orienta os estudantes à distância, supervisionando o trabalho desenvolvido pelos mesmos

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

--

Item 56: Demonstra atitudes de escuta, de empatia e de gerir novas situações, no seu papel de tutor/orientador

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

--

Categoria: Avaliar

Item 8: Avalia com rigor e toma decisões sobre o estado de aprendizagem alcançado pelos estudantes

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

--

Item 18: Usa a avaliação para ajudar os estudantes a superar as dificuldades na aprendizagem e proceder a reajustamentos no processo de ensino utilizado

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

Item 28: Explica aos estudantes as razões dos resultados da avaliação

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

Item 38: Utiliza métodos de avaliação que lhe permitem seguir a evolução do estudante ao longo do semestre/ ano

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

Item 48: Avalia as condições em que se desenvolveu o processo ensino- aprendizagem e a utilização dos recursos disponíveis

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

Item 57: Utiliza uma prática de avaliação, centrada na aprendizagem do estudante

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

Item 64: Usa os resultados da avaliação como um banco de dados, de forma a ser possível introduzir ajustamentos nas unidades curriculares e nos cursos

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

Categoria: Investigar

Item 9: Participa em projetos de investigação na/s área/s científica/s em que está envolvido

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

Item 19: Revela uma atitude de questionamento no desenvolvimento de projetos de investigação sobre questões relativas ao ensino

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

Item 29: Participa em projetos que incorporem a análise ao fenómeno do ensino

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

Item 39: Apresenta produção científica, no âmbito da sua atividade ou inserida em projetos de parceria com outras instituições na comunidade

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

Item 49: Publica artigos sobre distintas questões relacionadas com sua área científica, no âmbito do ensino superior

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

Categoria: Identificar-se com a marca da instituição

Item 10: Trabalha em equipa num contexto institucional, envolvido num espírito de solidariedade, apoio mútuo e disponibilidade para com os outros

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

Item 20: Preocupa-se em dar *feedback* e de ajudar os outros elementos da instituição

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

Item 30: Identifica as funções desempenhadas por todos os elementos da

Equipa

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

Item 40: Assume a responsabilidade das suas ideias e das posições que adota

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

II

AVALIAÇÃO DA ESTRUTURA DO QUESTIONÁRIO

A seguir a cada item, assinale com um “X” no número que melhor representa a sua avaliação sobre a adequação-pertinência da estrutura no questionário que segue em anexo.

Para o efeito, utilize a seguinte escala:

- 1) Não pertinente
- 2) Pouco pertinente
- 3) Pertinente
- 4) Muito pertinente.

A seguir, registre as observações que considerar oportunas.

Secção I - Dados pessoais e profissionais

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

Secção II – Formação contínua

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

Secção III - Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor no ensino superior

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

Secção IV – Recomendações para a formação contínua dos docentes no ensino Superior.

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

ANEXO

UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA
FACULTAD DE CIENCIAS DE EDUCACIÓN

QUESTIONÁRIO

Rogério Manuel Ferrinho Ferreira

BADAJOS

2012

Caro colega

Encontro-me actualmente a frequentar o Curso de Doctorado de Formación del Profesorado: Avances en Investigación Educativa, na Facultad de Ciencias de la Educación da Universidad da Extremadura e estou a realizar um projecto de investigação sobre a formação contínua e as competências do professor do ensino superior.

Este estudo pretende analisar as repercussões da formação contínua no desenvolvimento de competências do professor do ensino superior.

Para a sua realização, venho solicitar a sua colaboração no preenchimento do questionário que se segue, no âmbito de um estudo piloto prévio. As suas respostas a todas as questões formuladas são importantes e fundamentais para concretizar este estudo, garantindo-se a sua confidencialidade.

Se tiver interesse, ser-lhe-ão revelados no momento oportuno os resultados deste estudo.

Agradeço a sua colaboração.

Atenciosamente

Secção I - Dados pessoais e profissionais

Assinale a opção que se aplica à sua situação.

1) Género

Masculino Feminino

2) Idade

Até 30 anos 31- 40 anos 41- 50 anos 51- 60 anos > 60 anos

3) Habilitações Académicas

Licenciatura Mestrado Doutoramento

Especifique a Área CNAEF _____

4) Tempo de serviço docente: _____ anos

5) Categoria Profissional:

Professor Adjunto Professor Coordenador s/ agregação Professor Coordenador c/ agregação Professor Coordenador Principal

6) Ciclos de estudos em que Participa

1º Ciclo/ Licenciatura

2º Ciclo/ Mestrado

3º Ciclo/ Doutoramento

Secção II - Formação contínua

7) Quantas ações de formação contínua é que frequentou nos últimos três anos? _____

7.1. Indique quantas ações de curta e longa duração frequentou:

a) De curta duração (de 1 a 3 dias)

b) De longa duração (mais de 3 dias)

7.2 Especifique nas modalidades identificadas, o número de vezes que frequentou cada uma delas.

a) Curso

b) Módulo

c) Seminário

d) Estágio

e) Unidade curricular

f) Projecto

g) Outra. Qual? _____

8. Quais foram as principais motivações que o(a) levaram e/ou levam a participar em acções de formação e/ou de desenvolvimento profissional contínuo?

Assinale com uma "X" no número que melhor representa a importância que atribui a cada um dos itens que se seguem, considerando: 1=nada importante; 3=importante; 5=muitíssimo importante.

1. Progredir na carreira

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

2. Prazer associado ao estudo

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

3. Aumentar/melhorar oportunidades profissionais

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

4. Promover o meu desenvolvimento pessoal

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

5. Desenvolver novas ideias/propósitos para o meu trabalho/ ensino

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

6. Aumentar a minha auto-estima

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

7. Devido às novas exigências associadas ao meu trabalho

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
8. Vontade de aumentar/desenvolver as minhas perspetivas/ ideias pedagógicas

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
9. Mudar a maneira como organizo o processo de ensino/aprendizagem

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
10. Ficar a conhecer perspetivas para tornar o meu ensino mais eficaz

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
11. Saber mais vale sempre a pena

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
12. Desenvolver as minhas destrezas profissionais

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
13. Desempenhar funções específicas na escola

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
14. Partilhar ideias e experiências com colegas

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
15. Implementar as políticas/medidas do Ministério

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
16. Implementar as políticas/medidas da Instituição

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
17. Outra(s). Qual (ais)? _____

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

9. Quais são as suas necessidades actuais de formação contínua, visando melhorar o seu desempenho como professor do ensino superior?

Agradecemos, por isso, que assinale com uma “X” no número que melhor representa a importância que atribui às suas necessidades de formação nas diferentes categorias de competências do professor, considerando: 1=nada importante; 3=importante; 5=muitíssimo importante.

1. Planear o processo de ensino-aprendizagem

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
2. Preparar os conteúdos das unidades curriculares

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
3. Oferecer explicações compreensíveis e bem organizadas (Competência comunicativa)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
4. Utilizar as tecnologias de informação e comunicação

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

5. Desenhar a metodologia

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

6. Comunicar com os estudantes

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

7. Tutorizar

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

8. Avaliar

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

9. Investigar

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

10. Identificar-se com a marca da instituição

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Secção III - Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor no ensino superior

As afirmações que se seguem referem-se a competências do professor do ensino superior. Assinale com uma “X” no número que melhor representa a importância que a formação contínua teve no desenvolvimento dessas competências, considerando que 1 corresponde a “nada importante”, 3 a “importante” e 5 a “muitíssimo importante”.

1. Desenha o programa da/s sua/s unidades curriculares.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

2. Revela capacidade de utilizar adequadamente os conteúdos científicos a ensinar.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

3. Converte os conhecimentos a transmitir em mensagens didáticas.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

4. Domina as competências básicas ao nível das tecnologias de informação e comunicação para as atividades na e para a escola.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

5. Organiza as atividades, considerando a importância dos espaços e recursos na constituição de ambientes de aprendizagem.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

6. Responde em tempo útil às solicitações dos estudantes.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

7. Desenvolve acompanhamento e orientação dos estudantes, durante o processo de formação.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

8. Avalia com rigor e toma decisões sobre o estádio de aprendizagem alcançado pelos estudantes.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

9. Participa em projetos de investigação na/s área/s científica/s em que está envolvido.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

10. Trabalha em equipa num contexto institucional, envolvido num espírito de solidariedade, apoio mútuo e disponibilidade para com os outros.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

11. Seleciona um conjunto de procedimentos metodológicos, adequados à exposição e explicitação dos conteúdos das unidades curriculares.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

12. Estrutura didaticamente os conteúdos das suas unidades curriculares.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

13. Explica os conteúdos aos estudantes de uma forma compreensível e organizada, ajustando a explicação em função do feedback recebido (pela expressão facial, gestos, perguntas, etc).

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

14. Orienta o estudante no acesso à informação disponível na Internet.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

15. Reconhece que as características próprias de cada unidade curricular condicionam a seleção da metodologia a utilizar.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

16. Oferece apoio aos estudantes com o propósito de gerar mudanças de conhecimentos, comportamentos, atitudes e sentimentos.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

17. Demonstra capacidade de seguir “de perto” o trabalho realizado pelo grupo de estudantes.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

18. Usa a avaliação para ajudar os estudantes a superar as dificuldades na aprendizagem e proceder a reajustamentos no processo de ensino utilizado.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

19. Revela uma atitude de questionamento no desenvolvimento de projetos de investigação sobre questões relativas ao ensino.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

20. Preocupa-se em dar *feedback* e de ajudar os outros elementos da instituição.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

21. Planeia projetos, no âmbito da sua atividade docente.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

22. Seleciona conteúdos, amplos e suficientes e que contribuam para uma formação atualizada.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

23. Valoriza os conhecimentos prévios dos estudantes ao comunicar com os mesmos em mensagens didáticas.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

24. Ensina o estudante a procurar aquilo que é mais pertinente, orientando-o na pesquisa e fornecendo-lhe critérios para a sua seleção.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

25. Explicita os múltiplos componentes do método de ensino a utilizar.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

26. Estabelece com os estudantes interações dinâmicas, favoráveis à sua aprendizagem.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

27. Orienta o estudante a adquirir habilidades, que tornam possível a partilha de experiências com outros colegas e profissionais.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

28. Explica aos estudantes as razões dos resultados da avaliação.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

29. Participa em projetos que incorporem a análise ao fenómeno do ensino.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

30. Identifica as funções desempenhadas por todos os elementos da equipa.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

31. Organiza atividades congruentes com o processo didático.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

32. Seleciona os conteúdos mais importantes no âmbito da unidade curricular, de forma a responder às necessidades formativas dos estudantes.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

33. Destaca os componentes das mensagens, para que o estudante identifique cada um dos elementos da explicação e as relações existentes entre eles.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

34. Planifica atividades, que favorecem a integração de conhecimentos adquiridos através da pesquisa na Internet.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

35. Desenvolve diferentes métodos didáticos, em função das características das unidades curriculares.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

36. Assume que os diversos espaços formativos constituem espaços relacionais regulados por exigências e normas de funcionamento.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

37. Desenvolve diversas funções relacionadas com a gestão burocrática do ensino.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

38. Utiliza métodos de avaliação que lhe permitem seguir a evolução do estudante ao longo do semestre/ ano.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

39. Apresenta produção científica, no âmbito da sua atividade ou inserida em projetos de parceria com outras instituições na comunidade.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

40. Assume a responsabilidade das suas ideias e das posições que adota.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

41. Planeia o ensino, considerando o descritor, os conteúdos da unidade curricular, o plano de estudos, o perfil profissional definido, a nossa visão da unidade curricular, as características dos estudantes e os recursos disponíveis.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

42. Adequa os conteúdos às condições e recursos disponíveis.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

43. Avalia se o estudante identificou a ideia que o professor pretendia transmitir.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

44. Prepara informação (Ex: guias das unidades curriculares), com utilização dos meios informáticos.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

45. Reconhece a importância de diversificar a utilização de metodologias.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

46. Sabe colocar-se no lugar do estudante.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

47. Orienta os estudantes à distância, supervisionando o trabalho desenvolvido pelos mesmos.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

48. Avalia as condições em que se desenvolveu o processo ensino-aprendizagem e a utilização dos recursos disponíveis.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

49. Publica artigos sobre distintas questões relacionadas com sua área científica, no âmbito do ensino superior.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

50. Planeia as atividades, considerando o conjunto de conhecimentos, a sua experiência sobre o fenómeno, a/s meta/s a alcançar e as estratégias de procedimento.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

51. Organiza os conteúdos, de maneira a que sejam acessíveis aos estudantes e favoreçam a sua aprendizagem.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

52. Utiliza mensagens redundantes ao comunicar com os estudantes (capacidade de repetir a mensagem utilizando códigos diferentes).

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

53. Demonstra capacidade de manter uma relação tutorial com os estudantes, fazendo uso da videoconferência, correio eletrónico e internet.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

54. Organiza as tarefas, de acordo com o projeto formativo, os estudantes e demais intervenientes nos processos.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

55. Concede autonomia aos estudantes para tomarem decisões sobre o seu percurso de aprendizagem.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

56. Demonstra atitudes de escuta, de empatia e de gerir novas situações, no seu papel de tutor/orientador.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

57. Utiliza uma prática de avaliação, centrada na aprendizagem do estudante.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

58. Organiza as atividades, considerando as suas características (cognitivas e atitudinais), as tarefas e o ambiente da instituição.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

59. Identifica os diversos níveis de relevância dos conteúdos das unidades curriculares.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

60. Utiliza vocabulário simples e perceptível, que permite aos estudantes acompanhar a sequência da mensagem.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

61. Estimula os estudantes para o intercâmbio de informações e experiências com outros estudantes e/ou profissionais, em função objetivos da unidade curricular ou do curso.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

62. Organiza as atividades, considerando a sua relevância e exequibilidade.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

63. Estimula os estudantes a atingir os objetivos do processo.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

64. Usa os resultados da avaliação como um banco de dados, de forma a ser possível introduzir ajustamentos nas unidades curriculares e nos cursos.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

65. Estrutura sistematicamente os seus projetos formativos com objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

66. Define a ordem com que se introduzem os conteúdos das suas unidades curriculares e a relação que se estabelece entre as mesmas.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

67. Exprime as mensagens aos estudantes com entusiasmo.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

68. Utiliza as bases de dados on-line, que estão relacionadas com as unidades curriculares que leciona.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

69. Demonstra atenção, interesse e confiança nos estudantes.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

70. Valoriza a estrutura dos projetos formativos com a contextualização do projecto, as estratégias de apoio aos estudantes e os dispositivos para avaliar o desenvolvimento do programa.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

71. Elabora materiais de apoio à docência, com recurso à utilização dos meios informáticos.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA
FACULTAD DE CIENCIAS DE EDUCACIÓN

QUESTIONÁRIO
(Aplicação em estudo piloto)

Rogério Manuel Ferrinho Ferreira

BADAJOS

2012

Caro colega

Encontro-me atualmente a frequentar o Curso de Doctorado de Formación del Profesorado: Avances en Investigación Educativa, na Facultad de Ciencias de la Educación da Universidad da Extremadura e estou a realizar um projeto de investigação sobre a formação contínua e as competências do professor do ensino superior.

Este estudo pretende analisar as repercussões da formação contínua no desenvolvimento de competências do professor do ensino superior.

Para a sua realização, venho solicitar a sua colaboração no preenchimento do questionário que se segue, no âmbito de um estudo piloto prévio. As suas respostas a todas as questões formuladas são importantes e fundamentais para concretizar este estudo, garantindo-se a sua confidencialidade.

Se tiver interesse, ser-lhe-ão revelados no momento oportuno os resultados deste estudo.

Agradeço a sua colaboração.

Atenciosamente

Dimensão I - Dados pessoais e profissionais

Assinala a opção que se aplica à sua situação.

1) Género

Masculino Feminino

2) Idade

Até 30 anos 31- 40 anos 41- 50 anos 51- 60 anos > 60 anos

3) Habilitações Académicas

Licenciatura Mestrado Doutoramento

Especifique a Área CNAEF _____

4) Tempo de serviço docente: _____ anos

5) Categoria Profissional:

Professor Adjunto Professor Coordenador s/ agregação Professor Coordenador c/ agregação Professor Coordenador Principal

6) Ciclos de estudos em que Participa

1º Ciclo/ Licenciatura

2º Ciclo/ Mestrado

3º Ciclo/ Doutoramento

Dimensão II - Formação contínua
--

7) Quantas ações de formação contínua é que frequentou nos últimos três anos? _____

7.1. Indique quantas ações de curta e longa duração frequentou:

a) De curta duração (de 1 a 3 dias)

b) De longa duração (mais de 3 dias)

8. Quais foram as principais motivações que o(a) levaram e/ou levam a participar em ações de formação e/ou de desenvolvimento profissional contínuo?

Assinale com uma "X" no número que melhor representa a importância que atribui a cada um dos itens que se seguem, considerando: 1=nada importante; 3=importante; 5=muitíssimo importante.

1. Progredir na carreira

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

2. Prazer associado ao estudo

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

3. Aumentar/melhorar oportunidades profissionais

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

4. Promover o meu desenvolvimento pessoal

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

5. Desenvolver novas ideias/propósitos para o meu trabalho

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

6. Aumentar a minha autoestima

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

7. Devido às novas exigências associadas ao meu trabalho

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

8. Vontade de aumentar/desenvolver as minhas perspetivas/
ideias pedagógicas

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

9. Mudar a maneira como organizo o processo de ensino/aprendizagem

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

10. Ficar a conhecer perspectivas para tornar o meu ensino mais eficaz

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

11. Saber mais vale sempre a pena

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

12. Desenvolver as minhas destrezas profissionais

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

13. Desempenhar funções específicas na escola/faculdade

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

14. Partilhar ideias e experiências com colegas

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

15. Implementar as políticas/medidas do Ensino Superior

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

16. Implementar as políticas/medidas da Instituição

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

9. Quais são as suas necessidades atuais de formação contínua, visando melhorar o seu desempenho como professor do ensino superior?

Agradecemos, por isso, que assinale com uma “X” no número que melhor representa a importância que atribui às suas necessidades de formação nas diferentes categorias de competências do professor, considerando: 1=nada importante; 3=importante; 5=muitíssimo importante.

1. Planear o processo de ensino-aprendizagem

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

2. Preparar os conteúdos das unidades curriculares

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

3. Oferecer explicações compreensíveis e bem organizadas
(Competência comunicativa)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

4. Utilizar as tecnologias de informação e comunicação

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

5. Desenhar a metodologia/organizar atividades

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

6. Comunicar com os estudantes

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

7. Assegurar orientações tutoriais

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

8. Avaliar

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

9. Investigar

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

10. Identificar-se com a instituição

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Dimensão III - Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor no ensino superior

As afirmações que se seguem estão relacionadas com as competências do professor do ensino superior. Responda em cada afirmação à questão: **“Qual a importância que atribuí à formação contínua no desenvolvimento destas competências no professor do ensino superior?”**. Assinale com um “X” no número que melhor representa a sua opinião, considerando que 1 corresponde a “nada importante”, 3 a “importante” e 5 a “muitíssimo importante”.

1. Desenha o programa da/s sua/s unidades curriculares

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

2. Utiliza adequadamente os conteúdos científicos a ensinar

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

3. Explica os conteúdos aos estudantes de uma forma compreensível e organizada, ajustando a explicação em função do feedback recebido (pela expressão facial, gestos, perguntas, etc)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

4. Domina as competências básicas ao nível das tecnologias de informação e comunicação, direcionadas às características das unidades curriculares que leciona

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

5. Organiza as atividades, considerando a importância dos espaços e recursos na constituição de ambientes de aprendizagem

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

6. Responde em tempo útil às solicitações dos estudantes

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

7. Acompanha e orienta os estudantes, durante o processo de formação

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

8. Avalia com rigor e toma decisões sobre o estágio de aprendizagem alcançado pelos estudantes

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

9. Participa em projetos de investigação na/s área/s científica/s em que está envolvido (a)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

10. Trabalha em equipa num contexto institucional, envolvido num espírito de solidariedade, apoio mútuo e disponibilidade para com os outros

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

11. Seleciona um conjunto de procedimentos metodológicos, adequados à exposição e explicitação dos conteúdos das unidades curriculares

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

12. Estrutura didaticamente os conteúdos das suas unidades curriculares

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

13. Valoriza os conhecimentos prévios dos estudantes ao comunicar com os mesmos em mensagens didáticas

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

14. Orienta o estudante no acesso à informação disponível na internet

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

15. Reconhece que as características próprias de cada unidade curricular condicionam a seleção da metodologia a utilizar

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

16. Oferece apoio aos estudantes com o propósito de atualização de conhecimentos e de gerar mudanças de comportamentos, atitudes e sentimentos

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

17. Demonstra capacidade de seguir “de perto” o trabalho realizado pelo grupo de estudantes

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

18. Usa a avaliação para ajudar os estudantes a superar as dificuldades na aprendizagem e proceder a reajustamentos nas estratégias de ensino utilizadas

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

19. Revela uma atitude de questionamento no desenvolvimento de projetos de investigação sobre questões relativas ao ensino

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

20. Preocupa-se em dar *feedback* e ajudar os outros elementos da instituição

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

21. Planeia projetos, no âmbito da sua atividade docente

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

22. Seleciona conteúdos que contribuam para uma formação atualizada

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

23. Destaca os componentes das mensagens, para que o estudante identifique cada um dos elementos da explicação e as relações existentes entre eles

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

24. Ensina o estudante a procurar aquilo que é mais pertinente, orientando-o na pesquisa e fornecendo-lhe critérios para a sua seleção

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

25. Explicita junto dos estudantes, os múltiplos componentes do método de ensino a utilizar

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

26. Estabelece com os estudantes interações dinâmicas, favoráveis à sua aprendizagem

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

27. Orienta o estudante para a aquisição de capacidades, que tornam possível a partilha de experiências com outros colegas

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

28. Explica aos estudantes as razões dos resultados da avaliação

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
29. Participa em projetos financiados, centrados na análise ao fenómeno educativo

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
30. Identifica as funções desempenhadas por todos os elementos da instituição

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
31. Organiza atividades pedagógicas, congruentes com o processo didático

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
32. Adequa os conteúdos às condições e recursos disponíveis

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
33. Avalia se o estudante identificou a ideia que o professor pretendia transmitir

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
34. Planifica atividades, que favorecem a integração de conhecimentos adquiridos através da pesquisa em bases de dados de referência

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
35. Desenvolve diferentes métodos didáticos, em função das características das unidades curriculares

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
36. Assume que os diversos espaços formativos constituem espaços relacionais regulados por exigências e normas de funcionamento

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
37. Orienta os estudantes à distância, supervisionando o trabalho desenvolvido pelos mesmos

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
38. Utiliza métodos/ indicadores de avaliação que lhe permitem seguir a evolução do estudante ao longo do semestre/ ano

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

39. Apresenta produção científica, no âmbito da sua atividade ou inserida em projetos de parceria com outras instituições na comunidade académica

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

40. Assume a responsabilidade das suas ideias e das posições que adota

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

41. Planeia o ensino, considerando o descritor, os conteúdos da unidade curricular, o plano de estudos, o perfil profissional definido, a sua visão da unidade curricular, as características dos estudantes e os recursos disponíveis

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

42. Organiza os conteúdos, de maneira a que sejam acessíveis aos estudantes e favoreçam a sua aprendizagem

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

43. Utiliza, propositadamente, mensagens redundantes ao comunicar com os estudantes (capacidade de repetir a mensagem utilizando códigos diferentes)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

44. Prepara informação (Ex: guias das unidades curriculares), com recurso a meios informáticos

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

45. Reconhece a importância de diversificar a utilização de metodologias de ensino

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

46. Sabe colocar-se no lugar do estudante

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

47. Demonstra atitudes de escuta e de empatia, no seu papel de tutor/orientador

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

48. Avalia as condições em que se desenvolveu o processo ensino-aprendizagem

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

49. Publica artigos sobre distintas questões relacionadas com sua área científica

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

50. Planeia as atividades, considerando o conjunto de conhecimentos, a sua experiência sobre o fenómeno e a/s meta/s a alcançar

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

51. Identifica os diversos níveis de relevância dos conteúdos das unidades curriculares

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

52. Utiliza vocabulário simples e perceptível, que permite aos estudantes acompanhar a sequência da mensagem

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

53. Demonstra capacidade de manter uma relação tutorial com os estudantes, fazendo uso da videoconferência, correio eletrónico e internet

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

54. Organiza as tarefas, de acordo com o projeto formativo, os estudantes e demais intervenientes nos processos

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

55. Concede autonomia aos estudantes para tomarem decisões sobre o seu percurso de aprendizagem/ formativo

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

56. Utiliza uma prática de avaliação, centrada na aprendizagem do estudante

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

57. Organiza as atividades, considerando as suas características (cognitivas e atitudinais), as tarefas e o ambiente da instituição

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

58. Define a ordem com que se introduzem os conteúdos das suas unidades curriculares e a relação que se estabelece entre as mesmas

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
59. Exprime-se aos estudantes com entusiasmo

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
60. Estimula os estudantes para o intercâmbio de informações e experiências com outros estudantes e/ou profissionais, em função dos objetivos da unidade curricular ou do curso

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
61. Organiza as atividades, considerando a sua relevância e exequibilidade

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
62. Estimula os estudantes a atingir os objetivos de aprendizagem

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
63. Usa os resultados da avaliação como um banco de dados, de forma a ser possível introduzir ajustamentos nas unidades curriculares e nos cursos

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
64. Estrutura sistematicamente os seus projetos formativos com objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
65. Utiliza as bases de dados online, que estão relacionadas com as unidades curriculares que leciona

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
66. Demonstra atenção, interesse e confiança nos estudantes

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
67. Estrutura os projetos formativos com a contextualização do projeto, as estratégias de apoio aos estudantes e os dispositivos para avaliar o desenvolvimento do programa

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

68. Elabora materiais de apoio à docência, com recurso à utilização dos meios informáticos

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Muito obrigado pela sua colaboração.

Ex.mo Senhor Diretor
da Escola Superior de Enfermagem
S. João de Deus da Universidade de Évora
Prof. Doutor Manuel José Lopes

Largo do Senhor da Pobreza
7000 – 811 Évora

Assunto: Pedido de autorização para a realização de estudo piloto.

Encontro-me atualmente a frequentar o Curso de Doctorado de Formación del Profesorado: Avances en Investigación Educativa, na Facultad de Ciencias de la Educación da Universidad da Extremadura e estou a realizar um projecto de investigação sobre a formação contínua e as competências do professor do ensino superior.

Este estudo pretende analisar as repercussões da formação contínua no desenvolvimento de competências do professor do ensino superior. Para tal, pretendo aplicar um questionário aos professores de carreira da área científica de enfermagem em instituições públicas portuguesas.

Para a sua concretização, venho solicitar a V. Ex. ^a autorização para aplicar um questionário aos Professores Isabel Maria T. Bico Correia, Manuel José Lopes, Maria Dulce Damas da Cruz, Maria de Fátima Santos Rosado Marques e Maria Vitória Glórias Almeida Casas Novas, selecionados de forma aleatória para a realização de um estudo piloto prévio.

Informa-se ainda que ficarão assegurados os aspetos éticos inerentes ao processo de investigação.

Agradeço a atenção dispensada a este pedido.

Atenciosamente

Rogério Manuel Ferrinho Ferreira

UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA
FACULTAD DE CIENCIAS DE EDUCACIÓN

QUESTIONÁRIO

Rogério Manuel Ferrinho Ferreira

BADAJOS

2012

Caro colega

Encontro-me atualmente a frequentar o Curso de Doctorado de Formación del Profesorado: Avances en Investigación Educativa, na Facultad de Ciencias de la Educación da Universidad da Extremadura e estou a realizar um projeto de investigação sobre a formação contínua e as competências do professor do ensino superior.

Este estudo pretende analisar as repercussões da formação contínua no desenvolvimento de competências do professor do ensino superior.

Para a sua realização, venho solicitar a sua colaboração no preenchimento do questionário que se segue, no âmbito de um estudo piloto prévio. As suas respostas a todas as questões formuladas são importantes e fundamentais para concretizar este estudo, garantindo-se a sua confidencialidade.

Se tiver interesse, ser-lhe-ão revelados no momento oportuno os resultados deste estudo.

Agradeço a sua colaboração.

Atenciosamente

Dimensão I - Dados pessoais e profissionais

Assinala a opção que se aplica à sua situação.

1) Género

Masculino Feminino

2) Idade

Até 30 anos 31- 40 anos 41- 50 anos 51- 60 anos > 60 anos

3) Habilitações Académicas

Licenciatura Mestrado Doutoramento

Especifique a Área CNAEF _____

4) Tempo de serviço docente: _____ anos

5) Categoria Profissional:

Professor Adjunto Professor Coordenador s/ agregação Professor Coordenador c/ agregação Professor Coordenador Principal

6) Ciclos de estudos em que Participa

1º Ciclo/ Licenciatura

2º Ciclo/ Mestrado

3º Ciclo/ Doutoramento

Dimensão II - Formação contínua
--

7) Quantas ações de formação contínua é que frequentou nos últimos três anos? _____

7.1. Indique quantas ações de curta e longa duração frequentou:

a) De curta duração (de 1 a 3 dias)

b) De longa duração (mais de 3 dias)

8. Quais foram as principais motivações que o(a) levaram e/ou levam a participar em ações de formação e/ou de desenvolvimento profissional contínuo?

Assinale com uma "X" no número que melhor representa a importância que atribui a cada um dos itens que se seguem, considerando: 1=nada importante; 3=importante; 5=muitíssimo importante.

1. Progredir na carreira

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

2. Prazer associado ao estudo

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

3. Aumentar/melhorar oportunidades profissionais

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

4. Promover o meu desenvolvimento pessoal

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

5. Desenvolver novas ideias/propósitos para o meu trabalho

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

6. Aumentar a minha autoestima

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

7. Devido às novas exigências associadas ao meu trabalho

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

8. Vontade de aumentar/desenvolver as minhas perspetivas/
ideias pedagógicas

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

9. Mudar a maneira como organizo o processo de ensino/aprendizagem

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

10. Ficar a conhecer perspectivas para tornar o meu ensino mais eficaz

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

11. Saber mais vale sempre a pena

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

12. Desenvolver as minhas destrezas profissionais

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

13. Desempenhar funções específicas na escola/faculdade

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

14. Partilhar ideias e experiências com colegas

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

15. Implementar as políticas/medidas do Ensino Superior

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

16. Implementar as políticas/medidas da Instituição

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

9. Quais são as suas necessidades atuais de formação contínua, visando melhorar o seu desempenho como professor do ensino superior?

Agradecemos, por isso, que assinale com uma “X” no número que melhor representa a importância que atribui às suas necessidades de formação nas diferentes categorias de competências do professor, considerando: 1=nada importante; 3=importante; 5=muitíssimo importante.

1. Planear o processo de ensino-aprendizagem

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

2. Preparar os conteúdos das unidades curriculares

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

3. Oferecer explicações compreensíveis e bem organizadas
(Competência comunicativa)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

4. Utilizar as tecnologias de informação e comunicação

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

5. Desenhar a metodologia/organizar atividades

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

6. Comunicar com os estudantes

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

7. Assegurar orientações tutoriais

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

8. Avaliar

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

9. Investigar

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

10. Identificar-se com a instituição

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Dimensão III - Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor no ensino superior

As afirmações que se seguem estão relacionadas com as competências do professor do ensino superior. Responda em cada afirmação à questão: **“Qual a importância que atribuí à formação contínua no desenvolvimento destas competências no professor do ensino superior?”**. Assinale com um “X” no número que melhor representa a sua opinião, considerando que 1 corresponde a “nada importante”, 3 a “importante” e 5 a “muitíssimo importante”.

- | | | | | | | |
|---|--|---|---|---|---|---|
| 1. Desenha o programa da/s sua/s unidades curriculares | <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20px; text-align: center;">1</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">2</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">3</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">4</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">5</td> </tr> </table> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | |
| 2. Utiliza adequadamente os conteúdos científicos a ensinar | <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20px; text-align: center;">1</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">2</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">3</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">4</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">5</td> </tr> </table> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | |
| 3. Explica os conteúdos aos estudantes de uma forma compreensível e organizada, ajustando a explicação em função do feedback recebido (pela expressão facial, gestos, perguntas, etc) | <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20px; text-align: center;">1</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">2</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">3</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">4</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">5</td> </tr> </table> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | |
| 4. Domina as competências básicas ao nível das tecnologias de informação e comunicação, direcionadas às características das unidades curriculares que leciona | <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20px; text-align: center;">1</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">2</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">3</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">4</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">5</td> </tr> </table> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | |
| 5. Organiza as atividades, considerando a importância dos espaços e recursos na constituição de ambientes de aprendizagem | <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20px; text-align: center;">1</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">2</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">3</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">4</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">5</td> </tr> </table> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | |
| 6. Responde em tempo útil às solicitações dos estudantes | <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20px; text-align: center;">1</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">2</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">3</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">4</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">5</td> </tr> </table> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | |
| 7. Acompanha e orienta os estudantes, durante o processo de formação | <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20px; text-align: center;">1</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">2</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">3</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">4</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">5</td> </tr> </table> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | |
| 8. Avalia com rigor e toma decisões sobre o estágio de aprendizagem alcançado pelos estudantes | <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20px; text-align: center;">1</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">2</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">3</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">4</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">5</td> </tr> </table> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | |

9. Participa em projetos de investigação na/s área/s científica/s em que está envolvido (a)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

10. Trabalha em equipa num contexto institucional, envolvido num espírito de solidariedade, apoio mútuo e disponibilidade para com os outros

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

11. Seleciona um conjunto de procedimentos metodológicos, adequados à exposição e explicitação dos conteúdos das unidades curriculares

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

12. Estrutura didaticamente os conteúdos das suas unidades curriculares

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

13. Valoriza os conhecimentos prévios dos estudantes ao comunicar com os mesmos em mensagens didáticas

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

14. Orienta o estudante no acesso à informação disponível na internet

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

15. Reconhece que as características próprias de cada unidade curricular condicionam a seleção da metodologia a utilizar

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

16. Oferece apoio aos estudantes com o propósito de atualização de conhecimentos e de gerar mudanças de comportamentos, atitudes e sentimentos

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

17. Demonstra capacidade de seguir “de perto” o trabalho realizado pelo grupo de estudantes

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

18. Usa a avaliação para ajudar os estudantes a superar as dificuldades na aprendizagem e proceder a reajustamentos nas estratégias de ensino utilizadas

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

19. Revela uma atitude de questionamento no desenvolvimento de projetos de investigação sobre questões relativas ao ensino

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

20. Preocupa-se em dar *feedback* e ajudar os outros elementos da instituição

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

21. Planeia projetos, no âmbito da sua atividade docente

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

22. Seleciona conteúdos que contribuam para uma formação atualizada

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

23. Destaca os componentes das mensagens, para que o estudante identifique cada um dos elementos da explicação e as relações existentes entre eles

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

24. Ensina o estudante a procurar aquilo que é mais pertinente, orientando-o na pesquisa e fornecendo-lhe critérios para a sua seleção

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

25. Explicita junto dos estudantes, os múltiplos componentes do método de ensino a utilizar

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

26. Estabelece com os estudantes interações dinâmicas, favoráveis à sua aprendizagem

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

27. Orienta o estudante para a aquisição de capacidades, que tornam possível a partilha de experiências com outros colegas

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

28. Explica aos estudantes as razões dos resultados da avaliação

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

29. Participa em projetos financiados, centrados na análise ao fenómeno educativo

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

30. Identifica as funções desempenhadas por todos os elementos da instituição

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

31. Organiza atividades pedagógicas, congruentes com o processo didático

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

32. Adequa os conteúdos às condições e recursos disponíveis

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

33. Avalia se o estudante identificou a ideia que o professor pretendia transmitir

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

34. Planifica atividades, que favorecem a integração de conhecimentos adquiridos através da pesquisa em bases de dados de referência

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

35. Desenvolve diferentes métodos didáticos, em função das características das unidades curriculares

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

36. Assume que os diversos espaços formativos constituem espaços relacionais regulados por exigências e normas de funcionamento

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

37. Orienta os estudantes à distância, supervisionando o trabalho desenvolvido pelos mesmos

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

38. Utiliza métodos/ indicadores de avaliação que lhe permitem seguir a evolução do estudante ao longo do semestre/ ano

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

39. Apresenta produção científica, no âmbito da sua atividade ou inserida em projetos de parceria com outras instituições na comunidade académica

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

40. Assume a responsabilidade das suas ideias e das posições que adota

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

41. Planeia o ensino, considerando o descritor, os conteúdos da unidade curricular, o plano de estudos, o perfil profissional definido, a sua visão da unidade curricular, as características dos estudantes e os recursos disponíveis

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

42. Organiza os conteúdos, de maneira a que sejam acessíveis aos estudantes e favoreçam a sua aprendizagem

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

43. Utiliza, propositadamente, mensagens redundantes ao comunicar com os estudantes (capacidade de repetir a mensagem utilizando códigos diferentes)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

44. Prepara informação (Ex: guias das unidades curriculares), com recurso a meios informáticos

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

45. Reconhece a importância de diversificar a utilização de metodologias de ensino

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

46. Sabe colocar-se no lugar do estudante

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

47. Demonstra atitudes de escuta e de empatia, no seu papel de tutor/orientador

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

48. Avalia as condições em que se desenvolveu o processo ensino-aprendizagem

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

49. Publica artigos sobre distintas questões relacionadas com sua área científica

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

50. Planeia as atividades, considerando o conjunto de conhecimentos, a sua experiência sobre o fenómeno e a/s meta/s a alcançar

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

51. Identifica os diversos níveis de relevância dos conteúdos das unidades curriculares

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

52. Utiliza vocabulário simples e perceptível, que permite aos estudantes acompanhar a sequência da mensagem

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

53. Demonstra capacidade de manter uma relação tutorial com os estudantes, fazendo uso da videoconferência, correio eletrónico e internet

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

54. Organiza as tarefas, de acordo com o projeto formativo, os estudantes e demais intervenientes nos processos

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

55. Concede autonomia aos estudantes para tomarem decisões sobre o seu percurso de aprendizagem/ formativo

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

56. Utiliza uma prática de avaliação, centrada na aprendizagem do estudante

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

57. Organiza as atividades, considerando as suas características (cognitivas e atitudinais), as tarefas e o ambiente da instituição

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

58. Define a ordem com que se introduzem os conteúdos das suas unidades curriculares e a relação que se estabelece entre as mesmas

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

59. Exprime-se aos estudantes com entusiasmo

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

60. Estimula os estudantes para o intercâmbio de informações e experiências com outros estudantes e/ou profissionais, em função dos objetivos da unidade curricular ou do curso

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

61. Organiza as atividades, considerando a sua relevância e exequibilidade

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

62. Estimula os estudantes a atingir os objetivos de aprendizagem

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

63. Usa os resultados da avaliação como um banco de dados, de forma a ser possível introduzir ajustamentos nas unidades curriculares e nos cursos

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

64. Estrutura sistematicamente os seus projetos formativos com objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

65. Utiliza as bases de dados online, que estão relacionadas com as unidades curriculares que leciona

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

66. Demonstra atenção, interesse e confiança nos estudantes

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

67. Estrutura os projetos formativos com a contextualização do projeto, as estratégias de apoio aos estudantes e os dispositivos para avaliar o desenvolvimento do programa

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

68. Elabora materiais de apoio à docência, com recurso à utilização dos meios informáticos

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Muito obrigado pela sua colaboração.

Ex.mo Senhor Diretor
da Escola Superior de Enfermagem
S. João de Deus da Universidade de Évora
Prof. Doutor Manuel José Lopes

Largo do Senhor da Pobreza
7000 – 811 Évora

Assunto: Pedido de autorização para aplicação de questionário.

Encontro-me atualmente a frequentar o Curso de Doctorado de Formación del Profesorado: Avances en Investigación Educativa, na Facultad de Ciencias de la Educación da Universidad da Extremadura e estou a realizar um projeto de investigação sobre a formação contínua e as competências do professor do ensino superior.

Este estudo pretende analisar as repercussões da formação contínua no desenvolvimento de competências do professor do ensino superior. Para tal, pretendo aplicar um questionário aos professores de carreira da área científica de enfermagem em instituições públicas portuguesas.

Para a sua concretização, venho solicitar a V. Ex. ^a autorização para aplicar um questionário às Professoras Ermelinda Carmo Valente Caldeira Batanete, Isaura da Conceição Cascalho Serra, Maria Antónia Fernandes Caeiro Chora, Maria do Céu Mendes Pinto Marques, Maria dos Anjos Galego Frade, Maria Felícia Canaverde Pereira Tavares Pinheiro, Maria José Abrantes Bule e Maria Otília Brites Zangão selecionados de forma aleatória para a realização deste estudo.

Informa-se ainda que ficarão assegurados os aspetos éticos inerentes ao processo de investigação.

Agradeço a atenção dispensada a este pedido.

Atenciosamente

Rogério Manuel Ferrinho Ferreira

UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA
FACULTAD DE CIENCIAS DE EDUCACIÓN

GUIÃO PARA DEBATE COM GRUPOS DE DISCUSSÃO

Rogério Manuel Ferrinho Ferreira

BADAJOS

2013

GUIÃO PARA DEBATE COM GRUPOS DE DISCUSSÃO

Tema: A formação contínua dos professores do ensino superior e o desenvolvimento de competências

Participantes: Professores de carreira do ensino superior

Blocos	Objetivos específicos	Tópicos/ Questões
A Legitimação do debate - Informar sobre os objetivos do estudo e contexto em que se insere	- Valorizar a contribuição dos participantes para a realização do estudo - Garantir a confidencialidade dos dados - Garantir o conhecimento do trabalho final.	- Objetivos do estudo - Utilização dos resultados - Registo da sessão
B Caraterização dos participantes	- Recolher dados pessoais e profissionais	- Género - Idade - Habilitações académicas - Tempo de serviço docente - Categoria profissional - Ciclo de estudos em que participa
C Formação contínua	- Identificar as principais motivações que o levaram e/ou levam a participar em ações de formação e/ ou de desenvolvimento profissional contínuo - Identificar as necessidades atuais de formação contínua, para melhorar o seu desempenho como professores do ensino superior.	- Motivações que o levaram a participar em ações de formação e/ ou de desenvolvimento profissional contínuo - Necessidades atuais de formação contínua, visando melhorar o seu desempenho como professores do ensino superior.
D Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor no ensino superior	- Conhecer a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor no ensino superior.	- Qual a importância que atribuem à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor do ensino superior?
E Recomendações para a formação contínua dos docentes no ensino superior	- Conhecer as sugestões para melhorar a formação contínua dos docentes no ensino superior.	- Quais são as vossas propostas para melhorar a formação contínua dos docentes, nesta instituição?

Ex.mo Senhor Diretor
da Escola Superior de Enfermagem
S. João de Deus da Universidade de Évora
Prof. Doutor Manuel José Lopes

Largo do Senhor da Pobreza
7000 – 811 Évora

Assunto: Pedido de autorização para realização de debate com grupos de discussão

Encontro-me atualmente a frequentar o Curso de Doctorado de Formación del Profesorado: Avances en Investigación Educativa, na Facultad de Ciencias de la Educación da Universidad da Extremadura e estou a realizar um projeto de investigação sobre a formação contínua e as competências do professor do ensino superior.

Este estudo pretende analisar a importância atribuída pelos professores do ensino superior à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor. Para tal, pretendo realizar um debate com grupo de discussão, envolvendo alguns professores de carreira da área científica de enfermagem da vossa instituição.

Neste sentido, venho solicitar a V. Ex. a autorização para a realização de um debate com a presença dos Senhores Professores Ana Maria Leitão Pinto Fonseca, Felismina Rosa Parreira Mendes, Gertrudes Maria Carola Silva, João Barradas Ferreira Durão, João Manuel Galhanas Mendes, Manuel Agostinho Matos Fernandes, Maria Dulce Domingues Cabral de Magalhães, Maria Gabriela Nascimento Martins Cavaco Calado, Maria Margarida Santana Fialho Sim Sim, Maria da Luz Ferreira Barros e Maria Laurência Grou Parreirinha Gemito.

Informa-se ainda que ficarão assegurados os aspetos éticos inerentes à utilização deste procedimento no processo de investigação.

Agradeço a atenção dispensada a este pedido.

Atenciosamente

Rogério Manuel Ferrinho Ferreira

UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA
FACULTAD DE CIENCIAS DE EDUCACIÓN

GUIÃO PARA DEBATE COM GRUPOS DE DISCUSSÃO

Rogério Manuel Ferrinho Ferreira

BADAJOS

2013

GUIÃO PARA DEBATE COM GRUPOS DE DISCUSSÃO

Tema: A formação contínua dos professores do ensino superior e o desenvolvimento de competências

Participantes: Professores de carreira do ensino superior

Blocos	Objetivos específicos	Tópicos/ Questões
A Legitimação do debate - Informar sobre os objetivos do estudo e contexto em que se insere	- Valorizar a contribuição dos participantes para a realização do estudo - Garantir a confidencialidade dos dados - Garantir o conhecimento do trabalho final.	- Objetivos do estudo - Utilização dos resultados - Registo da sessão
B Caraterização dos participantes	- Recolher dados pessoais e profissionais	- Género - Idade - Habilitações académicas - Tempo de serviço docente - Categoria profissional - Ciclo de estudos em que participa
C Formação contínua	- Identificar as principais motivações que o levaram e/ou levam a participar em ações de formação e/ ou de desenvolvimento profissional contínuo - Identificar as necessidades atuais de formação contínua, para melhorar o seu desempenho como professores do ensino superior.	- Motivações que o levaram a participar em ações de formação e/ ou de desenvolvimento profissional contínuo - Necessidades atuais de formação contínua, visando melhorar o seu desempenho como professores do ensino superior.
D Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor no ensino superior	- Conhecer a importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor no ensino superior.	- Qual a importância que atribuem à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor do ensino superior?
E Recomendações para a formação contínua dos docentes no ensino superior	- Conhecer as sugestões para melhorar a formação contínua dos docentes no ensino superior.	- Quais são as vossas propostas para melhorar a formação contínua dos docentes, nesta instituição?



PARECER

Nº 26/2012

ASSUNTO: PARECER SOBRE O ESTUDO "IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDA À FORMAÇÃO CONTÍNUA NO DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR"

Tendo o Professor Coordenador Rogério Manuel Ferrinho Ferreira, da área científica de Enfermagem do Instituto Politécnico de Beja, solicitado emissão de parecer sobre o estudo a realizar no âmbito do Curso de Doutoramento em "Formación del Profesorado: Avances en Investigación Educativa", na Universidade da Extremadura, incluindo como participantes os professores de carreira da área científica de Enfermagem, de instituições de ensino superior públicas portuguesas e em particular a 13 professores seleccionados do Instituto Politécnico de Viseu, a Comissão de Ética da Escola Superior de Saúde de Viseu apresenta o seguinte parecer:

- Considerando que o estudo se reveste de importância para explorar as repercussões da formação contínua no desenvolvimento de competências do professor do ensino superior, revertendo-se em benefícios por gerar conhecimento nesta matéria e se constituir um instrumento subsidiário da reflexão e do desenvolvimento profissional dos professores com impacto positivo nos processos educacionais; recomendamos que sejam enunciadas propostas e/ou sugestões com implicações para a prática e disponibilizados os resultados à comunidade académica;
- Considerando que a participação no estudo consiste no preenchimento de um questionário pelos professores da ESSV em regime de tempo integral e que o seu preenchimento é voluntário, tendo garantia de ter sido fornecido o consentimento informado;
- Considerando que no questionário não há identificação nominal e que há garantia da anonimização dos dados; recomendamos contudo o cumprimento do segredo profissional por parte dos investigadores na administração dos questionários;
- Considerando que os dados colhidos não são considerados sensíveis;

Somos de parecer que este estudo cumpre os requisitos éticos referentes à anonimização e autonomia dos participantes e reúne interesse científico para ser realizado.

Viseu, 11 de Dezembro de 2012

Resposta
13/12/2012

Enunciada por V. Botelho Almeida

A presidente da CE da ESSV



Florentino Blázquez Entonado, Catedrático de la Universidad de Extremadura en el Departamento de Ciencias de la Educación y Presidente de la Comisión de Doctorado de dicho Departamento,

Informa

Que Rogério Manuel Ferrinho Ferreira está a realizar um estudo sobre a “Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor do ensino superior”, no âmbito do Curso de Doctorado em Formação del Profesorado: Avances en Investigación Educativa, incluíndo como participantes os profesores de carreira da área científica de Enfermagem, de instituições de ensino superior públicas portuguesas, pelo que se apresenta o seguinte parecer:

Considerando que o estudo se reveste de importancia para explorar as repercussões da formação contínua no desenvolvimento de competências do profesor do ensino superior, revertendo-se em beneficios por gerar conhecimento nesta materia e se constituir um instrumento subsidiário da reflexão e do desenvolvimento profissional dos professores com impacto positivo nos procesos educativos;

Considerando que a participação no estudo consiste no preenchimento de um questionário pelos profesores e pela utilização de grupos de discussão, cuja participação é voluntária, tendo garantia de ter sido fornecido o consentimento informado;

Considerando que no questionário não há identificação nominal e que há garantia de anonimização dos dados nas técnicas de colheita de dados a utilizar, recomendamos contudo o cumprimento do segredo profissional por parte do investigador no proceso de colheita de dados;

Considerando que os dados colhidos não são considerados sensíveis;

Somos de parecer que este estudo cumpre os requisitos éticos referentes à anonimização e autonomia dos participantes e reúne interesse científico para ser realizado.

Badajoz, 17 de Diciembre de 2012

Fdo. Florentino Blázquez Entonado



Universidad de Extremadura
Departamento de Ciencias de la Educación

TRANSCRIÇÃO DE DADOS I

Grupo Discussão com docentes da Universidade Évora

Eu propunha em termos estratégicos que cada um se pronunciasse sobre cada questão.

1 - Começava aqui pela colega (...), um dos tópicos que propunha aqui era se frequentou formações nos últimos três anos e para além disso, quais são as motivações que a levaram a participar em cursos de formação, em formação contínua ou de desenvolvimento profissional contínuo, que é esse o objectivo, não é?

P1 - Nos últimos três anos fiz alguma formação, sobretudo a incidir na minha área de especialidade, porque nós achamos que temos conhecimento na nossa área de especialidade mas, há sempre alguns aspectos que são necessários aprofundar. A motivação surge pela consciência que tenho de que é necessário aprender, aprofundar, construir, reconstruir o conhecimento. Portanto, nós à medida que vamos falando com outros colegas, que vamos fazendo pesquisa vamos percebendo que é necessário actualizar esse conhecimento. Portanto, daí a motivação. Essas necessidades de formação contínua vão surgindo porque, também tenho consciência de que as coisas vão evoluindo, o ensino vai-se modificando portanto, a própria questão do Bolonha, portanto, o ensino foi preciso modificar-se e nós também temos um pouco que nos ajustar. Na minha área nem sempre, não há assim um leque muito vasto de formação mas, aquela que fui precisando fazer, fui-me adiantando. Portanto, isso complementa a motivação com a necessidade. Outra coisa que tinha perguntado...

Moderador – Houve alguma necessidade especial?

P1 - A necessidade especial foi por exemplo, relativamente às questões do aleitamento materno, isso prendia-se com uma necessidade que houve em termos da orientação dos mestrandos e de uma possibilidade de um curso de aleitamento materno que nós íamos dar aqui, na (...) na Universidade.

P2 - Ora bem, a gente vai sempre fazendo formação contínua ao longo da vida pois, e isso inclui-se também em congressos e outras coisas e deve manter-se actualizado realmente, com os novos conhecimentos, com as novas áreas, até com competências específicas. Em termos de cursos mesmo, também houve aqui uma necessidade de ter alguma formação na área das novas informáticas, quis melhorar as minhas competências para lidar com os instrumentos que a Universidade tem, o (...) e o (...), e houve várias formações sobre isso, sobre páginas electrónicas e outras sobre realmente actualizar-se, fizemos uma formação de (...) e pronto, como é uma área realmente nova, que foi importante fazer. As outras formações, também fizemos aí umas formações organizadas por nós na área da estatística, também de dados e que é outra área que também foi importante e continua a ser. A restante formação basicamente é na área da especialidade, na minha invisto principalmente em duas áreas na Gestão e na Reabilitação. As motivações, claro, os desafios dos novos modos de relacionamento e as exigências da organização em termos de sistemas de qualidade. O nosso sistema de qualidade na Universidade baseia-se muito em nós sabermos trabalhar muito bem com os sistemas informáticos, em termos do nosso interface com os alunos é com base em sistemas informáticos e os alunos também interagem muito com ele. Portanto, nessas ferramentas é

imprescindível para nós todos e isso é uma área importante. Nas outras, a formação nas áreas científicas são as usuais, a necessidade de me manter actualizado e de dar resposta às necessidades dos alunos.

P3 - As minhas opções de formação têm a ver com o processo de doutoramento, evidentemente que quando se está em processo de doutoramento precisava de alguma formação na área de tratamento de dados e na área de divulgação de dados portanto, há aqui uma motivação muito ligada ao meu próprio processo de formação. Neste momento acho que há alguma motivação para as novas ferramentas como o (...) acabou de dizer, sobretudo relacionadas com o ensino à distância, que acho que as instituições têm que começar a preparar novos tipos de metodologias que provoquem, que atinjam novos públicos e que são importantes para a sobrevivência das próprias organizações. Portanto, há aqui uma componente institucional que eu neste momento me preocupo um pouco, que me motiva para que haja aqui uma formação nesta área. Queria dizer outra coisa, penso que a formação contínua não formal é muito importante. E sobretudo nos últimos tempos, mais na fase pós-doutoramento, tenho verificado que há neste momento a nível da Enfermagem uma discussão mais ou menos internacional, que já tem vindo de algum tempo para cá, que tem a ver com a linguagem classificada e com a problemática das classificações para a prática de Enfermagem. O que implica que, sob o ponto de vista da formação docente esta é uma parte importante que nós temos que acompanhar. Portanto, há aqui uma lógica, neste momento de discussão internacional destas questões da linguagem classificada, que está a haver neste momento por exemplo uma discussão, está reunida neste momento, agora os altos cargos internacionais de enfermagem relacionados com a Associação Americana de Diagnóstico de Enfermagem, que se discutem estas questões que interessam à prática da profissão. Portanto, que nós professores também temos que acompanhar e isso interessa muito e são aspectos da formação contínua não formal que, eu acho que nós docentes temos que privilegiar. São interesses próprios mas, também interesses para o desenvolvimento da profissão de professor e da profissão para a qual damos contributos.

P4 - Eu penso que a formação contínua sempre foi importante no dia-a-dia, desde os tempos mais remotos (...) e é fundamental nos dias que passam, é uma questão cada vez mais fundamental, dada a precariedade do saber definitivo, da evolução constante (...) está hoje certo, amanhã está menos certo portanto, é necessário sempre actualizar os conhecimentos. Eu refiro-me, tenho feito principalmente investimento na área da formação em enfermagem, na área da minha especialidade portanto, Saúde Mental e Psiquiatria, porque os conhecimentos cada vez são mais, há um certo nível de evolução dos conhecimentos. As motivações, no fundo é estar a acompanhar a evolução, dar respostas aos alunos mais pertinentes. Tem sido fundamentalmente na área da informática e na área da especialidade, por necessidade de mim próprio também.

P5 - Em relação à motivação para a formação contínua, eu pessoalmente estou bastante motivada, ou seja, sempre que há alguma formação que me parece interessante e acessível, tento fazê-la. Por necessidade e por curiosidade. Por curiosidade porque, são conteúdos da área que me interessa desenvolver. Por necessidade porque, de alguma forma, nós no papel de professores ensinamos coisas que não fazemos e temos que estar actualizados nesse ponto ou seja, temos que contactar com os colegas também da prática para actualizar esses

conhecimentos. Os conteúdos que me interessam mais, naturalmente os da área, aleitamento materno, sexologia mas, também outros conteúdos em termos de metodologias, de investigação, aplicativos, ferramentas ou seja, é todo um conjunto de conhecimentos que tenho que usar e tenho que desenvolver no meu dia-a-dia. Em relação à motivação, queria também dizer que a motivação que me leva a fazer é uma motivação intrínseca ou seja, grande parte destes cursos têm certificados mas, não é o certificado que me interessa, é o contacto com os conteúdos, com novas perspectivas, Na clínica há evolução de práticas, evolução de conhecimentos e nós na docência temos que acompanhá-los necessariamente. Veja-se o caso do parto e dos actuais paradigmas na assistência à mulher no trabalho de parto, que são muito diferentes daquilo que se ensinava há uns anos atrás. Os docentes têm que estar actualizados. Um parêntesis nesta motivação, esta motivação nem sempre consigo atingi-la, levá-la a cabo em pleno porque, o dia-a-dia de docente tem muitas actividades, é muito sobrecarregado e algumas vezes não se consegue fazer a formação toda, exactamente porque há outras exigências no dia-a-dia da escola que não permitem ou temos que faltar a algumas exigências da escola até para tentar fazer a formação. Portanto há aqui um equilíbrio muito difícil de encontrar, algumas vezes. Queria ainda dizer que, embora não seja formação contínua em termos formais, considero que há a ida a jornadas, é de alguma forma também, uma outra faceta da formação e porquê? Porque contactamos com colegas vamos sabendo, vamos vendo novas correntes, novas perspectivas e isso também nos motiva a querer fazer. Não sendo formação contínua em termos formais, penso que é de alguma forma algo que despoleta o nosso interesse para formação contínua.

P6 - Não ando muito longe daquilo que os colegas têm estado a dizer, dizer que nestes últimos três anos estou no processo de doutoramento por isso, a minha formação tem andado muito a par e passo também das necessidades que senti relacionadas com o processo de doutoramento. Relativamente às motivações para formação tem sempre por detrás a necessidade, uma vontade de saber mais e melhor, aliada à rápida evolução do conhecimento e que sabemos que a toda a hora há mudanças – toda a hora será um bocado forçado – mas, há mudanças permanentes e que nos leva a essa necessidade. Fiz algumas formações relacionadas com a inclusão das novas tecnologias no ensino, tratamentos de dados com recursos a softwares, que me têm sido úteis para o ensino mas, também para o meu processo de doutoramento mas, também já tenho utilizado com os estudantes para também os ajudar a trabalhar dados no âmbito de estudos que têm feito, e também formação relacionada com a divulgação do conhecimento, um curso de escrita científica que, também foi muito importante para mim e me ajudou a fazer algumas viragens. Considero que é essencial a formação contínua. O professor é um elemento indispensável no processo educativo e por isso tem que acompanhar a evolução do conhecimento e torna-se necessário fazer formação. Na minha área específica que é Enfermagem Médico-cirúrgica não fiz nestes últimos três anos grande formação específica, para além da participação em jornadas internacionais, o que não deixa de ser extremamente importante, pelo conhecimento que foi divulgado, e como também estive na organização, nas comissões científicas, acabou por ser também uma mais-valia para a minha formação e para o desenvolvimento de competências.

P7 - Em relação à motivação, eu vejo as coisas da seguinte forma, podemos mesmo chamá-lhe de extrínseca e intrínseca, elas estão intimamente ligadas. Enquanto docente, eu tenho – posso dizer – tenho que conviver com aquilo que é uma realidade, o conhecimento só por si

está sempre em mudança e isto obrigatoriamente me leva a ter que estar actualizada. Por outro lado, claro que é intrínseca, porque eu quero ter mais conhecimento, quanto mais eu souber, quanto mais eu lidar com o conhecimento e de forma actualizada, melhor docente eu serei. Esse é um dos meus objectivos, ser melhor docente, ensinar melhor. Mas, também para além de ensinar a outro, eu sentir-me mais confortável, sentir-me bem. Eu gosto de ter conhecimento só por ter, independentemente do ser docente. Claro que, se puder nas minhas funções, eu devo aliar uma coisa à outra. Portanto, eu não sei exactamente se as considero como extrínseca ou intrínseca porque, elas estão de tal forma interligadas que umas sem as outras não vivem, porque, a nossa auto-formação também para ser docente, não é só os conhecimentos no sentido mais lato do termo, se quisermos eles envolvem para além dos conhecimentos, competências. E isto obriga-me a saber estar, a saber ouvir, a um conjunto de conhecimentos que passa pela nossa própria auto-formação. Daí eu misturar motivação interna com a motivação externa, se quisermos. Em relação às necessidades, eu sinto necessidade de haver debates, seminários de natureza conceptual, científica porque, a minha área de investimento, também a área de doutoramento mas, também ainda que não de doutoramento também de investimento desde que entrei nesta escola, não há muita formação em Portugal, estou a falar da área a enfermagem enquanto fenómeno portanto, não estou a falar de formas de cuidar mas sim de uma base ontológica e epistológica da enfermagem, e há muito pouca formação, seja lá isto o que for. Portanto, eu acho que isto era... sinto como necessário haver seminários, debates. Todos nós sabemos, todos nós temos uma abordagem na qual acreditamos ser a melhor e que carece de desenvolvimento. Um bocadinho aquilo que o professor (...) estava a dizer sobre a linguagem classificada e que está na ordem do dia a nível dos outros países e em Portugal não tanto mas, nós temos que nos reger por aquilo que vai no mundo e não em Portugal e temos que ser líderes também do conhecimento. Neste sentido, isto só por si é uma motivação ou não teremos mais uma formação de qualidade e sabemos o que isto importa nos dias de hoje. Se sempre foi, hoje então, ainda mais. De forma que, as minhas necessidades decorrem de saber mais, o formato em que ocorre pode ser ouvir outras pessoas nos encontros, o ouvir para mim é importante mas, quando me preparo para ir falar, uma exposição, uma comunicação, só por si obriga-me a saber, a tornar inteligível tudo aquilo que quero dizer e isto é um desafio de grande formação, formação pessoal. Portanto, não é numa formação contínua tradicional de ir ouvir o outro mas, é um processo de auto-formação normalmente para saber expor aos outros e expor-me à crítica.

Moderador - Até porque esses seminários, essas discussões são espaços de partilha e de reflexão.

P7 - Exatamente. Penso que os docentes do Ensino Superior têm essa responsabilidade, não tanto do ir buscar fora, devem ser responsáveis por criar conhecimento e ser motores, constituir uma alavanca para o desenvolvimento do conhecimento. Claro que, não se faz sozinho portanto, este espaço de debate que exige uma preparação prévia dos vários elementos que participam no debate, é extremamente importante. Para além disso, o que eu tenho feito e continuo a achar que preciso de fazer mais são ferramentas, ferramentas informáticas, o sistema de e-learning; há alguns anos fizemos, os docentes, houve uma formação mas, hoje em dia eu volto a reconhecer de uma importância enorme face à realidade

que temos e quero fazer formação. Ainda não fiz porque, estou em processo de doutoramento e tenho que gerir, não é? Mas quero. Reconheço efectivamente como uma necessidade.

P8 - Depois da (...) ter falado há pouca coisa já a dizer. A motivação tem muito a ver com o processo de desenvolvimento que qualquer professor tem que ter, não é? O professor tem obrigação ou pelo menos dentro da sua área de competências, transmitir aquilo que há de melhor e de último em termos de conhecimento portanto, a motivação tem a ver com o meu papel enquanto professora e enquanto gostar também daquilo que faço. Portanto, uma das áreas que, a minha área de especialização é a área de Saúde Infantil mas, independentemente de fazer formação nesta área também gosto de fazer formação na área da Saúde Materna, que é uma área que se toca e que faz todo o sentido a ligação entre uma e outra e dá continuidade ao conhecimento. Por outro lado, formação, também tenho feito alguma coisa, ainda não o suficiente porque, sinto algumas lacunas na área das ferramentas informáticas. Não é uma área para a qual eu tenha grande apetência, se calhar por isso me resguardo um bocadinho mas, efectivamente é fundamental e sempre que posso faço. Preciso de continuar a fazer formação nesta área das ferramentas informáticas, é aquilo que sinto mais necessidade. Até porque tenho um processo de doutoramento que está parado mas, penso recomeça-lo portanto, vou ter que necessariamente fazer.

Moderador - Vamos passar a outra questão. O que se põe agora tem a ver com a formação contínua versus desenvolvimento de competências do professor. Que importância é que atribui à formação contínua no desenvolvimento das suas competências de professor?

P1 - A formação contínua, ela é essencial em tudo na vida e nos professores de Ensino Superior não menos importante. Portanto, eu vejo a formação contínua como algo essencial, uma necessidade básica. Eu serei uma profissional tanto mais competente quanto mais ciente eu estiver da importância da minha actuação, de forma responsável e portanto, e isto também de forma responsável porque vou estar a formar novos profissionais. Como tal eu necessito de estar a par e passo com o conhecimento, não só a nível de academia mas, também aquilo que se passa na clínica. Portanto, nunca me esquecendo que estou a formar novos profissionais. A formação contínua que vou fazendo, obviamente que também tem em vista não só o que são as exigências organizacionais mas, também aquilo que eu preciso de saber, portanto, vou um pouco passando por aí e daí ela ser importante. E com a formação contínua eu procuro evoluir e estar de acordo com aquilo que está padronizado e aquilo que de facto promove o desenvolvimento e a aplicação de novas técnicas também, no ensino aprendizagem.

P2 - Por acaso, nos últimos anos realmente eu não tenho feito nenhuma formação específica que se destine a melhorar as minhas competências de professor mas, na verdade o processo de Bolonha exigiu-nos muita discussão sobre novas ferramentas que usamos e realmente houve repensar e as leituras e a formação, a necessidade de fazer leituras sobre as novas metodologias que usamos, a discussão entre nós sobre novas formas de promover a aprendizagem de diversas formas, sem ser a forma presencial, o usar as ferramentas informáticas como forma de ligação aos alunos que também tem sempre um aspecto importante; também as novas metodologias que nós adoptámos, que discutimos entre nós e que estamos sempre a discutir e a estudar, de fazermos melhor o acompanhamento dos alunos em estágio, há aqui uma preocupação também nossa (...) uma aprendizagem

organizacional. Temos aprendido muito com a reflexão quer feita em grupo, quer feita em grupos de trabalho sobre as metodologias que usamos (...) tem sido importante. Formação realmente de professores, mesmo, para estratégias pedagógicas não tenho tido, a não ser o que leio, o que estudo por minha iniciativa. Tem sido a minha principal fonte.

P3 - Eu considero que a formação é um dos processos de desenvolvimento de competências específicas mas, também mais globais da pessoa no seu conjunto. Portanto, mas centrando-me nestas coisas mais específicas do ensino acho que, a formação das questões relacionadas com as novas tecnologias é muito importante para o professor, sobretudo as relacionadas com o desenvolvimento das metodologias em si. E eu acho que sobretudo como o Manuel Agostinho acabou de dizer, o ensino neste momento tem que ser mais centrado no estudante, nas suas competências, do que nos processos e nos conteúdos. Portanto, acho que as novas metodologias têm que ser agarradas pelos professores com seriedade, com honestidade científica. Mesmo aquilo que consideramos metodologias porque, não se implementam metodologias por se implementar metodologias mas, tem que haver alguma honestidade científica na questão da implementação das metodologias no ensino, sobretudo a nível Superior, em que as coisas têm outro nível, há outro desenvolvimento, há um processo de desenvolvimento e de maturação das pessoas que exigem muito mais, quanto a mim, muito mais fundamento da formação, do público do que as etapas de ensino anteriores. Eu acho que as questões da didáctica e da pedagógica em si mais globalmente, são questões que não se podem descuidar. Eu acho que, às vezes, a nível Superior estas questões descuidam-se muito. Entramos nas competências específicas da profissão ou nas competências mais científicas dos conteúdos e descuidamos aquilo que são as didácticas destas questões mas, também considero que é importante centrarmo-nos nas questões científicas e nas evidências daquilo que estamos a tratar, os conteúdos, como é lógico. Porque, não acho que um professor parta para a formação como um papagaio, um professor não tem que partir para as questões da formação como um papagaio, tem que partir para as questões da formação com algum desenvolvimento de conteúdos e sobretudo as evidências relacionadas com esses conteúdos. E também, há aqui um aspecto muito importante que, também é uma fragilidade minha, como muitos outros de nós, que é a produção própria das evidências. Quer dizer, se eu trato de um assunto e a nossa área é muito específica, é uma área em que a questão prática, a questão de aplicação prática é muito importante então, sob o ponto de vista de investigação e de produção de evidências nós também somos responsáveis como académicos, não é? Portanto acho que...

- É fundamental em termos de investigação.

P4 - Sim, é muito importante. Eu acho que a formação contínua está intimamente ligada ao desenvolvimento de competências, competências mais genéricas, competências mais específicas e é fundamental e eu acho que é uma exigência a nível de Ensino Superior nos dias de hoje. Tento manter-me actualizado dentro do possível, principalmente pelas novas metodologias de ensino, que cada vez são mais exigentes. Dou muita importância também, em termos da relação professor-aluno, que eu penso que cada vez, a relação pedagógica tem estado a ficar um bocado descuidada, no meu entender. Pronto, as novas metodologias, quando se fala com um colega (...) um debate e reflectimos sobre isso, inclusive que a relação professor-aluno tendo dois pressupostos base, está a ficar um bocado descuidada. Tento

apostar nessas situações e sempre que sei de certos aspectos de ligação, ainda há dias no Porto soube de umas jornadas que houve sobre essa partilha de experiências, onde a troca de saberes fundamentalmente entre enfermeiros, psiquiatras e psicólogos, uma abordagem sobre psiquiatria de ligação, o confronto dos vários saberes, a importância da formação, a valorização do papel do professor na escola, a valorização do papel do enfermeiro. Pronto, sempre que tenho essas hipóteses dado algumas limitações mas, sempre que tenho essas hipóteses procuro manter-me actualizado. E acho fundamental a formação contínua.

P5 - Bem, então, nesta questão da formação contínua versus desenvolvimento de competências eu penso que, há aqui um mecanismo que é tanto natural como inevitável, desta relação. Já vai longe a nossa formação académica em termos da pedagogia, aquilo que nos foi oferecido em termos de plano de estudos na altura, já lá vão vinte anos, já está longe, as coisas já mudaram, embora algumas tenham regressado, a (...) é algo que regressou actualmente, não sei por quê. Só para dizer que em termos das competências dos nossos papéis como professores, competências pedagógicas, há uma necessidade natural evidente e inevitável de desenvolver estas competências utilizando por isso a formação contínua. Naturalmente no papel dos professores e mais ainda porque, nós temos aulas teóricas, aulas teórico-práticas a aulas práticas laboratoriais. Nas práticas laboratoriais há que exemplificar algo que não faz parte do nosso dia-a-dia, quotidiano, ou seja, nós não estamos na clínica e temos que nos manter actualizados sobre o que se passa na clínica para que os alunos levem daqui uma antevisão do que vai ser a sua execução real, já nessa altura sob colaboração do cooperante. Portanto, o professor naturalmente que tem que estar actualizado com as novas correntes. Também tem que estar actualizado, não são só nestes aspectos da prática clínica mas, também num saber que às vezes não é possível medir muito bem mas que se deseja muito adquirido. Quando nós orientamos trabalhos de mestrado, de licenciatura, quando estamos presentes em júris há todo um saber que nós temos que ter já, tentar adquirir para desempenhar bem o nosso papel. O nosso papel não é só ensinar alunos, tem também outras actividades. Portanto, há todo um trabalho que se faz para adquirir competências que é um trabalho às vezes um bocado invisível, na pesquisa que fazemos para desenvolver o conhecimento, para exemplificar os casos, para encontrar também uma linha de padronidade no nosso pensamento, no nosso quotidiano como professores e a formação passa por isso, passa por esses momentos de formação certificada, passa por momentos de convívio mais informais nas jornadas e passa também por momentos de investimento muito pessoal, muito sozinho mas, na curiosidade de desenvolver, no interesse, na curiosidade e na vontade de desempenhar um papel ou vários papéis dentro da nossa profissão.

P6 - Eu penso que já disse um pouco disto há pouco, que a formação contínua que é indispensável para o desenvolvimento das competências do professor e para ilustrar um pouco a importância acho que poderia dizer que nós não conseguimos ensinar aquilo que nós não sabemos, não é? Portanto, demonstra logo a importância de fazermos formação contínua que, no início nós não clarificámos logo mas, que eu tenho o entendimento de formação contínua, destes passos formais, destes cursos certificados como participação em jornadas e as reflexões e as partilhas que nós fazemos no dia-a-dia. E tenho para mim, na minha experiência têm sido todas elas muito importantes, de maneira n consigo dar menos importância àqueles momentos de partilha, de reflexão do dia-a-dia, que tenho uma dificuldade como professora e que procuro a ajuda de um colega ou outro para discutir uma metodologia, uma estratégia a

adotar e acho que esse aspecto se reveste de extrema importância. Tenho aprendido muito com os colegas e com as reflexões, com as partilhas que nós fazemos. Por outro lado, tenho para mim também que se aprende a ser professor e aprende-se na acção. Aprendo todos os dias, digamos assim, coisas novas e a forma como implemento determinadas estratégias também me permite perceber dos alunos, do feedback que tenho dos alunos se foi o mais indicado, se foi o menos indicado e me ajuda. Portanto, penso que é muito importante mas, não podemos de maneira nenhuma retirar a reflexão e a partilha que fazemos no dia-a-dia desta necessidade da importância da formação contínua. O processo de Bolonha e a sua implementação levou-nos a fazer formação, levou-nos a fazer pesquisas, levou-nos a fazer muitas discussões mas, penso que ainda seria importante - nós, os docentes de enfermagem ou dos docentes do Ensino Superior, não somos obrigados a fazer formação específica como docentes, como têm muitos outros professores – eu penso que em didácticas e desenvolvimento curricular poderia ser áreas em que nós devíamos investir. Tenho esse projecto futuro para fazer mais formação nessa área e penso que é importante. Somos frequentemente chamados a desenvolver planos de estudos e a nossa formação em desenvolvimento curricular, tirando dois ou três colegas que têm formação específica que fizeram os antigos cursos de Pedagogia Aplicada ao Ensino de Enfermagem, não temos efectivamente. E depois, claro, podemos sempre socorrer de colegas de outras áreas e é bom que assim seja, mas, também precisávamos de não ter só a experiência e fazer os planos mas, ter também todo o fundamento científico e as estratégias que são necessárias para desenvolver.

Moderador - Mas a reflexão que fazemos sobre os planos que construímos também é fundamental.

P6 - Por isso eu digo, ponho todas ao mesmo nível, todos os tipos de formação contínua, digamos assim, ponho-os todos ao mesmo nível porque, acho que são indispensáveis no nosso dia-a-dia todas essas vertentes diferentes.

P5 - O que a professora (...) está a dizer é de alguma forma constatável na nossa comunidade, digamos assim, de professores. Eu já estou cá há vinte e sete anos, há quem esteja há mais, mas, mais ou menos o que é visível nestes vinte e sete anos é que nós mesmos, professores enquanto comunidade temos vindo a constatar e a fazer surgir momentos de formação contínua ou seja, somos nós mesmos, acabamos por ser – Ah! Devíamos fazer... agora é o inglês mas, já foi o organizar um grupo de estudo para o Em Vivo, em tempos já foi organizado um grupo para trabalhar, para desenvolver os seus conhecimentos, as suas competências em SPSS, PowerPoint. Quer dizer, há assim alturas, até mesmo nos próprios processos de preparação de aulas quando surgiu o formato de Bolonha, ou seja, nós mesmos vamo-nos dando conta e acaba por emergir na nossa culturazinha aqui nesta casa, vamos sentindo essas necessidades. Eu penso que, de alguma maneira isto é uma necessidade profissional mas também é de certa forma uma intuição da nossa parte, no desempenho do nosso papel como professores que surge. É algo, como eu queria dizer há bocado, de natural e inevitável, brota assim – Ah! Devíamos fazer. Depois há alguns órgãos que conseguem levar essa formação avante, que se consegue organizar o grupo, que se consegue encontrar o espaço. Como digo é muito difícil encontrar o espaço para termos esses grupinhos de estudo e trabalho. É extremamente enriquecedor, não só pelos conhecimentos mas, também pelas proximidades

outras que se conseguem e que algumas vezes levam a desenvolver trabalhos de grupo futuros que se estabelecem – Ah! Devíamos fazer isto, devíamos fazer uma pesquisazinha. São muito frutuosa, digamos assim. E penso que isto ilustra um pouco o que a professora Ana estava a dizer.

P5 - Há um certo movimento, que está latente. Há alguém que fez uma formação ou que conheceu alguém que falou de um assunto ou que poderia trazer cá à escola e acabamos por tornar isso um momento de partilha e de participação de várias pessoas. Temos neste momento – não sei se avançarei, estou a avançar para o aspecto seguinte – mas, neste movimento uma organização das oficinas temáticas, que são mensais e que têm sido momentos para trazer alguém do exterior, que vem falar de um determinado tema actual, pertinente, relacionado com o nosso dia-a-dia, com a Enfermagem, com os nossos interesses, por aí fora ou docentes da escola que têm apresentado parte ou a totalidade dos seus trabalhos de doutoramento ou das pesquisas que têm feito e que tem servido para discutirmos e aprendermos todos em conjunto. Isso, eu acho que é extremamente importante para o desenvolvimento de competências.

Moderador - Portanto, as oficinas temáticas é um exemplo de espaço de reflexão.

P5 - De reflexão, partilha de conhecimento. Portanto, têm sido espaços de verdadeira formação contínua. Também temos o curso Como Escrever Artigos (...), também é parte da formação de professores.

P6 - E que foi um momento de viragem para nós em termos...

P6 - E mesmo professores da escola, ainda há pouco tempo a (...) fez uma sessão sobre End note, que a (...) tem desenvolvido competências na utilização dessa ferramenta e se disponibilizou para apresentar aos colegas e nos ajudar. E eu penso que esse aspecto é extremamente importante.

P7 – Eu queria dizer que em relação às questões de formação de desenvolvimento de competências, eu tenho um pressuposto sobre ser professor que eu entendo a prática pedagógica enquanto praxis. Aquilo que a professora (...) disse é uma realidade e portanto, nessa medida nós aprendemos a ser professores na acção, fazendo. Também com esta consciência, eu permito-me dizer que ensaio metodologias numa das unidades curriculares pelas quais sou responsável e que lecciono, que ensaio metodologias e que vou sistematicamente avaliando. Claro que, às vezes, a meio da unidade quando os objectivos não estão a ser alcançados tal como era a minha expectativa, eu reformulo a metodologia e faço isso com grande consciência, não é por acaso que o faço. Porque, também acredito que saber qual é a metodologia para um conjunto de alunos específicos não está à partida pré-definido. Claro que está em causa sempre a relação aluno-professor, não é com um aluno - apesar de defendermos momentos de individualização na relação, os processos de tutoria são momentos individuais com o aluno – mas, quando estamos em sala de aula não se trata de momentos individuais e portanto, tenho que pensar qual é a melhor metodologia para fazer veicular o objectivo que eu quero e levar aqueles alunos ao objectivo final, às competências que eu lhes propus adquirir. Esta é uma dimensão. Claro que nós temos um problema adicional, são preparar alunos para competências clínicas, e uma coisa é ser professor e temos que nós ter

essas competências mas, também temos que preparar para competências clínicas, e esta é outra dimensão que confere complexidade ao que é ser professor na área de enfermagem, que não acontece com outras profissões, quando não preparam completamente para uma profissão em si. No nosso caso existe portanto, temos também que viver com isso. Acho que é extremamente favorável fazermos todos nós, uma vez que preparamos para a clínica, fazer incursões à prática para nos mantermos actualizados. Perceber como é que as pessoas estão a pensar, como é que tomam decisões, o que é que se passa com a maior actualidade. Sobretudo estou-me a referir é, fala-se muito é em prática sustentada na evidência, está a ser usada ou não está? Até que ponto nós deveremos reforçar isto, e agora trazê-los como feedback para aquilo que somos enquanto professores. Portanto, quando nós queremos promover o desenvolvimento de competências clínicas, é um bocadinho diferente das didácticas, que temos que ter já instrumentos, que temos que ir busca-los à clínica; não enquanto docentes, na figura de docente mas, à clínica. Torna-se tudo mais difícil. Quando eu digo torna-se é, estamos conscientes da necessidade da aproximação à clínica de forma sistemática, ainda que tenhamos cadeiras apenas de natureza teórica, ainda que porque, uma coisa não se desliga da outra na nossa área. Torna-se um bocadinho mais preocupante embora, possamos – eu penso que posso usar o conjunto, falar no plural – reconhecer que temos tido em Portugal uma boa formação clínica. De outra forma eles não teriam aceitação no resto dos países.

P8 - Em termos do enriquecimento, eu acho que tudo aquilo que tenho vindo a desenvolver conscientemente ou inconscientemente, o fundamento último é sempre o enriquecimento do meu papel enquanto professora e encontro esse enriquecimento em várias áreas que vou desenvolvendo. Procurei esse enriquecimento no doutoramento que escolhi, Psicologia da Educação. Procuro esse enriquecimento no dia-a-dia na relação pedagógica que estabeleço com os alunos. Procuro esse enriquecimento quando vou para a prática, nas tais incursões como a (...) falou. E tenho a enorme curiosidade e também obrigação enquanto professora de olhar para aquilo que lá acontece e me debruço sobre aquilo que lá acontece e fico e permaneço e aprendo também porque, nem sempre estamos completamente actualizados, porque, efectivamente o exercício também está sempre a avançar a um ritmo vertiginoso, porque resulta também de muita investigação que se faz. Por outro lado também, o meu enriquecimento enquanto professora, também se encontra e se estabelece e se fortalece na relação com outros professores de outras áreas do ensino, que eu tenho um cadeira no mestrado que é de Educação Básica e Educadores de Infância e é um espaço de grande aprendizagem sempre que reúno com aquele grupo de docentes e sempre que também lecciono a cadeira. Mas, nomeadamente nas reuniões com os docentes é realmente um espaço de enorme aprendizagem e melhora francamente o meu papel enquanto professora. Portanto, é nestas áreas todas que eu vou buscar formas para. Claro que ultimamente as oficinas temáticas também têm sido um espaço de enorme aprendizagem e discussão e tem valido muito a pena e vai continuar a acontecer, e todas aquelas reuniões que nós fazemos, mais ou menos informais, que acontecem na escola no dia-a-dia. Portanto, aqui e fora daqui é onde realmente vou buscar aquilo que é o melhor que posso trazer para melhorar o meu papel.

Moderador – Quais são as vossas propostas para melhorar a formação contínua dos docentes nesta instituição? Olhem para vocês enquanto professores do Ensino Superior, olhem para vocês pertencendo a uma área científica.

P1 – Nós somos um grupo de professores que estamos muito (...), temos a consciência da formação contínua, somos um grupo que vamos partilhando os nossos interesses. Já falámos sobre os cursos que surgiram aqui portanto, o curso do *Era Vivo*, que foi o mais recente que me estou a lembrar agora, surgiu um pouco pelo grupo de professores que estando a fazer o seu doutoramento, a utilizar metodologia quantitativa, viu a sua necessidade de aprofundar conhecimento nessa área, de utilizar uma metodologia mais recente na sua tese e portanto, o grupo juntou-se, partilhou as suas necessidades, as suas angústias e conseguiu trazer o professor aqui e foi uma mais-valia para todos. E lá está, com esse curso foi não só uma mais-valia para o nosso percurso pessoal mas, também para orientarmos os nossos estudantes, tanto da licenciatura como dos mestrados. O que eu penso que era importante mas, que é qualquer coisa que temos que pensar um pouco melhor, é a falta de disponibilidade que tem ou seja, nós podíamos ter um pouco mais de disponibilidade para investigação, já há pouco se falou aqui da importância da investigação científica mas, é necessário um pouco mais de disponibilidade para investigar mas, com o objectivo de produzir e de divulgar o conhecimento. Falou-se aqui também da questão do espaço, agora das oficinas temáticas, espaços em que fosse possível haver reflexão e mobilização de saberes. Isto de facto, é importante nós reflectirmos um bocadinho sobre isto e perceber, conseguirmos melhores práticas a nível da educação, não só da educação mas, também dos cuidados de saúde porque, nós enquanto professores do Ensino Superior e em concreto de Enfermagem, nós temos estas duas vertentes, temos a parte pedagógica e a parte dos cuidados de saúde. Uma coisa que eu sugeria, e a propósito disso, também estamos sempre de articulação com a clínica, era interessante que houvesse uma melhor articulação entre a academia e a clínica. Isto por exemplo, eu estou a fazer a minha tese de doutoramento tem a ver com o parto, mais em concreto com a cesariana e só agora a posteriori, é que eu soube passados três ou quatro dias, que tinha havido uma reunião sobre cesarianas portanto, isto de acordo com a Fundação de Obstetrícia e Ginecologia. Portanto, eu penso que se houvesse uma melhor articulação entre academia e a clínica seria uma mais-valia para nós, quer dizer para os dois, haveria qui uma dualidade. Por exemplo, nós leccionamos aqui o curso de especialista, de mestrado de Saúde Materna, eu já estou aqui, saí da parte da clínica há nove, dez anos e senti a necessidade de alguma actualização da prática e então pedi um estágio de observação no Hospital Garcia da Orta. Isso para mim foi uma mais-valia portanto, estive em contacto com a clínica, com a prática, falei com os colegas, percebi o que mais de moderno de se fazia, as perspectivas actuais, o resultado dos protocolos e foi uma forma de me actualizar. É importante continuarmos este trabalho de nos agilizarmos em grupo e em equipa porque, de facto o desenvolvimento de competências não é um trabalho solitário. Eu achava que devíamos também pensar uma forma de os estudantes nos avaliarem em termos das nossas competências. Não é só ir ao sistema e pode gostar do professor ou não gostar, é eles perceberem se as nossas competências ou seja, nós somos avaliados também um pouco por eles, mas eles perceberem porque é que entendem que o professor é competente ou não competente, na sua prática; o professor também reflectir um pouco com aquilo que o aluno diz.

P7 - Se for oportuno, eu posso... eu fico um bocadinho apreensiva com isso e percebo o que a colega diz, embora não partilhe da mesma opinião. Os estudantes já têm pelo sistema, é obrigatório efectivamente. Têm representação em vários órgãos da escola onde podem – se usam ou não é outra coisa, é outro objecto de análise que não deixa de ser relevante e como é que se pode mudar isso. Mas, não era sobre isso o que eu queria dizer. A questão que para mim é mais relevante sobre esta exigência que impomos aos alunos e é uma exigência quase não formal mas, que impomos, que é que eles nos avaliem, eu pergunto, eu lanço-vos para a reflexão: Os estudantes não têm competência para avaliar um docente. Da mesma forma que não é expectável que um assistente vá avaliar um professor coordenador, por exemplo. O que eu estou a dizer é, é necessário ter conhecimento para avaliar alguém e portanto, o que é que eles fazem naturalmente, eu acho que os alunos são muito inteligentes quando se remetem para o seu recato daquilo que sabem e portanto, não emitem opiniões para as quais não têm conhecimento sustentado. Eu acho que se analisarmos porque é que eles não vão mais além, temos que pôr as questões – Será que eles o podem fazer? Será que eles sabem o que é ser professor? Será que eles sabem que conhecimentos é que o professor podia ter e não tem? Que habilidades é que poderia ter? Portanto, é um nível de exigência que não faz qualquer sentido porque, nós próprios percebemos que é uma praxis, todos nós ensaiamos, então como é que estamos a pedir a um estudante para dizer? Outra coisa que podemos dizer é - a relação que o professor teve consigo fê-lo sentir bem, confortável? É de outra natureza, não é avaliar a competência do professor. Ou se quisermos é apenas uma parte. Todos nós sabemos a importância da didáctica em si, essa é uma dimensão extremamente importante mas, não é a mesma coisa que avaliar o docente. E depois ainda há outras questões pessoais, a nota melhor, pior. Portanto, são fragilidades do sistema que todos nós sabemos que as emoções interferem em tudo aquilo que nós fazemos e portanto, nem sempre é possível no calor da decisão afastar estas dimensões de as motivações pessoais e não as motivações académicas. Bolonha veio-nos trazer um dado para o qual os estudantes, uma exigência que os estudantes portugueses não estão preparados. Carecia de um processo de desenvolvimento até ao Superior que lhes permitisse dizer eu sei o que quero, eu preciso de um professor que é um facilitador e que não me diga aquilo que eu tenho que saber, me está a despertar para isto. Ora, nós confrontamo-nos com uma realidade em que isso não é possível. Porque todos nós avaliamos os nossos alunos quando chegam aqui, para perceber que metodologia devemos usar e confrontamo-nos que isso ainda não acontece. Esta realidade começa a ser observada nas mais diferentes escolas de ensino, não só na Enfermagem portanto, o processo de Bolonha põe-se em causa sobretudo por isso. Não foi por acaso que ele foi exactamente, nós procurámos torner o processo um bocadinho porque, a realidade nos obriga. Isto claro que é, ao mesmo tempo o estudante não tendo esse processo de desenvolvimento para aderir ao processo de Bolonha também não tem o processo de desenvolvimento, nem é esperado que o tenha, para avaliar um professor.

P2 - É assim, o primeiro problema é que nós estamos num mundo em que era uma tempestade e tornou-se um tornado. Portanto, as novas exigências que cada vez nós temos mais de novos cursos, que estamos sempre a tentar agarrar as necessidades, o que é pertinente na sociedade e no mundo nosso próximo e portanto, é uma exigência que existe sempre a necessidade de formação contínua e portanto, a ligação à comunidade de uma forma mais lata de as necessidades que há às oportunidades de mercado mesmo as nossas

necessidades (...) como são essa ligação contínua, temos que estar atentos e a escola tem estado; temos investido em várias áreas como suporte básico de vida, criar competências dentro, as feridas e outras áreas que nós temos. Portanto, digamos que as necessidades do mundo exterior e as tendências do mundo exterior, nós não podemos estar fechados a elas e temos que tentar agarrá-las, além de termos a formação em Enfermagem cientificamente. Outra necessidade que temos que agarrar brevemente é a internacionalização e portanto, a formação (...), nós já fazemos alguma mas se calhar se vai intensificar de outras formas, os programas Erasmus e outros que têm havido, outras formas de intercâmbio que temos tido com outras Universidades de outros países; a tendência é para se intensificarem portanto, as competências na internacionalização na qual a língua é só uma numa das partes, a outra das partes é o desafio que as outras Universidades já tiveram. Hoje, qualquer pessoa que queira fazer um curso, em casa, em qualquer parte do mundo já o pode fazer, o da Universidade de (...) Barcelona portanto, hoje é possível portanto, é importante o desafio da produção de conteúdos, sustentada e o desenvolver capacidades para atingir outros mercados, o ensino à distância, a produção de conteúdos multimédia, se calhar é uma área em que a gente vai ter que apostar futuramente. E portanto, não nos podemos fechar aqui nas quatro paredes, as ferramentas existem, os meios existem e agora o problema da escassez de alunos na formação da Universidades, dos Politécnicos, isto tudo vai lançar novos desafios. Portanto, é mais um do turbilhão, do tornado em que a gente está metida. Temos que estar atentos e buscar formação nessas áreas. O passado é o passado. Sem dúvida que a continuação do Ensino Superior, de debates inter pares, dos novos desafios faz parte da aprendizagem que um profissional tem que fazer. Os desafios só por serem novos não têm situações que não se possam aprender, cada um na organização, tenta pela reflexão e pelo conhecimento que tem (...) que reflectir em grupo e individualmente arranjar novas soluções mas isso continuará a ser sem dúvida a ser o futuro da solução da maior parte dos desafios que a gente vai tendo no pedagógico. O desafio da melhor articulação entre a academia é um valor mais velho que a Saragoça e curiosamente eu sempre disse que a Enfermagem, apesar de tudo, é a profissão em que os docentes melhor ligação têm com a prática. De todos outros cursos que a gente conhece a ligação é muito residual em relação à Enfermagem. Resta sobretudo que há recomendações da CEE para que a forma de flexibilizar mais a relação do mundo empresarial com o mundo académico é mesmo a flexibilização das cadeiras, a possibilidade de uma pessoa trocar, com uma pessoa da prática, ela vem um ano para aqui e eu vou um ano para lá, vou eu um ano para lá e vem ele um ano para cá. São recomendações da CEE que haja esta flexibilização. Por isso uma das (...) especialista a pessoas da prática é eles poderem vir fazer funções docentes não só para nos cultivarem mas, até no nosso lugar, será um desafio interessante. Até porque, nós para fazermos trabalhos de investigação futuro, para podermos se calhar até fazer trabalho de investigação, é o que eu digo, se estivéssemos no terreno um ano teríamos todas as vantagens em poder usufruir dessa possibilidade, dessa disponibilidade de tempo ligado mais à prática e afastarmo-nos da academia um ano, dois anos será uma forma de intercâmbio, que não seria só com instituições nacionais mas que seria também no campo da internacionalização, com hospitais de outros países do mundo. E portanto, esse é um desafio que nós temos, é vencer o desafio da internacionalização. E as formas serão muitas. Lembrei-me agora destas mas, há recomendações europeias nesse sentido.

P3 - Em termos de propostas, depois do que já foi dito... das propostas que já aqui falaram, também tem a ver da ligação da academia com a prática porque esta é uma área... Nós estamos a preparar para uma profissão portanto, acho que a ligação da academia com a prática tem mecanismos próprios de se fazer e não ser à deriva e não haver controle desta questão, não pode ser só com a boa vontade de cada um de nós. Portanto, tem que haver aqui uma oficialização desta parte, acho que é muito importante isto. Eu concordo plenamente com o que o Agostinho disse e com a questão da internacionalização e com a troca de experiência com outros colegas de outras áreas, de outra forma de...

P3 - ... pois. E prende-se com a sugestão que eu tenho, que é olhar pela abertura que nós temos que ter para os grandes temas em discussão em Enfermagem actual, nós temos que ter abertura para eles. Portanto, a abertura para o exterior, para as grandes questões que actualmente a Enfermagem está a discutir, eu acho que é importante nós olharmos para essa parte.

P4 - Em termos de propostas, penso que esta já foi aqui apresentada nesta escola e noutras, possivelmente. Já sou a favor de um certo dinamismo de alguns aspetos, que foram qui focados hoje e outros por aí virão. Embora surjam de necessidades prementes, de necessidades muito actuais, o que é certo é que é de se implementar. Falou-se aqui nas oficinas temáticas. Penso que são um aspecto fundamental em termos de partilha e de reflexão e vão continuar outras temáticas e cursos que vão aqui aparecendo esporádicos e essas situações. Penso que a aposta também passa muito por uma partilha de experiências entre nós aqui dentro, a abordagem de seminários, a abordagem de reflexões. Eu tinha uma experiência diferente de há dois ou três anos, em que a Enfermagem em Saúde Mental estava no 3º ano e tínhamos um certo dinamismo, partilhávamos certas preocupações, acho que era diferente. E desde que passou para o 2º ano, os alunos são completamente diferentes, dá a impressão que o (...) não interfere na formação, nos conhecimentos, na postura e a passagem para o 2º ano não foi assim tão positiva. Estou a falar em termos de competência dos alunos e maneira de transmitirmos conhecimentos e essas coisas. Quando se está (...) muito e agora cada vez mais com as competências relacionais, com o saber estar, penso que (...), o saber fazer está mais ligado às duas outras áreas, em termos de competências técnicas. Mas, acho que a aposta passa por seminários, cursos de curta duração, formação específica sobre determinados temas, aprofundamento de determinados temas, além da internacionalização, além de discutir as grandes temáticas da Enfermagem a nível mundial, penso que passa por essas situações todas que tínhamos aqui referido já.

P5 - Tentando ser sintética porque, na realidade há uma formação contínua que está à minha espera em Setúbal. Em termos de sugestões eu penso que, as escolas, seria bom portanto, traria benefícios para os professores que, as escolas, nomeadamente os órgãos, as direcções dos departamentos pudessem oferecer aos docentes um plano, a possibilidade ou a abertura para algo anual, definido anualmente para a formação contínua. De alguma forma nós temos tido essa experiência, as várias direcções com alguma, não sempre mas, com alguma frequência têm sugerido formação ou pelo menos têm pedido aos docentes que enunciem áreas ou temáticas que queiram frequentar ou que queiram fazer formação. Portanto, temos tido na escola essa tradição, digamos assim mas, eu penso que isso por um lado é bom mas, pode não chegar. E é uma coisa que poderia trazer vantagem, nomeadamente entre os

professores que trabalham numa Universidade, que era haver abertura suficiente para que pudessem frequentar, de acordo com os seus interesses determinados conteúdos, determinadas disciplinas. Eu dou um exemplo. Há uns tempos atrás eu queria muito saber trabalhar com um aplicativo do SPSS, que é o Amos, e então o que é que fiz? Fui inscrever-me numa disciplina do mestrado que era Análise Multivariada para saber trabalhar com o aplicativo. Paguei. Se eu sou professora aqui da casa porque é que essa situação não seria mais acessível? Tornada mais acessível? Eu assisti às aulas da disciplina, não me interessou ficar com a disciplina feita porque, eu não estava matriculada no mestrado mas, de alguma forma convivi com colegas. Foi muito engraçado. Era ao Sábado, o que implicava algum esforço para mim, também mas, eu penso que essa circulação poderia de alguma forma, ser vantajosa. Tal como, dou outro exemplo, acho que poderíamos oferecer essa formação, nós temos por exemplo, aqui na escola algum gosto pela temática do aleitamento materno, que é uma coisa que está na berra, porque é que nós não oferecemos isso também para toda a academia? Não só em termos de utilização pessoal como de conhecimento, de desenvolvimento de saberes. Penso que é interessante manter estas ideias das tertúlias, tem esta faceta das oficinas temáticas ou outras. E de alguma maneira penso que, seria muito frutuoso se houvesse uma ligação real entre a academia e a prática. Nós recebemos estudantes, estudantes que são já profissionais e estou a falar já nos mestres, que depois convidamos mais tarde para vir fazer seminários sobre determinados assuntos. Ora, este intercâmbio entre as escolas e a prática, e há realmente algumas que são próximas, seria bastante interessante e é o exemplo, eu e a Luz caminhamos hoje para Setúbal e amanhã estaremos novamente em Setúbal para fazer uma formação que tem a ver com o parto, numa área que nós queremos desenvolver aqui na nossa escola, no mestrado. Portanto, não temos experiência do parto na água, há uma instituição que tem, que é o Hospital de Setúbal, nós queremos saber o que se passa lá, não é? Por isso, quer dizer, não podemos dar essa matéria mas, iremos convidar pessoas e agora neste momento estamos na primeira ida para fazer essa formação. Outro exemplo, há um aluno de mestrado que quer fazer o trabalho sobre o nascimento, o parto normal não medicalizado mas em ambiente regular, a ideia é prever já uma deslocação ao Porto, ao S. João, ao Hospital, no sentido de tentar conhecer porque, isto não é formação contínua certificada mas dá conhecimento em termos também das minhas competências na orientação daquele trabalho. A professora (...) como há bocado exemplificou, orientou uma colega que até é chefe de serviço, no mestrado, a preocupação é ir à clínica, ir à prática umas semanas, voltar, contactar com coisas que no nosso dia-a-dia de docentes não são possíveis. São essas tais incursões na prática que a professora (...) falava e que me parece de todo o interesse aproximar e promover.

P6 - Queria, não tem muito a ver com isto mas, com o que a (...) disse. Eu estou a fazer um curso de doutoramento aqui na Universidade e pedi isenção de propinas e foi-me dado isenção de propinas. Estou em crer, se pedires isenção do pagamento de uma unidade curricular enquanto docente, é capaz de ser possível, não vejo por que não, não sei. Mas, lembrei-me só, não tem a ver com isso. Mas, antes de dizer as minhas propostas, antes de dizer o que tinha pensado aqui para propostas de melhorar aqui a formação contínua dos professores, eu acho que era bom dizer que, na nossa escola tem havido nos últimos anos uma aposta marcada na formação avançada e partimos de há quatro anos atrás, que tínhamos quatro doutorados, não é (...), quatro doutorados? Terminaste há quatro anos, não? Mais? Há

cinco anos tínhamos quatro doutorados. Neste momento, se não me enganei, nós somos vinte e cinco docentes, neste momento, se não estou enganada, estão doze pessoas em formação avançada. O (...) terminou há pouco tempo. Sei que a certa altura, quando demos conta, éramos dezanove pessoas ou vinte em formação avançada. Ora, não há grande disponibilidade para outro tipo de formação porque, ou estou eu de dispensa ou está a (...) ou está a (...) e temos estado assim a dar dispensa uns aos outros. Para o (...) estar de dispensa eu fui – eu e os outros colegas da área – fomos às quinze, dezasseis horas semanais, para eu agora estar de dispensa, vão os outros colegas a esses valores. Portanto, temos estado a fazer formação à custa uns dos outros, mais ou menos assim, com esforço como já fizemos há uns anos atrás para os cursos de especialização. Foi assim um pouco por todas as escolas e agora continua a ser essa a realidade. Portanto, dizer que, tudo aquilo que de propostas nós podemos fazer tem que estar preso com isto ou aquilo que está neste momento a acontecer tem que estar agarrado a esta situação e muito do que temos feito também se tem ligado às nossas necessidades enquanto doutorados. Dizer que, também por essa razão, temos tido algumas actividades aqui na escola e são muito pouco participadas pelos docentes. Estou-me a lembrar de um ciclo de seminários que se organizaram na área da Enfermagem de Reabilitação, eu por necessidades de serviço incluí à comissão de curso de pós licenciatura de Enfermagem de Reabilitação e organizámos um ciclo de seminários. Não sou da área mas, pertenci à comissão e participei nesses cursos, assisti a esses seminários e na verdade foram abordados até agora temas importantíssimos e têm sido muito pouco participados pelos docentes. Acredito que os colegas não têm desinteresse de participar. E a Pediatria fez há pouco tempo, só que as nossas actividades são tão grandes que nos leva, às vezes, a ter que estabelecer prioridades, e em vez de estar aqui um dia inteiro a ouvir a apresentação de trabalhos, que sei que foram trabalhos muito interessantes que foram realizados por exemplo, da área da Pediatria, optei por ficar a fazer outras coisas relacionadas com o meu doutoramento. Isto era só para fazer o ponto da situação. Quando o (...) estava ali a falar das propostas dele, eu fiz aqui uma sistematização e pus aqui algumas propostas organizadas que, eu acho que devíamos apostar na formação para a cidadania, e aí incluía estes aspectos por exemplo, este curso que vamos fazer de Suporte Básico de Vida. É para os docentes, é para o pessoal não docente mas, isto não tem a ver com a necessidade de nós termos competências clínicas neste aspecto, tem a ver acima de tudo com a necessidade de massificação do suporte básico de vida, da formação de todos os cidadãos em suporte básico de vida, não é? E quem diz nesta área, podia ser noutras áreas, voluntariado, que até nos pode dar uma mais-valia para outra vertente que nós temos que apostar que é a extensão à comunidade. Por exemplo, as competências, nós sabemos que há que são transversais, a formação para a cidadania pode-nos dar competências para muitas outras coisas que nós precisamos no dia-a-dia como docentes de Enfermagem. Depois, era apostar na formação para a internacionalização que, na verdade concordo com tudo o que o Manuel Agostinho disse e que é a aposta de futuro, já devia estar a ser mas, percebo por que ainda não se tenha feito porque, na verdade nós temos estado todos assoberbados com trabalho também relacionado com os nossos processos de formação avançada. Começámos e demos um passinho muito ténue, relacionado com o desenvolvimento de competências linguísticas e a escola ofereceu-nos uma formação em Inglês, para desenvolvermos as nossas competências linguísticas, neste caso na língua inglesa que, sabemos que extremamente necessária e indispensável para a internacionalização. Depois, o outro nível seria a formação para a docência propriamente dita e aqui incluí tudo o que tem a ver com o pensar e o

desenvolvermos as nossas competências enquanto docentes propriamente ditos. Como eu disse há pouco e agora vou rebuscar o que disse, em didáctica, desenvolvimento curricular, que era importante fazermos formação nessa área. E depois, para a clínica de Enfermagem, e aí cada um na sua área ou cada grupo na sua área tentar fazer formação específica. Portanto, seriam quatro áreas de formação, de propostas de formação que seria a cidadania, a internacionalização, docência propriamente dita e clínica nas diferentes áreas de especialização dos diferentes docentes. Sob que forma? Sob cursos de média duração, de curta duração, as reflexões, as partilhas, as tertúlias, tudo aquilo que foi aqui alentado ao longo desta conversa. Penso que qualquer uma das formas pode servir os nossos interesses, de acordo com as temáticas, de acordo com aquilo que for trabalhado.

P7 - Eu agora vou procurar ser efectivamente sintética. Uma das coisas para o futuro, todos nós temos que, todos nós eu defendo, temos que ter uma mente aberta, uma mente aberta para a mudança. Neste mundo de incerteza tudo é muito frágil e portanto, temos que ter sempre uma mente aberta enquanto pessoas, não estou a falar enquanto docentes. Uma outra questão que ainda aqui não foi falada, também nesta escola está a ser desenvolvida, vamos ter pela primeira vez, que todos nós aceitámos de bom grado participar portanto, no dia 26, se não me engano, Os Encontros ao Sul. Os Encontros ao Sul, acho que é assim que se vai chamar, o que é Os Encontros ao Sul? É um debate, é juntarmos as escolas de Enfermagem ao sul para debater as questões de Enfermagem. Eu acho que isto é um passo de gigante muito importante, pelas mais variadas razões, que eu agora não vou aqui falar porque, também não é o âmago da questão central. O que é que eu acho que podemos fazer melhor? Temos que olhar sempre, que podemos ir sempre mais além. Eu acho que nós devemos todos preparar-nos para gerir projectos internacionais e nesse sentido acho que, é das questões logísticas mas não só, é importante que todos os docentes, sobretudo espera-se, os doutorados – mas, espera-se que no espaço de um ano o número de doutorados vai ainda aumentar, já temos um conjunto de doutorados – e ou nós avançamos com linhas de investigação em maior número com internacionalização ou vamos a curto prazo talvez, sentir alguns problemas na Enfermagem portuguesa. Portanto, eu não estou só a falar da escola. É extremamente importante. A investigação não pode ser só dentro de um país. Sabemos que há questões culturais mas, temos que saber também atravessá-las. E essa, eu penso que deve ser a maior aposta que nos próximos anos nos espera e na qual nós temos que investir.

P8 - Para além de tudo o que já foi dito eu acrescento que, há um aspecto que nos ode ajudar a melhorar as nossas competências enquanto professores que é sentarmo-nos com todos os outros docentes da Universidade de Évora e partilhar as nossas vivências, as nossas aprendizagens, as nossas dificuldades porque, temos diversas áreas do conhecimento nesta Universidade que podem ser uma mais-valia para enriquecer os nossos papéis enquanto professores. Penso que, estamos todos em edifícios diferentes mas, pelo menos estamos todos em Évora portanto, podemos efectivamente encontrar formas de partilharmos experiências e enriquecermos o conhecimento de todas as áreas porque, nós iremos aprender alguma coisa com eles e eles irão aprender alguma coisa connosco, de certeza absoluta. Portanto, será uma situação que eu penso que poderá ser enriquecedora.

Moderador - Muito obrigado pela vossa ajuda.

P7- Deixa-me só dizer uma coisa. Não é só agora nesta fase para nós, só posso falar da experiência aqui da escola porque, não conheço tão bem outras realidades mas, para nós tem sido muito difícil os últimos anos, por estas razões que eu estava a dizer, por estarmos tantos docentes envolvidos em formação avançada mas, mesmo quando não estamos envolvidos em formação avançada, as nossas atribuições são muitas e resta-nos muito pouco tempo. Porque, os professores do Ensino Superior têm que actuar em diferentes frentes, não é? E temos uma avaliação de desempenho que também nos penaliza bastante se nós não damos conta das várias vertentes, se não trabalhamos nas diferentes vertentes. E isso acaba por nos prejudicar, por nos deixar pouco tempo para fazer formação de um modo formal, com os cursos certificados como a professora (...) os designou e muito bem. Acabamos por ter muitas vezes o tempo muito limitado para esse tipo de formação. Está bem que também podemos e existe no nosso regulamento em concreto, podemos dizer, vamos deixar uma das vertentes de desenvolvimento de parte e podemos pedir para ser avaliados só nas outras vertentes e podemos seleccionar isso e gerir para investir menos numa determinada área mas, é muito difícil; extensão à comunidade, a investigação, a docência, a participação em órgãos e nas escolas pequenas, como também é o caso, a vossa, acabamos por estar quase todos em todas. Os órgãos têm uma composição com muitos elementos e nós participamos em muitos órgãos e acabamos por estar muito ocupados. Depois, ainda há os órgãos gerais da Universidade, que também há docentes que integram e isso ocupa muito tempo, essencialmente se os órgãos são activos como é o caso e atribuem muitos trabalhos, há muitos grupos de trabalho e as pessoas estão sempre envolvidas em muitas coisas. Isso acaba por nos roubar tempo para outro tipo de formação mais certificada. Com isto, não quer dizer que a gente não aprenda muito, que não faça formação, também essa formação não formal ou informal nesses grupos ou nesses órgãos em que estamos. São sempre momentos de aprendizagem aquilo que vivemos e que passamos.

TRANSCRIÇÃO DE DADOS II

Grupo Discussão com docentes do Instituto Politécnico de Portalegre

Moderador - Quero começar por dizer que estamos na Escola Superior de Saúde do Politécnico de Portalegre e vamos iniciar o grupo de discussão com a participação das colegas: Helena Arco, Adriano Pedro, António Arco, Manuel Espirito Santo, Paula Enes Oliveira, Fátima Freitas e Eduardo.

...

Moderador - A primeira questão que eu gostaria de saber, começemos aqui pela colega Helena, que motivações é que a levaram a participar em ações de formação e/ou de desenvolvimento profissional contínuo?

P9 - Os motivos que me levam, que me levaram até agora e que realmente me levam a frequentar formação contínua têm sempre a ver com a atualização, nós podemos fazer formação em termos formais se adotarmos a classificação da formação informal e formal, penso que por vezes não é suficiente para as necessidades que nós temos enquanto docentes, daí que, as necessidades muitas vezes com que nos deparamos no dia-a-dia me levam a frequentar outro tipo de cursos e de ações de formação contínua.

Moderador - E o colega ..., motivações?

P10 - Essa é claramente uma motivação, que é o aperfeiçoamento em termos profissionais, de alguma forma também é a certificação mais formal desse aperfeiçoamento, depois há outros motivos que também não deixam de ser levados em conta que também são importantes, por exemplo, o facto de estar com pessoas diferentes no dia-a-dia, poder ver outro tipo de partilhas, portanto, anda muito por aí.

Moderador - E o colega ...?

P11 - Em termos de motivações, acaba por ser uma forma que nos permite aumentar a nossa autonomia e também a nossa responsabilização em termos socioprofissionais, é sem dúvida uma forma de desenvolvimento pessoal, profissional e académico. Não podemos também esquecer que será através da formação contínua que nós podemos de alguma forma procurar irmo-nos adaptando às constantes mudanças que vão surgindo em termos da sociedade atual, e no fundo também poder de alguma forma dar resposta às atuais exigências profissionais ou mesmo em termos de progressão na carreira.

P12 - Pois, nós também na qualidade de professor obviamente temos que estar sempre atualizados, e estamos a viver um tempo em que esta atualização é quase, diria necessária porque todos os dias há mudanças, não só em termos de conhecimentos, em termos sociológicos, em termos ao fim ao cabo de tudo o que é o trabalho de um professor e nesse sentido um bocadinho como já disseram os colegas muitas vezes, essa ultima onda, digamos assim, os últimos conhecimento ou as ultimas novidades surgem efetivamente da formação contínua, portanto essa talvez seja uma das principais razões de uma pessoa frequentar efetivamente formação contínua, complementada obviamente, como disse ali o colega (...), em conhecer novas pessoas, responsabilidade profissional, desenvolvimento académico, como é evidente.

Moderador - E a colega...?

P13 - Eu acho que é sobretudo para fazer a atualização da evolução que tem havido da prática e dos conteúdos e sobretudo aqui na docência, nós que não temos conteúdos atribuídos estanques, e tendo em conta a nossa formação de base e a especialização ou eventualmente o mestrado, não nos são só atribuídos esses conteúdos relacionados com essa área de especialização, de modo que, tem que haver necessariamente uma atualização para fazer face às necessidades do plano de estudos e também a distribuição de serviço docente que também nos é atribuída, de modo que é sobretudo a essa actualização que me refiro.

Moderador - Convêm também dar resposta às necessidades do serviço docente...

P13 - Exatamente, exato, também tendo em conta os nossos gostos porque pode-nos ser atribuído um conteúdo, e nós não gostaríamos tanto, e não vamos investir tanto ou digamos não vamos aprender tanto, não nos vamos atualizar, também tem a ver com os nossos gostos, penso eu, que essa formação tem muito a ver com aquilo que nós damos mais importância em termos de conteúdos, tendo em conta as necessidades que temos para dar resposta aos conteúdos, e dentro disso os gostos que temos.

P14 - É assim, eu concordo perfeitamente com a atualização contínua, acho que tem de ser sentida, é uma necessidade. Portanto, em termos da escola eu tenho estado sempre na mesma área, portanto isso acaba por me fazer sentir um bocadinho mais segura, e agora concordo com a atualização, sim, mas acho que essas (...) através do tempo, do traquejo, acabamos por nos sentir um bocadinho mais seguras porque também não variamos muito em termos da área, acho que isso confere uma estabilidade à pessoa. Há aquelas competências que parece que estão implícitas, o que não impede de nos atualizarmos e ver coisas novas e achar que é interessante e criar mais iniciativas, mas de qualquer maneira acho que, desde que não saia muito da mesma área acaba por ser mais confiante, mais seguro.

Moderador - Penso que não é preciso acrescentar nada acerca deste assunto das motivações. Penso que está a questão arrumada. Penso que já fizemos aqui uma boa nota. Outra pergunta que tinha aqui é: Quais as necessidades atuais de formação contínua, visando melhorar o seu desempenho como professores do ensino superior? Logicamente nunca podemos esquecer que a nossa área científica é a enfermagem, não é? Somos enfermeiros.

P9 - As necessidades de formação contínua. As necessidades de formação prendem-se diretamente com a questão que colocou anteriormente. Tem a ver muito com as próprias solicitações organizacionais, não só desta organização em si, mas também dos fatores sociopolíticos que estão subjacentes. Eu posso dar o meu exemplo, que apesar de já ter efetuado um doutoramento, não foi um doutoramento na área da enfermagem, e neste momento estou a fazer doutoramento em enfermagem, que tem a ver realmente com as solicitações que são feitas a montante, nomeadamente a nível da agência, da A3ES, e penso que as necessidades têm muito a ver, não só com aquilo que nós queremos aprofundar e com os nossos gostos pessoais mas também com os fatores políticos que estão subjacentes neste momento ao ensino superior.

P10 - As necessidades, eu se calhar dividia as necessidades em três grupos, porque nós quando fazemos formação, temos por um lado um aspeto que já foi aqui falado, isto é, que são as nossas preferências individuais, e aquilo que são as áreas em que gostamos mais de investir e que sentimos maior necessidade desse investimento, portanto e partia para essas necessidades individuais, depois um segundo grupo que também já foi de alguma forma abordado, que são as

necessidades institucionais, isto é o que é que a escola precisa que eu faça em termos de formação para corresponder aquilo que é a missão da escola, e depois por outro lado aquilo que são as necessidades do nosso público que são os nossos estudantes, isto é, o que é que eles esperam que eu saiba, e que vá procurar formação para responder aquilo que são as expectativas que eles têm. Portanto, em termos de necessidades cingia-me aí a esses três grandes públicos, no caso de o primeiro público individual, que seria eu.

P11 – Eu aqui para não estar a repetir aquilo que já foi dito pelos colegas anteriormente, eu ia apenas focar dois aspetos que eu acho que são essenciais em termos das necessidades do docente do ensino superior. O primeiro obviamente é o de se manter atualizado em termos de conhecimentos mas também no caso mais concreto da área científica da enfermagem em termos técnicas, a importância de dar resposta atualizada às necessidades de formação dos nossos estudantes e por outro lado não esquecer que esta atualização, este aperfeiçoamento, ocorre também ao nível das estratégias de ensino e aprendizagem. E como tal, esta atualização, em termos de formação contínua, a meu ver, deveria incluir uma área dirigida para os novos métodos, novas técnicas de abordagem ao nível do ensino de aprendizagem.

P12 - Eu quase que me vou repetir, ao fim ao cabo, já foi praticamente quase tudo dito, mas pronto, mas posso pôr particularmente ênfase: mais uma vez nos como professores temos que dar resposta às necessidades, as expectativas dos estudantes; espera-se muitas vezes, nomeadamente quando os nossos estudantes vão para ensino clínico, muitas vezes é referido pelos próprios profissionais que estão nos serviços :”Olha ainda bem, vieram os alunos das escolas, nós aprendemos coisas novas”, por outras palavras, muitas vezes considera-se que a escola seja um contributo que traz algo novo, nomeadamente para os serviços onde os estudantes vão fazer ensinamentos clínicos, daí essa necessidade de termos todos os conhecimentos últimos que existem, no sentido de dar resposta não só muitas vezes perante os próprios estudantes e perante os próprios colegas com que nos muitas vezes trabalhamos, noutras situações, nomeadamente em situações de ensino clínico.

P13 – A pergunta concreta é?

Moderador – Quais as necessidades atuais de formação contínua para melhorar o seu desempenho?

P13 – Nós enfermeiros e Professores temos tendência a explicar o que é a enfermagem e a definir o que é a enfermagem tendo em conta aquilo que fazemos, e eu acho que é uma fragilidade na conceptualização da enfermagem. O que é que é a enfermagem? De modo que acho que é um aspeto que todos os professores deveriam investir, perceber de facto, tendo em conta a evolução que houve nos últimos anos, o que é que é a enfermagem? E a partir daí, o que é que é que a enfermagem faz? E acho que há uma fragilidade, na maior parte dos docentes e aí muito maior nos profissionais sobre o que é concretamente a enfermagem nesta conceptualização da enfermagem como disciplina autónoma. Portanto, acho que este é um aspeto, que devia ser por aí, e depois tudo o resto.

Moderador - – E portanto isso é uma necessidade?

P13 – Eu acho que é, vejo isso como uma necessidade de formação dos professores, tenho a noção que é importante ensinarmos a fazer mas também ensinarmos o que é que somos, e como é que temos evoluído. Isto para se perceber qual a diferença entre a nossa profissão e as outras,

qual é o nosso espaço, qual o nosso lugar. Acho que esse é um aspeto que nos discordamos um bocadinho.

P14 – Eu concordo um bocado com a colega ... e também com o colega ... Eu concordo plenamente com as atualizações, com as competências, tudo bem, só que realmente vendo o professor de enfermagem, também as necessidades com a prática que nos vamos, (...), pode ser uma ‘lufada de ar fresco’, mas também quando estamos muito no ensino acaba por ser muito condicionado, o ir á prática acaba por nos rejuvenescer um bocadinho. A posição da enfermagem com a evolução e com todos estes contextos que surgem, acabamos por questões institucionais e estarmos a fazer formação para dar resposta á instituição, eu acho que faz sentido, porque é ela que nos paga secalhar mas também as vezes temos que ver as nossas situações pessoais porque muitas vezes (...) e essa é uma das limitações, é que acabamos por fazer tudo e não é pela iniciativa que gostaríamos de ter, e perde-se aqui um bocado, é uma “mixelandia” de situações que na minha visão acabam por ser um bocado complexas, e essa é uma das razões que acabam por sumir, e virar um bocado as costas, não digo bem virar as coisas mas sentirmo-nos um bocadinho mal tratados, digamos. São muitos anos, muitos obstáculos, mas há limites...

P15 – As necessidades para além dos interesses pessoais e das motivações pessoais obviamente, a própria exigência da escola nomeadamente da forma como o curso de enfermagem está estruturado e a forma como está o ensino superior, isso implica que as pessoas façam algum investimento relativo á formação e isso não só para responder às exigências do próprio curso mas também para dar resposta á melhoria de alguma forma da qualidade do ensino.

Moderador – Então agora temos aqui outra questão, que é a pergunta central: Qual a importância que atribuem á formação contínua no desenvolvimento de competências do professor do ensino superior?

P9 - Eu penso que a formação contínua é essencial, digamos que para dar sustentação ao nosso desenvolvimento de competências, claro que, se nos fizermos formação e depois não aplicarmos e não desenvolvermos aquilo que aprendemos não vamos consolidar competências, não é? Mas eu penso que é central, não só para adquirir competências como para reconfigurar algumas que nos já tínhamos mas face á evolução que existe e ás próprias solicitações que nos são feitas todos os dias e aos objetivos do curso, e aos objetivos do currículo, etc, a formação continua é essencial, é primordial. E também pegando um pouco naquilo que já aqui foi dito a formação continua eu penso que não deve ser feita apenas e só na área da enfermagem. A área da enfermagem é muito importante em termos de ancoragem, porque nos necessitamos de uma ancoragem á nossa área e faz parte da nossa identidade profissional, pessoal, tudo isso, mas penso que os contributos de outras áreas afins nomeadamente da educação, que é o caso aqui em debate, das ciências sociais, da própria investigação, das metodologias, etc, que é essencial também no sentido de reconfigurar as tais competências que nos temos á partida e que adquirimos, muito direcionadas para a área de enfermagem porque os contributos das outras áreas ajudam-nos a alargar horizontes, a ver de uma forma muito mais lata, e penso que em termos de consolidação das próprias competências profissionais que é essencial.

P10 - Eu vou responder uma banalidade, mas é assim o conhecimento como todos nos sabemos é efémero, é algo que dura, nos dias atuais o conhecimento é uma coisa com uma duração muito limitada, aquilo que sabemos hoje, amanhã não é completamente verdade, portanto, para mim a formação contínua faz-me sentir nesse âmbito, isto é, é precisamente como o próprio nome

indica, é uma formação que é contínua porque vai constantemente atualizando aquilo que é o nosso conhecimento e claro relativamente ao que a Helena diz que nos permite depois uma configuração ou a aquisição de novas competências, e quando eu digo que é uma banalidade é nesse sentido. Eu não consigo ver um profissional, nem sequer me estou a cingir ao professor, a desempenhar cabalmente aquilo que lhe compete que não faça formação contínua e tem de fazer uma formação ao longo da vida, e é uma das diretivas que nos temos é precisamente essa formação ao longo da vida. Portanto eu vejo a formação contínua como uma necessidade para o nosso desempenho basicamente.

P9 - Posso acrescentar uma coisa? Pegando aqui nas palavras do ... que me lembrei, neste momento, a própria União Europeia nos obriga a fazer isso, porque há realmente uma diretiva que tem a ver com o lifelong learning, não obriga mas que nos orienta nesse sentido, e um professor do ensino superior que não cumpra, digamos, esse normativo secalhar em termos de competências é complicado, a palavra é mesmo essa, é complicado.

P10 – E já agora só para completar, não havendo isso, acabamos muitas vezes por estar a ensinar coisas que, não havendo essa formação contínua, estamos a ensinar coisas que sabemos que era assim há vinte anos atrás, que não faz qualquer sentido nos dias de hoje, portanto, sem essa necessidade de formação contínua caímos numa situação de estar a formar mal os nossos estudantes, que não vão de encontro aquilo que são as necessidades do mercado, e que o mercado espera deles e até eventualmente em termos pessoais ficarmos numa situação mais fragilizada pelo fato de não termos essa atualização.

P15 – Eu concordo plenamente com aquilo que os meus colegas disseram neste momento, mas ia pegar só aí num aspeto, se estamos a falar de enfermagem, é verdade que há uma serie de áreas que são fundamentais para nós podermos enquadrar os nossos estudantes no seu desenvolvimento não só da sua formação mas da forma como eles devem intervir inclusivamente. E se nos vamos adquirindo esse conhecimento, e os nossos alunos são extremamente críticos e até muitas vezes exigentes na forma como nós transmitimos determinado tipo de conhecimento e levamos a interiorizar esse próprio conhecimento, no fundo vem um bocadinho na linha daquilo que nós transmitimos diariamente, é que a aquisição desse conhecimento com o desenvolvimento das nossas próprias capacidades que depois também procuramos transmitir, essa forma de ver a enfermagem, de forma a desenvolver as capacidades, e, só mediante desses dois fatores é que nos podemos chegar a ter conhecimento se nós temos uma determinada competência ou não temos, e isso a mim é que me faz sentido. Agora, é obvio que se, e eu tenho dito isto ao longo dos anos, eu acho eu cada vez mais a enfermagem tem-se vindo a afirmar pelo seu próprio conhecimento e se nos não transmitimos essa mensagem aos nossos estudantes a dizer que independentemente da enfermagem abarcar, tal como a (...) disse, uma serie de áreas que são fundamentais, mas eu acho que nos cada vez mais temos que arranjar uma boa fundamentação especifica para a enfermagem. Nós temos que fazer a diferença. Agora, uma das coisas com que nos lutamos e por vezes se torna complicado, independentemente da formação contínua que o docente faça, temos de ter uma realidade é que os estudantes que temos hoje, não são o mesmo tipo de estudantes que tínhamos á dez anos atrás, nem pensar nisso, e há uma coisa que se nota, que é flagrante, que é a visão que eles têm do que é a sociedade, do que é a vivência entre as pessoas, do que é a escola, a importância que tem, o fator educativo por exemplo, que é um aspeto que hoje em dia toda a gente diz que a educação não é como era aqui há vinte anos atrás ou há trinta anos atrás, as coisas são totalmente diferentes. O que é verdade é que nos também temos uma responsabilidade em termos educacionais á qual nos não podemos fugir. A escola também serve para educar o aluno, claro

que não estou a educar o aluno da mesma forma da educação que eles trazem, mas o que é a verdade é que se nota que tem que se dar aqui mais um salto qualitativo relativamente aquilo que é o desenvolvimento do próprio estudante ao longo do curso e com uma visão global para depois ter competências para poder intervir na sua prática diariamente.

P11 – Não querendo voltar á perspectiva do lifelong learning da comunidade europeia, que eu acho que os colegas já abordaram e bem esse tema, mas correndo talvez o risco de me direccionar para a escola de Sevilha, mas lamento mas é uma das minhas referencias, eu acho que há um aspeto que é importante realçar em termos da formação continua que é a possibilidade que qualquer individuo tem de recorrer a ela em qualquer momento da sua vida. Em determinadas situações caímos um pouco na valorização ao longo da nossa carreira, dos processos institucionais de avaliação, etc, caímos um pouco naquilo que é por alguns autores chamado de educação contábil, ou seja, quantas ações de formação frequentaste, quantos cursos frequentaste, quantas intervenções, quantos colóquios, etc, e esquecemo-nos de dois elementos que são extremamente importantes em termos de formação continua que é a formação ou educação informal e não formal porque são dois elementos que nos permitem sem duvida também melhorar conhecimentos, atualizar competências, atualizar aptidões, e será a partir deste bolo, deste conjunto que nos conseguimos manter atuais, nos conseguimos manter atualizados face às constantes mudanças socioeducativas e politicas também que influenciam a área da educação e neste caso do ensino superior. E não podemos esquecer que não é apenas através da formação formal mas que aqui a não formal e a informal, o contacto que nos temos nomeadamente com os contextos de prática é um elemento importante para a integração de conhecimentos no curso de enfermagem mais diretamente e que permitem uma maior interação entre a teoria e a prática.

P12 - Basicamente vou repetir o que já foi dito, ao fim ao cabo. Eu vejo essencialmente a formação continua como sendo uma necessidade no sentido de melhorar competências, em dois aspetos principais, um é ao nível de conhecimentos, quer queiramos quer não, e pegando também um bocadinho ali nas palavras do colega (...), os alunos que tínhamos á vinte anos são completamente diferentes dos que tínhamos á dez e dos que temos hoje atualmente. Isto implica também o quê? Não só em termos de conhecimentos mas também a adoção quiçá, nomeadamente novas estratégias de ensino aprendizagem, precisamente a esta mudança de sociedade e esta mudança de estar das próprias pessoas, portanto em termos de formação contínua abrange estes dois aspetos, sentidos, desenvolvemos melhor a nossa atividade, a nossa função.

P13 - E pegando no que o colega acabou de dizer, os nossos alunos, os nossos estudantes hoje são mais cultos e mais exigentes do que há dez e há vinte anos. Estou a falar em cultura em termos gerais porque têm mais acesso á informação, a informação é mais facilmente disponível, há conceitos que eles começam muito cedo a aprender na escola primária, enfim, no ensino secundário, portanto quando chegam aqui já têm uma preparação diferente porque os programas evoluem. O facto deste processo de Bolonha ter trazido esta ‘normalização’ em termos Europeus, nós temos de preparar os nossos estudantes para o mercado de trabalho Europeu e Mundial, portanto, nós também temos que andar a esse ritmo que nos é exigido. De modo que se nós temos estudantes mais exigentes, porque querem competir com outros do mundo inteiro, temos alunos espalhados no mundo inteiro, nós também temos de dar esses passos, e portanto é difícil só através da formação continua formal mas nos próprios muitas vezes nos atualizamos na internet, em livros que compramos, que é importante, mas temos que andar também ao ritmo que nos é imposto, portanto acho que é um aspeto com metodologias secalhar mais atrativas

para os alunos, para os estudantes conseguirem aprender o nosso recado não só em termos do conteúdo mas aquilo que nos queremos que eles sejam enquanto profissionais preparados para o mercado de trabalho europeu e mundial, portanto, que é mais exigente, e nos temos que andar a esse ritmo tanto quanto possível de acordo com os gostos, enfim, a individualidade de cada um, porque também tem a ver, nós secalhar preparamo-nos mais ou estudamos mais aquilo que mais gostamos, sem duvida, ou aquilo que temos mais dificuldade para contrabalançar, mas temos que andar a um ritmo diferente seguramente nesta formação contínua, nesta aprendizagem continua formal, informal ou não formal porque entre nos secalhar também aprendemos uns com os outros, também é um momento de aprendizagem, de modo que temos que andar seguramente mais rápido.

Moderador - Apreendi que aqui no seu discurso, que a missão, que a nossa missão é muito determinante para a formação. Transparece aqui nas suas palavras.

P13 – Claro, e secalhar cada escola prepara um estudante de forma diferente e trará um profissional com determinado formato, não é? O recém-profissional e secalhar comparando com um profissional de outra escola nos conseguimos identificar os modelos, não é? A preparação que tiveram e aquilo que são, pronto, secalhar cada escola também tem esse modelo que secalhar não é de propósito mas que acaba por dar um formato de profissional mas sem duvida que não, que é o profissional, o estudante que quer ser, mas muito daquilo que aprendeu a ser no contexto escolar e com as oportunidades que os professores lhe deram, também aprende com isso não é?

P14 - Aqui há uns tempos quando nos começávamos havia a ideia, pelo menos a minha, aquela ideia que a escola moldava o aluno, o estudante, não sei se lhe chamo bem moldar, mas agora secalhar viramos um bocadinho, viramos as nossas necessidades para o moldar, criar necessidades em nos para os moldar nesse sentido. É assim, isto tem que andar na minha perspetiva a par, ou seja, se o estudante tem as características todas que tem agora diferente do que tinha do que há trinta, portanto, já foram todos, já passaram todos pela escola, secalhar as exigências eram diferentes mas não tínhamos, agora também vamos criando mais necessidades porque também nos é exigido. A moldagem, eu penso que a moldagem já não será tanto, pronto, eles já trazem alguma situação da sociedade, da escola de pais, vamo-nos mostrando um bocadinho, acho que o aluno que depois sai da escola, como a Paula disse fica moldado á característica da escola, mas secalhar alguma coisa que aquele professor dentro daquela disciplina, naquele conteúdo, naquela postura disse-me isto, alertou-me para isto, secalhar é importante, e acho que ai faz com que secalhar a escola ou o contexto nos façamos sentir bem porque contribuimos para o crescimento daquele profissional e caracteriza um bocadinho a... secalhar também ficamos bem connosco mesmos, acabamos por nos sentir bem com o trabalho que fazemos, não digo a questão do elogio, nem a represália, mas pronto secalhar é uma postura que é importante. Portanto, e isto andar assim a par nós temos mais necessidades do que tínhamos antes, isto é a minha perspetiva.

Moderador - Em termos de propostas para melhorar a formação continua dos docentes aqui na vossa instituição, o que é que acham que poderia ser feito?

P9 – Eu ai vejo essa situação em dois grandes aspetos: um tem a ver realmente em tentar motivar as pessoas face às suas preferências, mas depois não podemos descorar um outro aspeto e que neste momento eu não diria que é dramático mas é difícil, que tem a ver com as próprias condições organizacionais, que é a disponibilidade de tempo, ou então o financiamento

inclusive para efetuar a formação continua e todos nos sabemos que neste momento, tanto uma como a outra devido á racionalização a que neste momento estamos sujeitos é extremamente difícil. Face a estes constrangimentos temos que realmente apostar muito na primeira sugestão que tem a ver com as preferências das pessoas e tentar motiva-las nesse sentido.

P10 – Eu ia identificar dois aspetos importantes, e estamos a falar de questões institucionais, não é? Portanto a isto excluindo tudo aquilo que são as motivações ediabais para essa formação, e uma delas que a (...) já falou e que eu acho que é determinante e que separa muito os dois sub-sistemas, o politécnico do universitário. É que o politécnico em termos de exigência de carga de trabalho é muito maior do que no universitário, penso que ninguém tem dúvidas disso, isto é, o tempo que ficamos disponíveis para essa formação é muito restrito, nós temos o exemplo das pessoas que já fizeram e que estão a fazer doutoramentos na escola por exemplo, que estão a fazer basicamente no seu tempo livre, isto é, tudo aquilo que é atividade institucional que a pessoa tenha mantêm, não há qualquer alívio, se pudermos chamar assim, portanto ou a pessoa tem realmente uma enorme motivação ou não consegue fazer, não tem qualquer possibilidade. Eu penso que essas questões da sobrecarga que é exigida aos docentes do ensino superior politécnico é algo que deveria ser repensado, não é? No sentido de definir algumas estratégias que facilite á própria formação continua. É verdade que quando nos temos necessidade de dispensa para a frequência de algumas atividades que não há obstáculos em geral em relação a isso, mas isso não e suficiente, não é? Portanto esse é um aspeto que eu acho interessante, e depois um segundo aspeto que eu ia agregar em duas coisas tem a ver, por um lado com a imitação, isto é, eu acho que quem tem lugares de decisão em termos das instituições deve ser o exemplo, isto é uma forma na minha perspetiva também de fazer (...), porque é muito difícil eu conseguir por exemplo, chegar-me ao pé do (...) e dizer tu tens fazer isto, aquilo e o outro, quando eu próprio não o faço, não é? Portanto acho que aqui o exemplo é algo que é determinante nessa procura da formação. Outro aspeto é o reconhecimento pelas competências que a pessoa adquiriu com essa formação que frequentou e de alguma forma dar alguma utilidade, que muitas vezes não é dada, dar alguma utilidade a essa formação que as pessoas fazem, porque não me parece que ninguém seja masoquista ao ponto de andar a fazer formação só por fazer, não é? E que essa formação não tenha utilidade institucional, portanto eu acho que esse aspeto aí é determinante. O reconhecimento, é que essa formação que a pessoa faz, não é, possa ser utilizada para proveito dos estudantes ou para proveito da escola.

P9 - Ou nos conteúdos que leciona ou nas disciplinas pelo qual é responsável.

P10 - Quando digo reconhecer, não e fazer um... Portanto, é no sentido de, ok, a pessoa frequentou aquele tipo de formação, adquiriu aquele tipo de competências, vamos-lhe atribuir responsabilidades nesse nível. Em tudo aquilo que for necessário em termos da vida institucional e que esteja relacionado com essas competências que desenvolveu.

Moderador - Muitas vezes falam, a dizer que a formação deveria ser reconhecida...

P10 - Não eu acho que é determinante esse... até para a própria motivação do individuo, se não ele não vai fazer formação porque, porque tem a sensação que em termos institucionais não vai servir para nada, mesmo que tenha uma enorme motivação pessoal .

P9 - Houve um período da nossa carreira que a formação era recompensada, que eu lembro-me que houve uma altura quando terminávamos os mestrados subíamos o escalão.

P13 - Em relação ao que estava a perguntar, as propostas para melhorar, ao exemplo do que se faz noutros politécnicos e noutras universidades que não é o caso aqui da nossa, com pena, porque o ... já disse e é penoso para nos quando estamos a fazer os doutoramentos, só quem passa por eles é que sabe o que custam. E há escolas ou instituições em que nessa altura ficam menos sobrecarregados ou ficam sem lecionar, pronto, têm outras atividades, não sendo uma licença formal é uma licença informal em que os outros colegas asseguram, pronto, e eu acho que as vezes não... Eu acho que se nos formos perguntar, estou a falar com toda a honestidade, se calhar é mal entendido, 'ah, agora está a fazer o doutoramento não faz nada', não é? Eu acho que nos devíamos ter todos essa preocupação e haver essa ajuda, isto ao nível do país, não estou a falar aqui em todas as escolas, como se faz noutras escolas, os colegas que estão em doutoramento estão mais aliviados, e nesse período os outros ficam mais sobrecarregados, com o compromisso de quando os outros acabarem ficarem os outros mais sobrecarregados. E eu acho que se calhar essa interiorização era bom e ajudava, porque há colegas que estão muito sobrecarregados com tudo o que têm que fazer, portanto não se pode pensar em outro tipo de atividades ou outro tipo de formação porque é... o tempo não estica e para além da vida profissional a pessoa também tem vida pessoal, não é? Mas pronto, faz as suas opções, e tem que pagar o preço que é exigido, e se o preço que é exigido é o tempo aqui e tudo o resto... O pagamento da formação, pronto, se calhar também muitos de nós hoje em dia também nos cortamos em pequenas formações ou em formações mais alargadas devido ao preço, não é? O preço e qual é a compensação em termos profissionais e institucionais que nos é dado, não é? Estar a investir 6000 euros num doutoramento ou o quer que seja, como é que é recompensado? Qual é o benefício pessoal? Está bem, é compensação intrínseca, esta bem, aprendi muito e fico... mas...pondo nos pratos da balança acho que é um esforço muito grande para quem está a fazer, mais a outra formação porque eventualmente há um curso muito bom de curta duração que custa 150 euros, se calhar não vou...

P13 – É verdade, todos nos, pronto... E também haver alguma formação de curta duração obrigatória, eu acho que... Lá está, a liderança e tudo o que é muito democrático, mas haver obrigatoriedade do professor do ensino superior fazer não digo uma reciclagem, mas, um bocadinho, deitar fora o que está desatualizado e compor... Porque é importante, porque nos temos que estar no top, não é, o professor de ensino superior tem que se convencer que tem de estar no top da atualização e do conhecimento, portanto, muitas vezes não tem essa...

P11 - Eu não concordo, e não concordo por uma razão muito simples. Por uma questão muito simples, a obrigatoriedade não leva obrigatoriamente á qualidade, eu posso aprender muito mais na tal educação não formal ou informal, com um informante privilegiado, com um perito, etc, do que a ser obrigado a ir frequentar durante o ano x horas de formação com alguém que não me vai dizer rigorosamente nada de novo. Pronto, mas aqui a obrigatoriedade pronto, é a minha opinião... Relativamente ás propostas, e para concluir e para responder á questão, eu ia se calhar ás características da formação continua ou da educação permanente, como lhe queiramos chamar. E começamos pela universalidade, ora, a formação contínua deve ser universal, mas já foi aqui dito e é a realidade. Será que todos os docentes do ensino superior nos diferentes estádios em que estão da sua vida pessoal, profissional, académica, etc, têm igual disponibilidade para aceder á formação, e então isto poderá ou não limitar um dos princípios que é o princípio da universalidade que esta inerente á formação continua? Eu acho que era um aspeto a ter em consideração, se não lá está, estamos a confundir a universalidade com a obrigatoriedade, o que pode levar a algumas situações menos próprias. Depois, que já foi aqui falado a utilidade, não é? A formação continua tem de ser sentida obviamente como útil, se não

for sentida como útil a nível pessoal, por muito que digam que é útil a nível institucional pode levar também a uma maior desmotivação por parte de quem acede a esta formação para a frequentar.

Moderador – É uma forma de motivar a pessoa...

P11 - É uma forma de motivar, agora, para motivar o que é que tem que haver? Tem que haver, mais uma vez, e secalhar estou aqui a apanhar aspetos que já foram falados, o reconhecimento, tem que ser útil, tem que dar resposta às necessidades do individuo, o individuo conseguir também enquadrar estas suas necessidades na sua profissão, no seu percurso académico, e ver o reconhecimento que merece pelo seu esforço. Se não realmente começamos a pensar duas vezes relativamente á formação continua. Depois, uma perspetiva que eu nunca entendi, independentemente dos pressupostos que vao sendo apresentados e que eu já aplidei de fundamentalistas, é o não respeito pelo multi disciplinaridade, eu acho que a perspetiva disciplinar nunca foi *lobbies* para nada, agora, a perspectiva mono disciplinar é que leva á entropia, não é? Leva a uma visão muito reducionista sobre um determinado fenómeno, desde que não percamos o foco, não é? Não vejo qualquer problema na multi disciplinaridade, acho que as diferentes áreas do conhecimento podem e devem ser integradas em qualquer área científica e neste caso nas áreas científicas do ensino superior. E finalmente a descentralização, que é outro dos pressupostos, e aqui lá estamos nos com a eterna pergunta, independentemente da internet e dos recursos tecnológicos que existem, se continuamos, eu não vou dizer o que é mais próximo, se é de Portalegre a Beja ou de Beja a Portalegre porque eventualmente a distancia é igual, mas quando nos perguntamos se é mais perto de Lisboa a Portalegre ou de Beja a Lisboa ou de Lisboa a Beja, ai já há pequenas diferenças, e é obvio que é completamente diferente a acessibilidade á formação continua nos grandes centros, relativamente a centros mais pequenos. E aqui era importante haver realmente descentralização e que esta descentralização não seja transformada numa amálgama de coisas que se tenta fazer tudo ao mesmo tempo para fazer muito em pouco tempo, mas sim responder ás reais necessidades de formação que existem num determinado local.

P15 - Eu vou tentar ser muito rápido, três pontos importantes na minha opinião sobre essa questão que levantou: O primeiro, eu considero que uma instituição, nomeadamente de ensino superior tem uma missão, e dentro dessa missão tem de haver um plano estratégico de desenvolvimento da própria instituição, e isto, se a instituição não tiver isto logo de início, tudo aquilo que nos estamos aqui a falar não faz o mínimo sentido. Daí que, e pegando um bocadinho naquilo que os colegas já disseram, e querendo fundamentar depois um bocadinho toda a estratégia da instituição, os objetivos que a instituição tem, como é que esses objetivos são atingidos, qual é o envolvimento das pessoas relativamente aquilo que é a própria missão da própria escola. Isso é fundamental, porque se não tivermos isso por trás, a formação continua, o conhecimento, a motivação, o próprio desempenho das pessoas, tudo isso... se não ficar, o que as vezes pode acontecer é que porque há uma pessoa que tem mais incentivo ou que se sente mais motivada, ou que se sente mais responsável, ou que tem funções que de alguma forma o levam a ter um determinado tipo de desempenho... possivelmente essa pessoa é capaz de talvez saber gerir todos estes processos, não é? Outras pessoas que eventualmente, até pelo próprio desconhecimento de determinado tipo de situações da própria organização da própria instituição, torna-se difícil muitas vezes que as pessoas possam intervir de uma forma totalmente diferente. Eu dou-lhe um exemplo, os institutos politécnicos, estávamos aqui, o (...) há bocado falou aqui na questão dos institutos politécnicos, tem uma missão muito pré-definida, ela está definida, agora é verdade que é uma coisa relativamente nova, é, é verdade, tem havido

uma serie de estratégias para se tentar recuperar aquilo que era a ideia do politécnico, também é verdade, agora nos que estamos nas unidades orgânicas temos que ter o fio condutor para perceber isso. De tal forma que, quando as pessoas... A formação continua, por exemplo, que é aquilo que nos estamos a falar, tem de ser uma estratégia da própria instituição, agora, o que é que é importante? Nós temos uma serie de docentes em que foi definido um determinado perfil para cada docente, por exemplo, ora, dentro daquilo que é a missão, que é a estratégia da instituição, se calhar as pessoas estando envolvidas dentro do processo todo, percebe-se perfeitamente o que é que tem que fazer, porque e que tem que fazer, como é que o devem fazer, não é? Agora, é claro que vamos bater num ponto que já aqui foi dito que são os recursos, a gestão dos recursos que nos temos hoje em dia são complicados. Á bocado falava-se ai na questão dos recursos financeiros para as pessoas poderem fazer formação contínua, ora se não há recursos para os docentes desempenharem a sua atividade profissional que tem gastos, percebe? Há docentes nesta casa e garanto-lhe isto e secalhar lá na sua casa também, que pagam para estar a trabalhar, nunca passou por essa experiencia? Agora só uma pequena achega em relação a algumas coisas que os colegas até disseram á pouco, a questão das pessoas que tem doutoramentos para fazer. Á partida as pessoas que fazem doutoramento é porque estão interessadas por exemplo a entrar na área da investigação, que é um dos pilares importantes do ensino superior neste momento, não é? Agora a nossa realidade não se compadece com isso, quem é que é o professor como doutorado que esteja numa escola como as nossas, que tem tempo e possibilidade para desenvolver uma determinada investigação dentro daquilo que é o seu horário normal de trabalho, impossível, ninguém. Eu por exemplo, eu posso dar um exemplo, não é o meu caso, eu não estou interessado em fazer um doutoramento porque não estou interessado em ir para a área da investigação, estou interessado noutras coisas, a mim interessa-me muito mais ensinar pessoas a ser enfermeiros, isso interessa-me, é aquilo que eu gosto de fazer, é o que me dá prazer. Mas isso é uma opção minha, eu posso ser especialista e posso ter uma determinada área, ouve la, nem toda a gente é obrigada a fazer isso, eu sei que é uma exigência do próprio ensino superior, sei, e é normal que as pessoas tenham esse incentivo e que gostem disso, e é importante que eu tenha. Isso agora não invalida, pelo facto de eu não ter um doutoramento não faça investigação, era o que faltava. Eu posso trabalhar em projetos, posso trabalhar com os outros colegas que estão a trabalhar e participo exatamente da mesma forma para a instituição, portanto não deixo de fazer isso. Agora, outra coisa são os interesses naturais que as pessoas têm, para aquilo que perspetivaram para a sua vida profissional que naturalmente não podem dar... e veem a formação continua e obviamente que a pessoa poderá fazer, independente depois da maior ou menor formação avançada que a pessoa possa ter, percebe o que eu quero dizer com isto? E lá esta, porque é que muitas vezes as pessoas jovens tem tanta motivação

Moderador - Isto quer dizer que deveriam ser melhoradas as condições para as pessoas fazerem investigação.

P15 - Eu ate dei o meu exemplo, eu não tenho nada a esconder, porque é a minha realidade, é aquilo que eu acho, é aquilo que eu penso, e se for bom ou for mau, para as minhas costas vai sobrar, não é? Como é obvio, mas é aquilo que sempre me tem motivado, se eu agora, imagine que eu agora em vez de ter 18 horas semanais, que tenho as 12 ou tenho 10, eu secalhar se realizarmos um projeto, se quisermos fazer uma investigação, eu se calhar tenho muito mais disponibilidade para poder desenvolver essa investigação, para poder ir para o campo, para trabalhar, para poder traçar as estratégias, para definirmos melhor o estudo, sei la podemos fazer uma serie de coisas disso, não é? Agora, fora isso, quem queira fazer isso atualmente ao nível

das nossas realidades, o que é que as pessoas têm de fazer? as pessoas tem de fazer e fazem, no seu local de trabalho e tem que andar para a frente se quiserem. E trabalham, como um dia só tem 24 horas, não é? Como nos dizemos no Alentejo, a vida são 3 dias, temos de aproveitar bem as noites, é o que normalmente as pessoas fazem, não é? Ainda no outro dia perguntei ao (...), que acabou agora ao doutoramento, nós tivemos a conversar ate um bocadinho sobre isso, eu percebo as motivações dele, e ele ate expos isso ate de uma forma muito clara, agora o que é verdade é, agora a organização e a forma como o ensino superior e a forma como o politécnico esta estruturado, dá a possibilidade as pessoas para que possam fazer isso?

P12 - Eu sou pragmático, reconhecimento, que foi aquilo que nos já falámos, esse reconhecimento até se prende muitas vezes, como já foi falado ao fim ao cabo, eu agora vou-me repetir, o reconhecimento até tinha dito, que muitas vezes uma pessoa efetivamente faz formação continua mas é uma formação continua perfeitamente inconsequente, resulta praticamente em nada, esse reconhecimento em termos de indicações ao nível da escola, reconhecimento enquanto pessoa eventualmente. Outra questão também é a questão do tempo, a disponibilidade, isso também indiscutivelmente tem que haver outra disponibilidade em termos de tempo, também como já foi aqui sobejamente falado, as pessoas vão fazer formação contínua, mas o tempo, continua exatamente a ter que exercer as mesmas funções. E finalmente também penalizei que também nos tempos que correm mas também nos tempos que correm é complicado, é o apoio pecuniar, eu já nem direi pagar a formação continua, não vou nesse aspeto, mas algum tipo de apoio, de x, de y, de c, porque eu não faço ideia exatamente de quanto assim em termos percentuais, mas pelo menos um apoio, sublinho aqui a palavra apoio, não estou a dizer no sentido de pagar por completo, não, mas um apoio basicamente, isso é uma estratégia, isso respondendo muito objetivamente á pergunta das estratégias em termos institucionais.

P14 - Eu acho que portanto, a situação da formação continua em termos mais abrangente, (...) na escola de saúde, na escola de enfermagem que era um volume mais pequeno portanto e as necessidades eram em função individuais, neste momento o abrangente acaba por dificultar um bocado isso, é a minha dificuldade, tudo isso, é tempo, é a disponibilidade, e a motivação também, portanto as situações acabam por também...

Moderador – motivar as pessoas.

P14 – Motivar as pessoas, portanto quanto mais amplo é a organização, mais difícil é as motivações, dar respostas, e depois as compensações, não é? Portanto, não é monetárias, nem profissionais, porque acaba, portanto, os colegas fazem os doutoramentos, fazem na área que pretendem e não se calhar naquela área que é necessária para a instituição, mas pronto isso, se calhar é importante, portanto se calhar vamos focar propriamente na situação dos doutoramentos em enfermagem que agora começa-se, no caso da (...) se calhar sentiu necessidade provavelmente para dar resposta, não só individuais mas também institucionais e porque lhe é exigido e isso acaba por ser para mim uma dificuldade que também eu sinto, e que eu percebi, portanto, eu não fiz, eu não tenho nada, mas acho que os colegas fazem isto por gostar mas depois qual é a resposta? Não tem resposta, não tem resposta vou aquela que é a instituição e ando assim um bocadinho perdida no meio destas situações que acaba por ser um consumo individual de esforço, e monetário. Em termos da instituição não dá propriamente... quer dizer dá resposta, pronto fica com o currículo mas depois... mas depois? Portanto, e eu vivi numa situação em que pronto, nós antes quando fazíamos formação era formação num pequeno grupo, então fazia a situação de por o circuito, perante (...) ou por motivação, cada um encaixava, e é

assim no fim de ter aquela formação as pessoas acabavam por encaixar-se nos sítios das suas preferências e nos conteúdos e a criar competências e agora isto tudo tao ampla acaba por ser um bocado mais disperso, é um bocado a minha visão.

FIM

UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA
FACULTAD DE CIENCIAS DE EDUCACIÓN

Avaliação da Análise de Conteúdo

-

Material recolhido pelos Grupos de Discussão

- PAINEL DE JUÍZES -

Rogério Manuel Ferrinho Ferreira

BADAJOS

2013

VALIDAÇÃO DA ANÁLISE DE CONTEÚDO PELOS JUÍZES

Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor no ensino superior

Caro(a) Professor(a)

Encontro-me atualmente a frequentar o Curso de Doctorado de *Formación del Profesorado: Avances en Investigación Educativa*, na Facultad de Ciencias de la Educación da Universidad de Extremadura (Espanha) e estou a realizar uma investigação sobre a importância que os docentes do ensino superior atribuem à formação contínua do desenvolvimento de competências profissionais.

No decurso deste estudo, foi necessário proceder à utilização dos grupos de discussão com a finalidade de fomentar interno entre alguns docentes da área científica da área científica de Enfermagem, da Universidade de Évora e do Instituto Politécnico de Portalegre.

Recorremos à análise de conteúdo como técnica de investigação qualitativa, para interpretarmos as informações recolhidas através dos grupos de discussão.

Assim, considerando que a finalidade da análise de conteúdo é fazer inferências a partir das informações recolhidas, procedemos á desmontagem de um discurso e produção de um novo discurso, através de um processo de localização-atribuição de traços de significação. Este processo de desmontagem ocorreu após a transcrição da informação recolhida através dos grupos de discussão, ou seja, ao volume da informação recolhida de cada participante em cada questão formulada foi associada a respetiva numeração pela ordem de início de intervenção nos grupos de discussão. As transcrições integrais dos dois grupos de discussão constituíram o corpus de análise.

Após a definição do corpus, procedemos à codificação dos dados. Este processo permitiu a transformação dos dados brutos e a sua agregação em unidades, de forma a assegurar a descrição exata das características pertinentes do conteúdo (Bardin, 2013).

Decorrente da análise às características do material e dos objetivos do estudo, definimos as unidades de registo, as unidades de contexto e as regras de enumeração. “A unidade de registo corresponde a um segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial” (Bardin, 2013: 130). Neste estudo, utilizou-se como unidade de registo, o recorte de nível semântico – o tema. A unidade

de contexto serve de unidade de compreensão para codificar e compreender a significação exata da unidade de registo (Bardin, 2013). Neste estudo, utilizámos a resposta de cada participante às questões formuladas como unidade de contexto. Como regra de enumeração, considerámos a presença dos elementos.

Relativamente ao processo de categorização, tivemos por referência o que defende Bardin (2013), de que as categorias são rúbricas ou classes, que reúnem um determinado grupo de unidades de registo sob um título genérico. Este agrupamento de rúbricas ou classes é efetuado em razão dos caracteres comuns destas unidades. Tratando-se de uma análise categorial temática, também denominada por análise temática, implicou operações de desmembramento do texto em unidades (temas), em categorias segundo reagrupamentos analógicos. Utilizou-se para tal, um critério de categorização semântico.

A construção do sistema de categorias envolveu a combinação de categorias definidas à priori e outras à posteriori. Face aos objetivos do estudo, foram definidas à priori as seguintes Dimensões:

- Formação contínua;
- Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor no ensino superior;
- Recomendações para a formação contínua dos docentes no ensino superior.

A Dimensão “Formação contínua” envolveu duas categorias definidas á priori:

- Motivações que o levaram e/ou levam a participar em ações de formação e/ou de desenvolvimento profissional contínuo;
- Necessidades atuais de formação contínua.

À posteriori e resultando da classificação analógica e progressiva dos elementos, foram definidos os indicadores das duas categorias da Dimensão “Formação contínua”.

Nas Dimensões “Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor no ensino superior” e “Recomendações para a formação contínua dos docentes no ensino superior”, todas as categorias e os indicadores foram definidos à posteriori, em resultado da classificação analógica e progressiva dos elementos.

Neste processo de categorização, procurámos assegurar da sua exaustividade e exclusividade. Pretendeu-se assim garantir, no primeiro caso, que todas as unidades de registo possam ser colocadas numa das categorias, e, no segundo caso, que uma mesma unidade de registo só possa caber numa categoria.

Decorrente deste processo, construámos a grelha de análise, que se segue, onde agrupámos dimensões, categorias e indicadores, tendo em conta os objetivos definidos.

Grelha de análise: Distribuição das categorias e indicadores referentes às dimensões em estudo.

Dimensão	Categoria	Indicador
Formação contínua	Motivações que o levaram e/ou levam a participar em ações de formação e/ou de desenvolvimento profissional contínuo	Motivos emancipatórios
		Motivos práticos
		Motivos políticos
		Motivos pedagógicos
		Motivos Instrumentais
	Necessidades atuais de formação contínua	Necessidades individuais
		Necessidades institucionais
		Necessidades de atualização
		Assegurar a orientação dos estudantes
		Preparação para dar curso
Tecnologias de informação e comunicação		
Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor no ensino superior	Aprendizagem do professor	Centralidade da formação
		Aprendizagem e conhecimento profissional
	Competências do Professor	Desenhar a metodologia
		Comunicar (relação) com os estudantes
Recomendações para a formação contínua dos docentes no ensino superior	Temas	Formação em Áreas Temáticas
		Modelo de formação
		Investigação
		A reflexão/ Partilha de experiências
		Articulação com a prática clínica
		Trabalho colaborativo
		Ligação à comunidade
		Intercâmbio com outras instituições de ensino superior/ Internacionalização
		Desenvolver capacidades para atingir outros mercados
Planeamento da formação contínua		
Recomendações para a formação contínua dos docentes no ensino superior	Fatores Intervenientes na formação	Valorizar as motivações individuais
		A disponibilidade de tempo
		Financiamento
		A referência dos líderes
		Reconhecimento institucional
		Obrigatoriedade de atualização
		Plano estratégico da instituição
	Caraterísticas da formação contínua	Universalidade
		Utilidade
		Acessibilidade

Neste âmbito, venho solicitar a sua colaboração na condição de juiz/ expert sobre o assunto, para proceder à validação da análise de conteúdo, ou mais especificamente:

- I) **Proceda ao julgamento das variáveis inferidas ao nível da mensagem.** Avalie a adequação-pertinência da inferência de cada unidade de registo (tema) utilizada, utilizando uma escala ordinal que compreende quatro pontos: 1) não pertinente; 2) pouco pertinente; 3) pertinente; 4) muito pertinente. Registe as observações que considerar oportunas, caso a sua avaliação seja, não pertinente ou pouco pertinente.
- II) **Proceda ao julgamento da pertinência do processo de categorização nesta análise.** Avalie a pertinência das categorias e indicadores definidos em cada uma das dimensões em estudo e anote as observações que considerar necessárias.
- III) **Proceda ao julgamento das qualidades de exclusão mútua, homogeneidade e objetividade na análise,** utilizando a seguinte escala: 1) Não adequado; 2) Pouco adequado; 3) Adequado; 4) Muito adequado.

Agradeço a sua colaboração.

Atenciosamente

(Rogério Manuel Ferrinho Ferreira)

I - AVALIAÇÃO DA ADEQUAÇÃO-PERTINÊNCIA DA INFERÊNCIA

Dimensão	Categoria	Ordem de Apresentação	Unidades de Registo	Indicador/ Inferência	Adequação/ Pertinência da Inferência				
Formação contínua	Motivações que o levaram e/ou levam a participar em ações de formação e/ou de desenvolvimento profissional contínuo	1	“A motivação surge pela consciência que tenho de que é necessário aprender, aprofundar, construir, reconstruir o conhecimento. Portanto, nós à medida que vamos falando com outros colegas, que vamos fazendo pesquisa, vamos percebendo que é necessário atualizar esse conhecimento. Portanto, daí a motivação.”P1	Motivos emancipatórios	1	2	3	4	Observ:
		2	“... quis melhorar as minhas competências para lidar com os instrumentos que a Universidade tem... e houve várias formações sobre isso, sobre páginas eletrónicas” P2	Motivos emancipatórios	1	2	3	4	
		3	“Relativamente às motivações para formação tem sempre por detrás a necessidade, uma vontade de saber mais e melhor , aliada à rápida evolução do conhecimento e que sabemos que a toda a hora há mudanças – toda a hora será um bocado forçado – mas, há mudanças permanentes e que nos leva a essa necessidade.” P6	Motivos emancipatórios	1	2	3	4	Observ:
		4	“... eu quero ter mais conhecimento, quanto mais eu souber, quanto mais eu lidar com o conhecimento e de forma atualizada, melhor docente eu serei. Esse é um dos meus objetivos, ser melhor docente, ensinar melhor.” P7	Motivos emancipatórios	1	2	3	4	
		5	“Mas, também para além de ensinar o outro, eu sentir-me mais confortável, sentir-me bem . Eu gosto de ter conhecimento só por ter, independentemente do ser docente.”P7	Motivos emancipatórios	1	2	3	4	Observ:

Formação contínua	Motivações que o levaram e/ou levam a participar em ações de formação e/ou de desenvolvimento profissional contínuo	6	“De forma que, as minhas necessidades decorrem de saber mais, o formato em que ocorre pode ser ouvir outras pessoas nos encontros, o ouvir para mim é importante mas, quando me preparo para ir falar, uma exposição, uma comunicação, só por si obriga-me a saber, a tornar inteligível tudo aquilo que quero dizer e isto é um desafio de grande formação, formação pessoal. Portanto, não é numa formação contínua tradicional de ir ouvir o outro mas, é um processo de auto-formação normalmente para saber expor aos outros e expor-me à crítica.” P7	Motivos emancipatórios	1	2	3	4	Observ:
		7	“Os motivos que me levam, que me levaram até agora e que realmente me levam a frequentar formação contínua têm sempre a ver com a atualização...”P9	Motivos emancipatórios	1	2	3	4	Observ:
		8	“Essa é claramente uma motivação, que é o aperfeiçoamento em termos profissionais, de alguma forma também é a certificação mais formal desse aperfeiçoamento...”P10	Motivos emancipatórios	1	2	3	4	Observ:
		9	“Em termos de motivações, acaba por ser uma forma que nos permite aumentar a nossa autonomia e também a nossa responsabilização em termos socioprofissionais, é sem dúvida uma forma de desenvolvimento pessoal, profissional e académico.”P11	Motivos emancipatórios	1	2	3	4	Observ:

Formação contínua	Motivações que o levaram e/ou levam a participar em ações de formação e/ou de desenvolvimento profissional contínuo	10	“...nós também na qualidade de professor obviamente temos que estar sempre atualizados, e estamos a viver um tempo em que esta atualização é quase, diria necessária porque todos os dias há mudanças, não só em termos de conhecimentos, em termos sociológicos, em termos ao fim ao cabo de tudo o que é o trabalho de um professor e nesse sentido um bocadinho como já disseram os colegas muitas vezes, essa ultima onda, digamos assim, os últimos conhecimento ou as ultimas novidades surgem efetivamente da formação continua, portanto essa talvez seja uma das principais razões de uma pessoa frequentar efetivamente formação continua...”P12	Motivos emancipatórios	1	2	3	4	Observ:
		11	“Eu acho que é sobretudo para fazer a atualização da evolução que tem havido da prática e dos conteúdos e sobretudo aqui na docência, nós que não temos conteúdos atribuídos estanques, e tendo em conta a nossa formação de base e a especialização ou eventualmente o mestrado, não nos são só atribuídos esses conteúdos relacionados com essa área de especialização, de modo que, tem que haver necessariamente uma atualização para fazer face às necessidades do plano de estudos e também á distribuição de serviço docente que também nos é atribuída...”P13	Motivos emancipatórios	1	2	3	4	
		12	“...também tem a ver com os nossos gostos, penso eu, que essa formação tem muito a ver com aquilo que nós damos mais importância em termos de conteúdos, tendo em conta as necessidades que temos para dar resposta aos conteúdos, e dentro disso os gostos que temos.”P13	Motivos emancipatórios	1	2	3	4	Observ:
		13	“...o que não impede de nos atualizarmos e ver coisas novas e achar que é interessante e criar mais iniciativas...” P14	Motivos emancipatórios	1	2	3	4	

Formação contínua	Motivações que o levaram e/ou levam a participar em ações de formação e/ou de desenvolvimento profissional contínuo	14	“... também tenho consciência de que as coisas vão evoluindo, o ensino vai-se modificando portanto, a própria questão do Bolonha, portanto, o ensino foi preciso modificar-se e nós também temos um pouco que nos ajustar.” P1	Motivos práticos	1	2	3	4	Observ:
		15	“As motivações claro, os desafios dos novos modos de relacionamento e as exigências da organização em termos de sistemas de qualidade. O nosso sistema de qualidade na Universidade baseia-se muito em nós sabermos trabalhar muito bem com os sistemas informáticos, em termos do nosso interface com os alunos é com base em sistemas informáticos e os alunos também interagem muito com ele. Portanto, nessas ferramentas é imprescindível para nós todos e isso é uma área importante.”P2	Motivos práticos	1	2	3	4	Observ:
		16	“... há aqui uma motivação muito ligada ao meu próprio processo de formação. Neste momento acho que há alguma motivação para as novas ferramentas ... sobretudo relacionadas com o ensino à distância...”P3	Motivos práticos	1	2	3	4	Observ:
		17	“Neste momento acho que há alguma motivação para as novas ferramentas como o colega ... acabou de dizer, sobretudo relacionadas com o ensino à distância, que acho que as instituições têm que começar a preparar novos tipos de metodologias que provoquem, que atinjam novos públicos e que são importantes para a sobrevivência das próprias organizações. Portanto, há aqui uma componente institucional que eu neste momento me preocupo um pouco, que me motiva para que haja aqui uma formação nesta área” .P3	Motivos práticos (Novas tecnologias)	1	2	3	4	Observ:

Formação contínua	Motivações que o levaram e/ou levam a participar em ações de formação e/ou de desenvolvimento profissional contínuo	18	“Em relação à motivação, queria também dizer que a motivação que me leva a fazer é uma motivação intrínseca ou seja, grande parte destes cursos têm certificados mas, não é o certificado que me interessa, é o contacto com os conteúdos, com novas perspetivas, Na clínica há evolução de práticas, evolução de conhecimentos e nós na docência temos que acompanhá-los necessariamente.” P5	Motivos práticos	1	2	3	4	Observ:
		19	“Queria ainda dizer que, embora não seja formação contínua em termos formais, considero que há a ida a jornadas, é de alguma forma também, uma outra faceta da formação e porquê? Porque contactamos com colegas vamos sabendo, vamos vendo novas correntes, novas perspetivas e isso também nos motiva a querer fazer.” P5	Motivos práticos	1	2	3	4	Observ:
		20	“O professor tem obrigação ou pelo menos dentro da sua área de competências, transmitir aquilo que há de melhor e de último em termos de conhecimento portanto, a motivação tem a ver com o meu papel enquanto professora e enquanto gostar também daquilo que faço.”P8	Motivos práticos	1	2	3	4	Observ:
		21	“Não podemos também esquecer que será através da formação contínua que nós podemos de alguma forma procurar irmo-nos adaptando às constantes mudanças que vão surgindo em termos da sociedade atual, e no fundo também poder de alguma forma dar resposta às atuais exigências profissionais...”P11	Motivos práticos	1	2	3	4	Observ:

Formação contínua	Motivações que o levaram e/ou levam a participar em ações de formação e/ou de desenvolvimento profissional contínuo	22	“... tenho verificado que há neste momento a nível da Enfermagem uma discussão mais ou menos internacional, que já tem vindo de algum tempo para cá, que tem a ver com a linguagem classificada e com a problemática das classificações para a prática de Enfermagem. O que implica que, sob o ponto de vista da formação docente esta é uma parte importante que nós temos que acompanhar. Portanto, há aqui uma lógica, neste momento de discussão internacional destas questões da linguagem classificada, que está a haver neste momento por exemplo uma discussão, está reunida neste momento, agora os altos cargos internacionais de enfermagem relacionados com a Associação Americana de Diagnóstico de Enfermagem, que se discutem estas questões que interessam à prática da profissão. Portanto, que nós professores também temos que acompanhar e isso interessa muito e são aspetos da formação contínua não formal que, eu acho que nós docentes temos que privilegiar. São interesses próprios mas, também interesses para o desenvolvimento da profissão de professor e da profissão para a qual damos contributos”. P3	Motivos políticos	1	2	3	4	Observ:
		23	“As motivações, no fundo é estar a acompanhar a evolução, dar respostas aos alunos mais pertinentes.”P4	Motivos pedagógicos	1	2	3	4	
		24	“...há outros motivos que também não deixam de ser levados em conta que também são importantes, por exemplo, o facto de estar com pessoas diferentes no dia-a-dia, poder ver outro tipo de partilhas...”P10	Motivos pedagógicos	1	2	3	4	Observ:
		25	“...ou mesmo em termos de progressão de carreira”P11	Motivos instrumentais	1	2	3	4	

Dimensão	Categoria	Ordem	Unidades de Registo	Indicador /Inferência	Adequação/ Pertinência da Inferência				
					1	2	3	4	
Formação contínua	Necessidades atuais de formação contínua, para melhorar o seu desempenho como professores do ensino superior	26	“...penso que as necessidades têm muito a ver, não só com aquilo que nós queremos aprofundar e com os nossos gostos pessoais...”P9	Necessidades Individuais					
						Observ:			
		27	“...eu se calhar dividia as necessidades em três grupos, porque nós quando fazemos formação, temos por uma lado um aspeto que já foi aqui falado, isto é, que são as nossas preferências individuais, e aquilo que são as áreas em que gostamos mais de investir e que sentimos maior necessidade desse investimento, portanto e partia para essas necessidades individuais...”P10	Necessidades Individuais					
						Observ:			
		28	“As necessidades ... dos interesses pessoais e das motivações pessoais...”P15	Necessidades Individuais					
						Observ:			
		29	“As necessidades de formação prendem-se diretamente com a questão que colocou anteriormente. Tem a ver muito com as próprias solicitações organizacionais, não só desta organização em si, mas também dos fatores sociopolíticos que estão subjacentes.”P9	Necessidades Institucionais					
				Observ:					
		30	“...também com os fatores políticos que estão subjacentes neste momento ao ensino superior.”P9	Necessidades Institucionais					
				Observ:					
		31	“...depois um segundo grupo que também já foi de alguma forma abordado, que são as necessidades institucionais, isto é o que é que a escola precisa que eu faça em termos de formação para corresponder aquilo que é a missão da escola, e depois por outro lado aquilo que são as necessidades do nosso público que são os nossos estudantes, isto é, o que é que eles esperam que eu saiba, e que vá procurar formação para responder aquilo que são as expectativas que eles têm.”P10	Necessidades Institucionais					
				Observ:					

Formação contínua	Necessidades atuais de formação contínua, para melhorar o seu desempenho como professores do ensino superior	32	“...a própria exigência da escola nomeadamente da forma como o curso de enfermagem está estruturado e a forma como está o ensino superior, isso implica que as pessoas façam algum investimento relativo á formação e isso não só para responder às exigências do próprio curso mas também para dar resposta á melhoria de alguma forma da qualidade do ensino.”P15	Necessidades Institucionais	1	2	3	4	Observ:
		33	“...é o de se manter atualizado em termos de conhecimentos mas também no caso mais concreto da área científica da enfermagem em termos técnicas, a importância de dar resposta atualizada as necessidades de formação dos nossos estudantes e por outro lado não esquecer que esta atualização, este aperfeiçoamento, ocorre também ao nível das estratégias de ensino e aprendizagem. E como tal, esta atualização, em termos de formação contínua, a meu ver, deveria incluir uma área dirigida para os novos métodos, novas técnicas de abordagem ao nível do ensino de aprendizagem.”P11	Necessidades de atualização	1	2	3	4	
		34	“...como professores temos que dar resposta às necessidades, as expectativas dos estudantes; espera-se muitas vezes, nomeadamente quando os nossos estudantes vão para ensino clinico, muitas vezes é referido pelos próprios profissionais que estão nos serviços: ”Olha ainda bem, vieram os alunos das escolas, nós aprendemos coisas novas”, por outras palavras, muitas vezes considera-se que a escola seja um contributo que traz algo novo, nomeadamente para os serviços onde os estudantes vão fazer ensinios clínicos, daí essa necessidade de termos todos os conhecimentos últimos que existem, no sentido de dar resposta não só muitas vezes perante os próprios estudantes e perante os próprios colegas com que nos muitas vezes trabalhamos, noutros serviços, nomeadamente em situações de ensino clinico.”P12	Necessidades de atualização	1	2	3	4	Observ:

Formação contínua	Necessidades atuais de formação contínua, para melhorar o seu desempenho como professores do ensino superior	35	“Nós enfermeiros e Professores temos tendência a explicar o que é a enfermagem e a definir o que é a enfermagem tendo em conta aquilo que fazemos, e eu acho que é uma fragilidade na conceptualização da enfermagem. O que é que é a enfermagem? De modo que acho que é um aspeto que todos os professores deveriam investir, perceber de facto, tendo em conta a evolução que houve nos últimos anos, o que é que é a enfermagem? E a partir daí, o que é que é que a enfermagem faz? E acho que há uma fragilidade, na maior parte dos docentes e aí muito maior nos profissionais sobre o que é concretamente a enfermagem nesta conceptualização da enfermagem como disciplina autónoma. Portanto, acho que este é um aspeto, que devia ser por aí, e depois tudo o resto. Eu acho que é, vejo isso como uma necessidade de formação dos professores, tenho a noção que é importante ensinarmos a fazer mas também ensinarmos o que é que somos, e como é que temos evoluído.”P13	Necessidades de atualização	1	2	3	4	Observ:
		36	“...vendo o professor de enfermagem, também as necessidades com a prática que nos vamos, (...), pode ser uma ‘lufada de ar fresco’, mas também quando estamos muito no ensino acaba por ser muito condicionado, o ir à prática acaba por nos rejuvenescer um bocadinho.”P14	Necessidades de atualização	1	2	3	4	Observ:
		37	“Em relação às necessidades, eu sinto necessidade de haver debates, seminários de natureza conceptual, científica porque, a minha área de investimento, também a área de doutoramento mas, também ainda que não de doutoramento também de investimento desde que entrei nesta escola, não há muita formação em Portugal, estou a falar da área a enfermagem enquanto fenómeno portanto, não estou a falar de formas de cuidar mas sim de uma base ontológica e epistemológica da enfermagem, e há muito pouca formação, seja lá isto o que for. Portanto, eu acho que isto era... sinto como necessário haver seminários, debates.”P7	Necessidades de atualização	1	2	3	4	Observ:
		38	“A necessidade especial foi por exemplo, relativamente às questões do aleitamento materno, isso prendia-se com uma necessidade que houve em termos da orientação dos mestrados ...”P1	Assegurar a orientação dos estudantes	1	2	3	4	Observ:
		39	“... e de uma possibilidade de um curso de aleitamento materno que nós íamos dar aqui, na (...) na Universidade.”P1	Preparação para dar curso	1	2	3	4	Observ:

Formação contínua	Necessidades atuais de formação contínua, para melhorar o seu desempenho como professores do ensino superior	40	“Preciso de continuar a fazer formação nesta área das ferramentas informáticas, é aquilo que sinto mais necessidade.”P8	Tecnologias de informação e comunicação	1	2	3	4
					Observ:			

Dimensão	Categoria	Ordem	Unidades de Registro	Indicador /Inferência	Adequação/ Pertinência da Inferência			
					1	2	3	4
Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor no ensino superior	Aprendizagem do professor	41	“Eu penso que a formação contínua é essencial, digamos que para dar sustentação ao nosso desenvolvimento de competências, claro que, se nos fizermos formação e depois não aplicarmos e não desenvolvermos aquilo que aprendemos não vamos consolidar competências, não é? Mas eu penso que é central, não só para adquirir competências como para reconfigurar algumas que nos já tínhamos mas face á evolução que existe e às próprias solicitações que nos são feitas todos os dias e aos objetivos do curso, e aos objetivos do currículo, etc., a formação contínua é essencial, é primordial.”P9	Centralidade da formação	Observ:			
		42	“...o conhecimento como todos nos sabemos é efêmero, é algo que dura, nos dias atuais o conhecimento é uma coisa com uma duração muito limitada, aquilo que sabemos hoje, amanhã não é completamente verdade. Portanto, para mim a formação contínua faz-me sentir nesse âmbito, isto é, é precisamente como o próprio nome indica, é uma formação que é continua porque vai constantemente atualizando aquilo que é o nosso conhecimento ... que nos permite depois uma configuração ou a aquisição de novas competências, ... Eu não consigo ver um profissional, nem sequer me estou a cingir ao professor, a desempenhar cabalmente aquilo que lhe compete que não faça formação continua e tem de fazer uma formação ao longo da vida, e é uma das diretivas que nos temos é precisamente essa formação ao longo da vida. Portanto eu vejo a formação contínua como uma necessidade para o nosso desempenho basicamente.”P10	Centralidade da formação	Observ:			

Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor no ensino superior	Aprendizagem do professor	43	“Eu vejo essencialmente a formação contínua como sendo uma necessidade no sentido de melhorar competências, em dois aspetos principais, um é, ao nível de conhecimentos...”P12	Centralidade da formação	1	2	3	4	Observ:
		44	“Não só em termos de conhecimentos mas também a adoção quiçá, nomeadamente novas estratégias de ensino aprendizagem, precisamente a esta mudança de sociedade e esta mudança de estar das próprias pessoas, portanto em termos de formação contínua abrange estes dois aspetos, sentidos, desenvolvemos melhor a nossa atividade, a nossa função.”P12	Centralidade da formação	1	2	3	4	
		45	“De modo que se nós temos estudantes mais exigentes, porque querem competir com outros do mundo inteiro, temos alunos espalhados no mundo inteiro, nós também temos de dar esses passos, e portanto é difícil só através da formação continua formal mas nos próprios muitas vezes nos atualizamos na internet, em livros que compramos, que é importante, mas temos que andar também ao ritmo que nos é imposto...”P13	Centralidade da formação	1	2	3	4	Observ:
		46	“A formação contínua que vou fazendo, obviamente que também tem em vista não só o que são as exigências organizacionais mas, também aquilo que eu preciso de saber, portanto, vou um pouco passando por aí e daí ela ser importante. E com a formação contínua eu procuro evoluir e estar de acordo com aquilo que está padronizado e aquilo que de facto promove o desenvolvimento e a aplicação de novas técnicas também, no ensino aprendizagem.”P1	Aprendizagem e conhecimento profissional	1	2	3	4	

			1	2	3	4
		47	<p>“... na verdade o processo de Bolonha exigiu-nos muita discussão sobre novas ferramentas que usamos e realmente houve repensar e as leituras e a formação, a necessidade de fazer leituras sobre as novas metodologias que usamos, a discussão entre nós sobre novas formas de promover a aprendizagem de diversas formas, sem ser a forma presencial, o usar as ferramentas informáticas como forma de ligação aos alunos que também tem sempre um aspeto importante; também as novas metodologias que nós adotámos, que discutimos entre nós e que estamos sempre a discutir e a estudar, de fazermos melhor o acompanhamento dos alunos em estágio, há aqui uma preocupação também nossa (...) uma aprendizagem organizacional. Temos aprendido muito com a reflexão quer feita em grupo, quer feita em grupos de trabalho sobre as metodologias que usamos (...) tem sido importante.”P2</p>	Aprendizagem e conhecimento profissional		Observ:

				1	2	3	4	
<p>Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor no ensino superior</p>	<p>Aprendizagem do professor</p>	<p>48</p>	<p>“Só para dizer que em termos das competências dos nossos papéis como professores, competências pedagógicas, há uma necessidade natural evidente e inevitável de desenvolver estas competências utilizando por isso a formação contínua. Naturalmente no papel dos professores e mais ainda porque, nós temos aulas teóricas, aulas teórico-práticas a aulas práticas laboratoriais. Nas práticas laboratoriais há que exemplificar algo que não faz parte do nosso dia-a-dia, quotidiano, ou seja, nós não estamos na clínica e temos que nos manter atualizados sobre o que se passa na clínica para que os alunos levem daqui uma antevisão do que vai ser a sua execução real, já nessa altura sob colaboração do cooperante. Portanto, o professor naturalmente que tem que estar atualizado com as novas correntes. Também tem que estar atualizado, não são só nestes aspetos da prática clínica mas, também num saber que às vezes não é possível medir muito bem mas que se deseja muito adquirido. Quando nós orientamos trabalhos de mestrado, de licenciatura, quando estamos presentes em júris há todo um saber que nós temos que ter já, tentar adquirir para desempenhar bem o nosso papel.”P5</p>	<p>Aprendizagem e conhecimento profissional</p>	<p>Observ:</p>			

					1	2	3	4
<p>Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor no ensino superior</p>	<p>Aprendizagem do professor</p>	<p>49</p>	<p>“O nosso papel não é só ensinar alunos, tem também outras atividades. Portanto, há todo um trabalho que se faz para adquirir competências que é um trabalho às vezes um bocado invisível, na pesquisa que fazemos para desenvolver o conhecimento, para exemplificar os casos, para encontrar também uma linha de padronidade no nosso pensamento, no nosso quotidiano como professores e a formação passa por isso, passa por esses momentos de formação certificada, passa por momentos de convívio mais informais nas jornadas e passa também por momentos de investimento muito pessoal, muito sozinho mas, na curiosidade de desenvolver, no interesse, na curiosidade e na vontade de desempenhar um papel ou vários papéis dentro da nossa profissão.”P5</p>	<p>Aprendizagem e conhecimento profissional</p>	<p>Observ:</p>			

		1				2				3				4			
<p>Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor no ensino superior</p>	<p>Aprendizagem do professor</p>	50	<p>“... eu tenho o entendimento de formação contínua, destes passos formais, destes cursos certificados como participação em jornadas e as reflexões e as partilhas que nós fazemos no dia-a-dia. E tenho para mim, na minha experiência têm sido todas elas muito importantes, de maneira n consigo dar menos importância àqueles momentos de partilha, de reflexão do dia-a-dia, que tenho uma dificuldade como professora e que procuro a ajuda de um colega ou outro para discutir uma metodologia, uma estratégia a adotar e acho que esse aspeto se reveste de extrema importância. Tenho aprendido muito com os colegas e com as reflexões, com as partilhas que nós fazemos. Por outro lado, tenho para mim também que se aprende a ser professor e aprende-se na ação. Aprendo todos os dias, digamos assim, coisas novas e a forma como implemento determinadas estratégias também me permite perceber dos alunos, do feedback que tenho dos alunos se foi o mais indicado, se foi o menos indicado e me ajuda. Portanto, penso que é muito importante mas, não podemos de maneira nenhuma retirar a reflexão e a partilha que fazemos no dia-a-dia desta necessidade da importância da formação contínua.”P6</p>	Aprendizagem e conhecimento profissional				Observ:									
		51	<p>“Eu queria dizer que em relação às questões de formação de desenvolvimento de competências, eu tenho um pressuposto sobre ser professor que eu entendo a prática pedagógica enquanto praxis. Aquilo que a professora ... disse é uma realidade e portanto, nessa medida nós aprendemos a ser professores na ação, fazendo.”P7</p>	Aprendizagem e conhecimento profissional				Observ:									

				1	2	3	4	
<p>Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor no ensino superior</p>	<p>Aprendizagem do professor</p>	<p>52</p>	<p>“... também temos que preparar para competências clínicas, e esta é outra dimensão que confere complexidade ao que é ser professor na área de enfermagem, que não acontece com outras profissões, quando não preparam completamente para uma profissão em si. No nosso caso existe portanto, temos também que viver com isso. Acho que é extremamente favorável fazermos todos nós, uma vez que preparamos para a clínica, fazer incursões à prática para nos mantermos atualizados. Perceber como é que as pessoas estão a pensar, como é que tomam decisões, o que é que se passa com a maior atualidade. Sobretudo estou-me a referir é, fala-se muito é em prática sustentada na evidência, está a ser usada ou não está? Até que ponto nós deveremos reforçar isto, e agora trazê-los como feedback para aquilo que somos enquanto professores. Portanto, quando nós queremos promover o desenvolvimento de competências clínicas, é um bocadinho diferente das didáticas, que temos que ter já instrumentos, que temos que ir busca-los à clínica; não enquanto docentes, na figura de docente mas, à clínica.”P7</p>	<p>Aprendizagem e conhecimento profissional</p>	<p>Observ:</p>			

					1	2	3	4
<p>Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor no ensino superior</p>	<p>Aprendizagem do professor</p>	<p>53</p>	<p>“E tenho a enorme curiosidade e também obrigação enquanto professora de olhar para aquilo que lá acontece e me debruço sobre aquilo que lá acontece e fico e permaneço e aprendo também porque, nem sempre estamos completamente atualizados, porque, efetivamente o exercício também está sempre a avançar a um ritmo vertiginoso, porque resulta também de muita investigação que se faz. Por outro lado também, o meu enriquecimento enquanto professora, também se encontra e se estabelece e se fortalece na relação com outros professores de outras áreas do ensino, que eu tenho um cadeira no mestrado que é de Educação Básica e Educadores de Infância e é um espaço de grande aprendizagem sempre que reúno com aquele grupo de docentes e sempre que também leciono a cadeira. Mas, nomeadamente nas reuniões com os docentes é realmente um espaço de enorme aprendizagem e melhora francamente o meu papel enquanto professora.”P8</p>	<p>Aprendizagem e conhecimento profissional</p>	<p>Observ:</p>			

<p>Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor no ensino superior</p>	<p>Aprendizagem do professor</p>	54	<p>“...sem essa necessidade de formação continua caímos numa situação de estar a formar mal os nossos estudantes, que não vão de encontro aquilo que são as necessidades do mercado, e que o mercado espera deles e até eventualmente em termos pessoais ficarmos numa situação mais fragilizada pelo fato de não termos essa atualização.”P10</p>	<p>Aprendizagem e conhecimento profissional</p>	1	2	3	4	<p>Observ:</p>
		55	<p>“E se nos vamos adquirindo esse conhecimento, e os nossos alunos são extremamente críticos e até muitas vezes exigentes na forma como nós transmitimos determinado tipo de conhecimento e levamos a interiorizar esse próprio conhecimento, no fundo vem um bocadinho na linha daquilo que nós transmitimos diariamente, é que a aquisição desse conhecimento com o desenvolvimento das nossas próprias capacidades que depois também procuramos transmitir, essa forma de ver a enfermagem, de forma a desenvolver as capacidades, e só mediante desses dois fatores é que nos podemos chegar a ter conhecimento se nós temos uma determinada competência ou não temos...”P15</p>	<p>Aprendizagem e conhecimento profissional</p>	1	2	3	4	

<p>Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor no ensino superior</p>	<p>Aprendizagem do professor</p>	<p>56</p>	<p>“Em determinadas situações caímos um pouco na valorização ao longo da nossa carreira, dos processos institucionais de avaliação, etc., caímos um pouco naquilo que é por alguns autores chamado de educação contábil, ou seja, quantas ações de formação frequentaste, quantos cursos frequentaste, quantas intervenções, quantos colóquios, etc., e esquecemo-nos de dois elementos que são extremamente importantes em termos de formação contínua que é a formação ou educação informal e não formal porque são dois elementos que nos permitem sem duvida também melhorar conhecimentos, atualizar competências, atualizar aptidões, e será a partir deste bolo, deste conjunto que nos conseguimos manter atuais, nos conseguimos manter atualizados face às constantes mudanças socioeducativas e políticas também que influenciam a área da educação e neste caso do ensino superior. E não podemos esquecer que não é apenas através da formação formal mas que aqui a não formal e a informal, o contacto que nos temos nomeadamente com os contextos de prática é um elemento importante para a integração de conhecimentos no curso de enfermagem mais diretamente e que permitem uma maior interação entre a teoria e a prática.” P11</p>	<p>Aprendizagem e conhecimento profissional</p>	<table border="1"> <tr> <th>1</th> <th>2</th> <th>3</th> <th>4</th> </tr> <tr> <td colspan="4">Observ:</td> </tr> </table>	1	2	3	4	Observ:			
	1	2	3	4									
Observ:													
<p>Aprendizagem do professor</p>	<p>57</p>	<p>“...temos que andar a um ritmo diferente seguramente nesta formação contínua, nesta aprendizagem continua formal, informal ou não formal porque entre nós, se calhar também aprendemos uns com os outros, também é um momento de aprendizagem, de modo que temos que andar seguramente mais rápido.”P13</p>	<p>Aprendizagem e conhecimento profissional</p>	<table border="1"> <tr> <th>1</th> <th>2</th> <th>3</th> <th>4</th> </tr> <tr> <td colspan="4">Observ:</td> </tr> </table>	1	2	3	4	Observ:				
1	2	3	4										
Observ:													

Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor no ensino superior	Aprendizagem do professor	58	“...temos que andar a um ritmo diferente seguramente nesta formação contínua, nesta aprendizagem continua formal, informal ou não formal porque entre nos, se calhar também aprendemos uns com os outros, também é um momento de aprendizagem, de modo que temos que andar seguramente mais rápido.”P13	Aprendizagem e conhecimento profissional	1	2	3	4	Observ:
	Competências do professor	59	“...a formação das questões relacionadas com as novas tecnologias é muito importante para o professor, sobretudo as relacionadas com o desenvolvimento das metodologias em si. E eu acho que sobretudo como o ... acabou de dizer, o ensino neste momento tem que ser mais centrado no estudante, nas suas competências, do que nos processos e nos conteúdos. Portanto, acho que as novas metodologias têm que ser agarradas pelos professores com seriedade, com honestidade científica. Mesmo aquilo que consideramos metodologias porque, não se implementam metodologias por se implementar metodologias mas, tem que haver alguma honestidade científica na questão da implementação das metodologias no ensino, sobretudo a nível Superior, em que as coisas têm outro nível, há outro desenvolvimento, há um processo de desenvolvimento e de maturação das pessoas que exigem muito mais, quanto a mim, muito mais fundamento da formação, do público do que as etapas de ensino anteriores. Eu acho que as questões da didática e da pedagógica em si mais globalmente, são questões que não se podem descuidar.”P3	Desenhar a metodologia	1	2	3	4	Observ:

<p>Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor no ensino superior</p>	<p>Competências do professor</p>	60	<p>“... eu permito-me dizer que ensaio metodologias numa das unidades curriculares pelas quais sou responsável e que leciono, que ensaio metodologias e que vou sistematicamente avaliando. Claro que, às vezes, a meio da unidade quando os objetivos não estão a ser alcançados tal como era a minha expectativa, eu reformulo a metodologia e faço isso com grande consciência, não é por acaso que o faço. Porque, também acredito que saber qual é a metodologia para um conjunto de alunos específicos não está à partida pré-definido. Claro que está em causa sempre a relação aluno-professor, não é com um aluno - apesar de defendermos momentos de individualização na relação, os processos de tutoria são momentos individuais com o aluno – mas, quando estamos em sala de aula não se trata de momentos individuais e portanto, tenho que pensar qual é a melhor metodologia para fazer veicular o objetivo que eu quero e levar aqueles alunos ao objetivo final, às competências que eu lhes propus adquirir.”P7</p>	<p>Desenhar a metodologia</p>	1	2	3	4
		<p>Observ:</p>						
		61	<p>“Dou muita importância também, em termos da relação professor-aluno, que eu penso que cada vez, a relação pedagógica tem estado a ficar um bocado descuidada, no meu entender. Pronto, as novas metodologias, quando se fala com um colega (...) um debate e refletimos sobre isso, inclusive que a relação professor-aluno tendo dois pressupostos base, está a ficar um bocado descuidada.”P4</p>	<p>Comunicar com os estudantes</p>	1	2	3	4
<p>Observ:</p>								
62	<p>“Procuro esse enriquecimento no dia-a-dia na relação pedagógica que estabeleço com os alunos. Procuro esse enriquecimento quando vou para a prática, nas tais incursões como a ... falou.”P8</p>	<p>Comunicar com os estudantes</p>	1	2	3	4		
<p>Observ:</p>								

Dimensão	Categoria	Ordem	Unidades de Registro	Indicador /Inferência	Adequação/ Pertinência da Inferência			
					1	2	3	4
Recomendações para a formação contínua dos docentes no ensino superior	Temas	63	<p>“... penso que ainda seria importante - nós, os docentes de enfermagem ou dos docentes do Ensino Superior, não somos obrigados a fazer formação específica como docentes, como têm muitos outros professores – eu penso que em didáticas e desenvolvimento curricular poderia ser áreas em que nós devíamos investir. Tenho esse projeto futuro para fazer mais formação nessa área e penso que é importante. Somos frequentemente chamados a desenvolver planos de estudos e a nossa formação em desenvolvimento curricular, tirando dois ou três colegas que têm formação específica que fizeram os antigos cursos de Pedagogia Aplicada ao Ensino de Enfermagem, não temos efetivamente. E depois, claro, podemos sempre socorrer de colegas de outras áreas e é bom que assim seja, mas, também precisávamos de não ter só a experiência e fazer os planos mas, ter também todo o fundamento científico e as estratégias que são necessárias para desenvolver.”P6</p>	<p>Formação em Áreas Temáticas (Didáticas e Desenvolvimento curricular)</p>	Observ:			
		64	<p>“... a sugestão que eu tenho, que é olhar pela abertura que nós temos que ter para os grandes temas em discussão em Enfermagem atual, nós temos que ter abertura para eles. Portanto, a abertura para o exterior, para as grandes questões que atualmente a Enfermagem está a discutir, eu acho que é importante nós olharmos para essa parte.”P3</p>		<p>Formação em Áreas Temáticas (Temas da Enfermagem atual)</p>	Observ:		

Recomendações para a formação contínua dos docentes no ensino superior	Temas	65	“...acho que a aposta passa por seminários, cursos de curta duração, formação específica sobre determinados temas, aprofundamento de determinados temas, além da internacionalização, além de discutir as grandes temáticas da Enfermagem a nível mundial...”P4	Formação em Áreas Temáticas	1	2	3	4	Observ:
		66	“E é uma coisa que poderia trazer vantagem, nomeadamente entre os professores que trabalham numa Universidade, que era haver abertura suficiente para que pudessem frequentar, de acordo com os seus interesses determinados conteúdos, determinadas disciplinas.”P5	Formação em Áreas Temáticas	1	2	3	4	
		67	“Depois, era apostar na formação para a internacionalização que, na verdade concordo com tudo o que o (...) disse e que é a aposta de futuro, já devia estar a ser mas, percebo por que ainda não se tenha feito porque, na verdade nós temos estado todos assoberbados com trabalho também relacionado com os nossos processos de formação avançada.”P6	Formação em Áreas Temáticas	1	2	3	4	Observ:
		68	“Depois, o outro nível seria a formação para a docência propriamente dita e aqui incluí tudo o que tem a ver com o pensar e o desenvolvermos as nossas competências enquanto docentes propriamente ditos. Como eu disse há pouco e agora vou rebuscar o que disse, em didática, desenvolvimento curricular, que era importante fazermos formação nessa área. E depois, para a clínica de Enfermagem, e aí cada um na sua área ou cada grupo na sua área tentar fazer formação específica.”P6	Formação em Áreas Temáticas	1	2	3	4	

Recomendações para a formação contínua dos docentes no ensino superior	Temas	69	Sob cursos de média duração, de curta duração, as reflexões, as partilhas, as tertúlias, tudo aquilo que foi aqui alentado ao longo desta conversa. Penso que qualquer uma das formas pode servir os nossos interesses, de acordo com as temáticas, de acordo com aquilo que for trabalhado.”P6	Modelo de formação	1	2	3	4	Observ:
		70	“Há um certo movimento que está latente. Há alguém que fez uma formação ou que conheceu alguém que falou de um assunto ou que poderia trazer cá à escola e acabamos por tornar isso um momento de partilha e de participação de várias pessoas. Temos neste momento – não sei se avançarei, estou a avançar para o aspeto seguinte – mas, neste movimento uma organização das oficinas temáticas, que são mensais e que têm sido momentos para trazer alguém do exterior, que vem falar de um determinado tema atual, pertinente, relacionado com o nosso dia-a-dia, com a Enfermagem, com os nossos interesses, por aí fora ou docentes da escola que têm apresentado parte ou a totalidade dos seus trabalhos de doutoramento ou das pesquisas que têm feito e que tem servido para discutirmos e aprendermos todos em conjunto. Isso, eu acho que é extremamente importante para o desenvolvimento de competências.”P5	Modelo de formação	1	2	3	4	

Recomendações para a formação contínua dos docentes no ensino superior	Temas	71	“O que eu penso que era importante mas, que é qualquer coisa que temos que pensar um pouco melhor, é a falta de disponibilidade que tem ou seja, nós podíamos ter um pouco mais de disponibilidade para investigação, já há pouco se falou aqui da importância da investigação científica mas, é necessário um pouco mais de disponibilidade para investigar mas, com o objetivo de produzir e de divulgar o conhecimento.”P1	Investigação	1	2	3	4	Observ:
		72	“Eu acho que nós devemos todos preparar-nos para gerir projetos internacionais e nesse sentido acho que, é das questões logísticas mas não só, é importante que todos os docentes, sobretudo espera-se, os doutorados – mas, espera-se que no espaço de um ano o número de doutorados vai ainda aumentar, já temos um conjunto de doutorados – e ou nós avançamos com linhas de investigação em maior número com internacionalização ou vamos a curto prazo talvez, sentir alguns problemas na Enfermagem portuguesa. Portanto, eu não estou só a falar da escola. É extremamente importante. A investigação não pode ser só dentro de um país.”P7	Investigação	1	2	3	4	Observ:
		73	“Falou-se aqui também da questão do espaço, agora das oficinas temáticas, espaços em que fosse possível haver reflexão e mobilização de saberes. Isto de facto, é importante nós refletirmos um bocadinho sobre isto e perceber, conseguirmos melhores práticas a nível da educação, não só da educação mas, também dos cuidados de saúde porque, nós enquanto professores do Ensino Superior e em concreto de Enfermagem, nós temos estas duas vertentes, temos a parte pedagógica e a parte dos cuidados de saúde.”P1	A reflexão/ Partilha de experiências	1	2	3	4	Observ:

Recomendações para a formação contínua dos docentes no ensino superior	Temas	74	“Sem dúvida que a continuação do Ensino Superior, de debates interpares, dos novos desafios faz parte da aprendizagem que um profissional tem que fazer. Os desafios só por serem novos não têm situações que não se possam aprender, cada um na organização, tenta pela reflexão e pelo conhecimento que tem (...) que refletir em grupo e individualmente arranjar novas soluções mas isso continuará a ser sem dúvida a ser o futuro da solução da maior parte dos desafios que a gente vai tendo no pedagógico.”P2	A reflexão/ Partilha de experiências	1	2	3	4	Observ:
		75	“Falou-se aqui nas oficinas temáticas. Penso que são um aspeto fundamental em termos de partilha e de reflexão e vão continuar outras temáticas e cursos que vão aqui aparecendo esporádicos e essas situações. Penso que a aposta também passa muito por uma partilha de experiências entre nós aqui dentro, a abordagem de seminários, a abordagem de reflexões.”P4	A reflexão/ Partilha de experiências	1	2	3	4	Observ:
		76	“... acho que poderíamos oferecer essa formação, nós temos por exemplo, aqui na escola algum gosto pela temática do aleitamento materno, que é uma coisa que está na berra, porque é que nós não oferecemos isso também para toda a academia? Não só em termos de utilização pessoal como de conhecimento, de desenvolvimento de saberes. Penso que é interessante manter estas ideias das tertúlias, tem esta faceta das oficinas temáticas ou outras.”P5	A reflexão/ Partilha de experiências	1	2	3	4	Observ:
		77	“... com a troca de experiência com outros colegas de outras áreas...”P3	A reflexão/ Partilha de experiências	1	2	3	4	Observ:

				1	2	3	4	
<p>Recomendações para a formação contínua dos docentes no ensino superior</p>	<p>Temas</p>	<p>78</p>	<p>“Para além de tudo o que já foi dito eu acrescento que, há um aspeto que nos pode ajudar a melhorar as nossas competências enquanto professores que é sentarmo-nos com todos os outros docentes da Universidade de Évora e partilhar as nossas vivências, as nossas aprendizagens, as nossas dificuldades porque, temos diversas áreas do conhecimento nesta Universidade que podem ser uma mais-valia para enriquecer os nossos papéis enquanto professores. Penso que, estamos todos em edifícios diferentes mas, pelo menos estamos todos em Évora portanto, podemos efetivamente encontrar formas de partilharmos experiências e enriquecermos o conhecimento de todas as áreas porque, nós iremos aprender alguma coisa com eles e eles irão aprender alguma coisa connosco, de certeza absoluta. Portanto, será uma situação que eu penso que poderá ser enriquecedora.”P8</p>	<p>A reflexão/ Partilha de experiências</p>	<p>Observ:</p>			

Recomendações para a formação contínua dos docentes no ensino superior	Temas	79	<p>“Uma coisa que eu sugeria, e a propósito disso, também estamos sempre de articulação com a clínica, era interessante que houvesse uma melhor articulação entre a academia e a clínica. Isto por exemplo, eu estou a fazer a minha tese de doutoramento tem a ver com o parto, mais em concreto com a cesariana e só agora á posteriori, é que eu soube passados três ou quatro dias, que tinha havido uma reunião sobre cesarianas portanto, isto de acordo com a Fundação de Obstetrícia e Ginecologia. Portanto, eu penso que se houvesse uma melhor articulação entre academia e a clínica seria uma mais-valia para nós, quer dizer para os dois, haveria qui uma dualidade. Por exemplo, nós lecionamos aqui o curso de especialista, de mestrado de Saúde Materna, eu já estou aqui, saí da parte da clínica há nove, dez anos e senti a necessidade de alguma atualização da prática e então pedi um estágio de observação no Hospital Garcia da Orta. Isso para mim foi uma mais-valia portanto, estive em contacto com a clínica, com a prática, falei com os colegas, percebi o que mais de moderno de se fazia, as perspetivas atuais, o resultado dos protocolos e foi uma forma de me atualizar.”P1</p>	Articulação com a prática clínica	1	2	3	4
					Observ:			

Recomendações para a formação contínua dos docentes no ensino superior	Temas	80	<p>“O desafio da melhor articulação entre a academia é um valor mais velho que a Saragoça e curiosamente eu sempre disse que a Enfermagem, apesar de tudo, é a profissão em que os docentes melhor ligação têm com a prática. De todos outros cursos que a gente conhece a ligação é muito residual em relação à Enfermagem. Resta sobretudo que há recomendações da CEE para que a forma de flexibilizar mais a relação do mundo empresarial com o mundo académico é mesmo a flexibilização das cadeiras, a possibilidade de uma pessoa trocar, com uma pessoa da prática, ela vem um ano para aqui e eu vou um ano para lá, vou eu um ano para lá e vem ele um ano para cá. São recomendações da CEE que haja esta flexibilização. Por isso uma das (...) especialista a pessoas da prática é eles poderem vir fazer funções docentes não só para nos cultivarem mas, até no nosso lugar, será um desafio interessante. Até porque, nós para fazermos trabalhos de investigação futuro, para podermos se calhar até fazer trabalho de investigação, é o que eu digo, se estivéssemos no terreno um ano teríamos todas as vantagens em poder usufruir dessa possibilidade, dessa disponibilidade de tempo ligado mais à prática e afastarmo-nos da academia um ano...”P2</p>	Articulação com a prática clínica	1	2	3	4
		Observv:						
Recomendações para a formação contínua dos docentes no ensino superior	Temas	81	<p>“... também tem a ver da ligação da academia com a prática porque esta é uma área...Nós estamos a preparar para uma profissão portanto, acho que a ligação da academia com a prática tem mecanismos próprios de se fazer e não ser à deriva e não haver controle desta questão...”P3</p>	Articulação com a prática clínica	1	2	3	4
		Observv:						

				1	2	3	4	
<p>Recomendações para a formação contínua dos docentes no ensino superior</p>	<p>Temas</p>	<p>82</p>	<p>“E de alguma maneira penso que, seria muito frutuoso se houvesse uma ligação real entre a academia e a prática. Nós recebemos estudantes, estudantes que são já profissionais e estou a falar já nos mestres, que depois convidamos mais tarde para vir fazer seminários sobre determinados assuntos. Ora, este intercâmbio entre as escolas e a prática, e há realmente algumas que são próximas, seria bastante interessante e é o exemplo, eu e a Luz caminhamos hoje para Setúbal e amanhã estaremos novamente em Setúbal para fazer uma formação que tem a ver com o parto, numa área que nós queremos desenvolver aqui na nossa escola, no mestrado. Portanto, não temos experiência do parto na água, há uma instituição que tem, que é o Hospital de Setúbal, nós queremos saber o que se passa lá, não é? Por isso, quer dizer, não podemos dar essa matéria mas, iremos convidar pessoas e agora neste momento estamos na primeira ida para fazer essa formação. Outro exemplo, há um aluno de mestrado que quer fazer o trabalho sobre o nascimento, o parto normal não medicalizado mas em ambiente regular, a ideia é prever já uma deslocação ao Porto, ao S. João, ao Hospital, no sentido de tentar conhecer porque, isto não é formação contínua certificada mas dá conhecimento em termos também das minhas competências na orientação daquele trabalho. A professora (...) como há bocado exemplificou, orientou uma colega que até é chefe de serviço, no mestrado, a preocupação é ir à clínica, ir à prática umas semanas, voltar, contactar com coisas que no nosso dia-a-dia de docentes não são possíveis. São essas tais incursões na prática que a professora (...) falava e que me parece de todo o interesse aproximar e promover.”P5</p>	<p>Articulação com a prática clínica</p>	<p>Observ:</p>			

Recomendações para a formação contínua dos docentes no ensino superior	Temas	83	“É importante continuarmos este trabalho de nos agilizarmos em grupo e em equipa porque, de facto o desenvolvimento de competências não é um trabalho solitário”. P1	Trabalho colaborativo	1	2	3	4
		Observ:						
		84	“... as novas exigências que cada vez nós temos mais de novos cursos, que estamos sempre a tentar agarrar as necessidades, o que é pertinente na sociedade e no mundo nosso próximo e portanto, é uma exigência que existe sempre a necessidade de formação contínua e portanto, a ligação à comunidade de uma forma mais lata de as necessidades que há às oportunidades de mercado mesmo as nossas necessidades (...) como são essa ligação contínua, temos que estar atentos e a escola tem estado; temos investido em várias áreas como suporte básico de vida, criar competências dentro, as feridas e outras áreas que nós temos. Portanto, digamos que as necessidades do mundo exterior e as tendências do mundo exterior, nós não podemos estar fechados a elas e temos que tentar agarrá-las...”P2	Ligação à comunidade	1	2	3	4
Observ:								
85	“... esse é um desafio que nós temos, é vencer o desafio da internacionalização. E as formas serão muitas. Lembrei-me agora destas mas, há recomendações europeias nesse sentido.”P2	Intercâmbio com outras instituições de ensino superior/ Internacionalização	1	2	3	4		
Observ:								

Recomendações para a formação contínua dos docentes no ensino superior	Temas	86	“Outra necessidade que temos que agarrar brevemente é a internacionalização e portanto, a formação (...), nós já fazemos alguma mas se calhar se vai intensificar de outras formas, os programas Erasmus e outros que têm havido, outras formas de intercâmbio que temos tido com outras Universidades de outros países; a tendência é para se intensificarem portanto, as competências na internacionalização na qual a língua é só uma numa das partes, a outra das partes é o desafio que as outras Universidades já tiveram. Hoje, qualquer pessoa que queira fazer um curso, em casa, em qualquer parte do mundo já o pode fazer...”P2	Intercâmbio com outras instituições de ensino superior/ Internacionalização	1	2	3	4
		Observ:						
		87	“Uma outra questão que ainda aqui não foi falada, também nesta escola está a ser desenvolvida, vamos ter pela primeira vez, que todos nós aceitámos de bom grado participar portanto, no dia 26, se não me engano, Os Encontros ao Sul. Os Encontros ao Sul, acho que é assim que se vai chamar, o que é os Encontros ao Sul? É um debate, é juntarmos as escolas de Enfermagem ao sul para debater as questões de Enfermagem. Eu acho que isto é um passo de gigante muito importante, pelas mais variadas razões, que eu agora não vou aqui falar porque, também não é o âmago da questão central.”P7	Intercâmbio com outras instituições de ensino superior/ Internacionalização (Debate sobre a Enfermagem)	1	2	3	4
Observ:								
88	“Eu concordo plenamente ... com a questão da internacionalização...”P3	Intercâmbio com outras instituições de ensino superior/ Internacionalização	1	2	3	4		
Observ:								

Recomendações para a formação contínua dos docentes no ensino superior	Temas	89	“... é importante o desafio da produção de conteúdos, sustentada e o desenvolver capacidades para atingir outros mercados, o ensino à distância, a produção de conteúdos multimédia, se calhar é uma área em que a gente vai ter que apostar futuramente. E portanto, não nos podemos fechar aqui nas quatro paredes, as ferramentas existem, os meios existem e agora o problema da escassez de alunos na formação da Universidades, dos Politécnicos, isto tudo vai lançar novos desafios.”P2	Desenvolver capacidades para atingir outros mercados	1	2	3	4	Observ:
		90	“Em termos de sugestões eu penso que, as escolas, seria bom portanto, traria benefícios para os professores que, as escolas, nomeadamente os órgãos, as direções dos departamentos pudessem oferecer aos docentes um plano, a possibilidade ou a abertura para algo anual, definido anualmente para a formação contínua.”P5	Planeamento da formação contínua	1	2	3	4	Observ:
	Fatores intervenientes na formação	91	“... um (aspeto para melhorar a formação contínua) tem a ver realmente em tentar motivar as pessoas face às suas preferências...”P9	Valorizar as motivações individuais	1	2	3	4	Observ:
		92	“...temos que realmente apostar muito na primeira sugestão, que tem a ver com as preferências das pessoas e tentar motiva-las nesse sentido.”P9	Valorizar as motivações individuais	1	2	3	4	Observ:
		93	“(É uma forma de motivar, agora, para motivar o que é que tem que haver? Tem que haver)... tem que dar resposta às necessidades do individuo, o individuo conseguir também enquadrar estas suas necessidades na sua profissão, no seu percurso académico...”P11	Valorizar as motivações individuais	1	2	3	4	Observ:
		94	“...não podemos descorar um outro aspeto e que neste momento eu não diria que é dramático mas é difícil, que tem a ver com as próprias condições organizacionais, que é a disponibilidade de tempo...”P9	A disponibilidade de tempo	1	2	3	4	Observ:

Recomendações para a formação contínua dos docentes no ensino superior	Fatores intervenientes na formação	95	“...nós temos o exemplo das pessoas que já fizeram e que estão a fazer doutoramentos na escola por exemplo, que estão a fazer basicamente no seu tempo livre, isto é, tudo aquilo que é atividade institucional que a pessoa tenha mantêm, não há qualquer alívio, se pudermos chamar assim, portanto ou a pessoa tem realmente uma enorme motivação ou não consegue fazer, não tem qualquer possibilidade. Eu penso que essas questões da sobrecarga que é exigida aos docentes do ensino superior politécnico é algo que deveria ser repensado, não é? No sentido de definir algumas estratégias que facilitem a própria formação continua.”P10	A disponibilidade de tempo	1	2	3	4	Observ:
		96	“...as propostas para melhorar, ao exemplo do que se faz noutros politécnicos e noutras universidades que não é o caso aqui da nossa, com pena, porque o ... já disse e é penoso para nos quando estamos a fazer os doutoramentos, só quem passa por eles é que sabe o que custam. E há escolas ou instituições em que nessa altura ficam menos sobrecarregados ou ficam sem lecionar, pronto, têm outras atividades, não sendo uma licença formal é uma licença informal em que os outros colegas asseguram...”P13	A disponibilidade de tempo	1	2	3	4	Observ:
		97	“...como se faz noutras escolas, os colegas que estão em doutoramento estão mais aliviados, e nesse período os outros ficam mais sobrecarregados, com o compromisso de quando os outros acabarem ficarem os outros mais sobrecarregados. E eu acho que se calhar essa interiorização era bom e ajudava, porque há colegas que estão muito sobrecarregados com tudo o que têm que fazer...”P13	A disponibilidade de tempo	1	2	3	4	Observ:

Recomendações para a formação contínua dos docentes no ensino superior	Fatores intervenientes na formação	98	“Agora só uma pequena achega em relação a algumas coisas que os colegas até disseram á pouco, a questão das pessoas que tem doutoramentos para fazer. Á partida, as pessoas que fazem doutoramento é porque estão interessadas por exemplo a entrar na área da investigação, que é um dos pilares importantes do ensino superior neste momento, não é? Agora a nossa realidade não se compadece com isso, quem é que é o professor como doutorado que esteja numa escola como as nossas, que tem tempo e possibilidade para desenvolver uma determinada investigação dentro daquilo que é o seu horário normal de trabalho, impossível, ninguém.”P15	A disponibilidade de tempo	1	2	3	4	Observ:
		99	“... imagine que eu agora em vez de ter 18 horas semanais, que tenho as 12 ou tenho 10, eu se calhar se realizarmos um projeto, se quisermos fazer uma investigação, eu se calhar tenho muito mais disponibilidade para poder desenvolver essa investigação, para poder ir para o campo, para trabalhar, para poder traçar as estratégias, para definirmos melhor o estudo, sei lá, podemos fazer uma serie de coisas disso, não é?”P15	A disponibilidade de tempo	1	2	3	4	Observ:
		100	“Outra questão também é a questão do tempo, a disponibilidade, isso também indiscutivelmente tem que haver outra disponibilidade em termos de tempo, também como já foi aqui sobejamente falado, as pessoas vão fazer formação contínua, mas o tempo, continua exatamente a ter que exercer as mesmas funções.”P12	A disponibilidade de tempo	1	2	3	4	Observ:
		101	“...é a minha dificuldade, tudo isso, é tempo, é a disponibilidade, e a motivação também...”P14	A disponibilidade de tempo	1	2	3	4	Observ:
		102	“...é a minha dificuldade, tudo isso, é tempo, é a disponibilidade, e a motivação também...”P14	A disponibilidade de tempo	1	2	3	4	Observ:

Recomendações para a formação contínua dos docentes no ensino superior	Fatores intervenientes na formação	103	“...ou então o financiamento inclusive para efetuar a formação continua...”P9	Financiamento	1	2	3	4	Observ:
		104	“O pagamento da formação, pronto, se calhar também muitos de nós hoje em dia também nos cortamos em pequenas formações ou em formações mais alargadas devido ao preço, não é? O preço e qual é a compensação em termos profissionais e institucionais que nos é dado, não é? Estar a investir 6000 euros num doutoramento ou o quer que seja, como é que é recompensado? Qual é o benefício pessoal? Está bem, é compensação intrínseca, esta bem, aprendi muito e fico... mas...pondo nos pratos da balança acho que é um esforço muito grande para quem está a fazer, mais a outra formação porque eventualmente há um curso muito bom de curta duração que custa 150 euros, se calhar não vou...”P13	Financiamento	1	2	3	4	Observ:
		105	“Á bocado falava-se ai na questão dos recursos financeiros para as pessoas poderem fazer formação contínua, ora se não há recursos para os docentes desempenharem a sua atividade profissional que tem gastos, percebe?”P15	Financiamento	1	2	3	4	Observ:
		106	E finalmente também penalizei que também nos tempos que correm mas também nos tempos que correm é complicado, é o apoio pecuniar, eu já nem direi pagar a formação continua, não vou nesse aspeto, mas algum tipo de apoio, de x, de y, de c, porque eu não faço ideia exatamente de quanto assim em termos percentuais, mas pelo menos um apoio, sublinho aqui a palavra apoio, não estou a dizer no sentido de pagar por completo, não, mas um apoio basicamente, isso é uma estratégia...”P12	Financiamento	1	2	3	4	Observ:

Recomendações para a formação contínua dos docentes no ensino superior	Fatores intervenientes na formação	107	“...eu acho que quem tem lugares de decisão em termos das instituições deve ser o exemplo, isto é uma forma na minha perspetiva também de fazer (...), porque é muito difícil eu conseguir por exemplo, chegar-me ao pé do (...) e dizer tu tens fazer isto, aquilo e o outro, quando eu próprio não o faço, não é? Portanto acho que aqui o exemplo é algo que é determinante nessa procura da formação.”P10	A referência dos líderes, em termos de formação	1	2	3	4	Observ:
		108	“Outro aspeto é o reconhecimento pelas competências que a pessoa adquiriu com essa formação que frequentou e de alguma forma dar alguma utilidade, que muitas vezes não é dada, dar alguma utilidade a essa formação que as pessoas fazem, porque não me parece que ninguém seja masoquista ao ponto de andar a fazer formação só por fazer, não é? E que essa formação não tenha utilidade institucional, portanto eu acho que esse aspeto aí é determinante.”P10	Reconhecimento institucional	1	2	3	4	Observ:
		109	“Quando digo reconhecer, não e fazer um... Portanto, é no sentido de, ok, a pessoa frequentou aquele tipo de formação, adquiriu aquele tipo de competências, vamos-lhe atribuir responsabilidades nesse nível. Em tudo aquilo que for necessário em termos da vida institucional e que esteja relacionado com essas competências que desenvolveu.”P10	Reconhecimento institucional	1	2	3	4	Observ:
		110	“Houve um período da nossa carreira que a formação era recompensada, que eu lembro-me que houve uma altura quando terminávamos os mestrados subíamos o escalão.”P9	Reconhecimento institucional	1	2	3	4	Observ:
		111	“É uma forma de motivar, agora, para motivar o que é que tem que haver? Tem que haver, mais uma vez, e se calhar estou aqui a apanhar aspetos que já foram falados, o reconhecimento...”P11	Reconhecimento institucional	1	2	3	4	Observ:

Recomendações para a formação contínua dos docentes no ensino superior	Fatores intervenientes na formação	112	“(É uma forma de motivar, agora, para motivar o que é que tem que haver? Tem que haver)... e ver o reconhecimento que merece pelo seu esforço.”P11	Reconhecimento institucional	1	2	3	4	Observ:
		113	“...esse reconhecimento até se prende muitas vezes, como já foi falado ao fim ao cabo, eu agora vou-me repetir, o reconhecimento até tinha dito, que muitas vezes uma pessoa efetivamente faz formação continua mas é uma formação continua perfeitamente inconsequente, resulta praticamente em nada...”P12	Reconhecimento institucional	1	2	3	4	
		114	“...mas acho que os colegas fazem isto por gostar mas depois qual é a resposta? Não tem resposta, não tem resposta vou aquela que é a instituição e ando assim um bocadinho perdida no meio destas situações que acaba por ser um consumo individual de esforço, e monetário.”P14	Reconhecimento institucional	1	2	3	4	Observ:
		115	E também haver alguma formação de curta duração obrigatória, eu acho que (...) haver obrigatoriedade do professor do ensino superior fazer não digo uma reciclagem, mas, um bocadinho, deitar fora o que está desatualizado e compor... Porque é importante, porque nos temos que estar no top, não é, o professor de ensino superior tem que se convencer que tem de estar no top da atualização e do conhecimento...”P13	Obrigatoriedade de atualização	1	2	3	4	

Recomendações para a formação contínua dos docentes no ensino superior	Fatores intervenientes na formação	116	<p>“...eu considero que uma instituição, nomeadamente de ensino superior tem uma missão, e dentro dessa missão tem de haver um plano estratégico de desenvolvimento da própria instituição, e isto, se a instituição não tiver isto logo de início, tudo aquilo que nos estamos aqui a falar não faz o mínimo sentido. Daí que, e pegando um bocadinho naquilo que os colegas já disseram, e querendo fundamentar depois um bocadinho toda a estratégia da instituição, os objetivos que a instituição tem, como é que esses objetivos são atingidos, qual é o envolvimento das pessoas relativamente aquilo que é a própria missão da própria escola. Isso é fundamental, porque se não tivermos isso por trás, a formação continua, o conhecimento, a motivação, o próprio desempenho das pessoas, tudo isso... se não ficar, o que as vezes pode acontecer é que porque há uma pessoa que tem mais incentivo ou que se sente mais motivada, ou que se sente mais responsável, ou que tem funções que de alguma forma o levam a ter um determinado tipo de desempenho... possivelmente essa pessoa é capaz de talvez saber gerir todos estes processos, não é?”P15</p>	Plano Estratégico da Instituição	1	2	3	4	Observ:
		117	<p>“A formação continua, por exemplo, que é aquilo que nos estamos a falar, tem de ser uma estratégia da própria instituição, agora, o que é que é importante? Nós temos uma serie de docentes em que foi definido um determinado perfil para cada docente, por exemplo, ora, dentro daquilo que é a missão, que é a estratégia da instituição, se calhar as pessoas estando envolvidas dentro do processo todo, percebe-se perfeitamente o que é que tem que fazer, porque e que tem que fazer, como é que o devem fazer, não é?”P15</p>	Plano Estratégico da Instituição	1	2	3	4	

Recomendações para a formação contínua dos docentes no ensino superior	Caraterísticas da formação contínua	118	“Relativamente às propostas, e para concluir e para responder á questão, eu ia se calhar às características da formação contínua ou da educação permanente, como lhe queiramos chamar. E começamos pela universalidade, ora, a formação contínua deve ser universal, mas já foi aqui dito e é a realidade. Será que todos os docentes do ensino superior nos diferentes estádios em que estão da sua vida pessoal, profissional, académica, etc., têm igual disponibilidade para aceder á formação, e então isto poderá ou não limitar um dos princípios que é o princípio da universalidade que esta inerente á formação contínua? Eu acho que era um aspeto a ter em consideração, se não lá está, estamos a confundir a universalidade com a obrigatoriedade, o que pode levar a algumas situações menos próprias.”P11	Universalidade da formação contínua	1	2	3	4
		Observ:						
		119	“A formação contínua tem de ser sentida obviamente como útil, se não for sentida como útil a nível pessoal, por muito que digam que é útil a nível institucional pode levar também a uma maior desmotivação por parte de quem acede a esta formação para a frequentar.”P11	Utilidade	1	2	3	4
Observ:								
120	“(É uma forma de motivar, agora, para motivar o que é que tem que haver? Tem que haver)... tem que ser útil...”P11	Utilidade	1	2	3	4		
Observ:								

				1	2	3	4	
<p>Recomendações para a formação contínua dos docentes no ensino superior</p>	<p>Caraterísticas da formação contínua</p>	<p>121</p>	<p>“E finalmente a descentralização, que é outro dos pressupostos, e aqui lá estamos nos com a eterna pergunta, independentemente da internet e dos recursos tecnológicos que existem, ... e é óbvio que é completamente diferente a acessibilidade á formação continua nos grandes centros, relativamente a centros mais pequenos. E aqui era importante haver realmente descentralização e que esta descentralização não seja transformada numa amálgama de coisas que se tenta fazer tudo ao mesmo tempo para fazer muito em pouco tempo, mas sim responder ás reais necessidades de formação que existem num determinado local.”P11</p>	<p>Acessibilidade</p>	<p>Observ:</p>			

II

AVALIAÇÃO DA PERTINÊNCIA DO PROCESSO DE CATEGORIZAÇÃO

A seguir a cada item, assinale com um “X” no número que melhor representa a sua avaliação sobre a adequação-pertinência das categorias e indicadores definidos em cada uma das dimensões neste processo. Para o efeito, utilize a seguinte escala:

- 1) Não pertinente
- 2) Pouco pertinente
- 3) Pertinente
- 4) Muito pertinente.

A seguir, registre as observações que considerar oportunas.

Dimensão – Formação contínua

Categoria: Motivações que o levaram e/ou levam a participar em ações de formação e/ou de desenvolvimento profissional

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

Indicador: Motivos emancipatórios

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

Indicador: Motivos práticos

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

Indicador: Motivos políticos

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

Indicador: Motivos Pedagógicos

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

Indicador: Motivos Instrumentais

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

Categoria: Necessidades atuais de formação contínua

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

Indicador: Necessidades individuais

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

Indicador: Necessidades institucionais

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

Indicador: Necessidades de atualização

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

Indicador: Assegurar a orientação dos estudantes

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

--

Indicador: Preparação para dar o curso

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

--

Indicador: Tecnologias de informação e comunicação

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

--

Dimensão – Importância atribuída à formação contínua no desenvolvimento de competências do professor no ensino superior

Categoria: Aprendizagem do professor

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

--

Indicador: Centralidade da formação

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

--

Indicador: Aprendizagem e conhecimento profissional

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

--

Categoria: Competências do professor

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

Indicador: Desenhar a metodologia

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

Indicador: Comunicar (relação) com os estudantes

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

Dimensão – Recomendações para a formação contínua dos docentes no ensino superior

Categoria: Temas

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

Indicador: Formação em áreas temáticas

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

Indicador: Modelo de formação

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

--

Indicador: Investigação

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

--

Indicador: A reflexão/ Partilha de experiências

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

--

Indicador: Articulação com a prática clínica

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

--

Indicador: Trabalho colaborativo

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

--

Indicador: Ligação à comunidade

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

--

Indicador: Intercâmbio com outras instituições de ensino superior/

Internacionalização

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

--

Indicador: Desenvolver capacidades para atingir outros mercados

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

--

Indicador: Planeamento da formação contínua

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

--

Categoria: Fatores intervenientes na formação

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

--

Indicador: Valorizar as motivações individuais

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

--

Indicador: A disponibilidade de tempo

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

--

Indicador: Financiamento

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

--

--

Indicador: A referência dos líderes

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

--

Indicador: Reconhecimento institucional

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

--

Indicador: Obrigatoriedade de atualização

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

--

Indicador: Plano estratégico da instituição

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

--

Categoria: Características da formação contínua

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

--

Indicador: Universalidade

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

--

Indicador: Utilidade

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

--

Indicador: Acessibilidade

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

--

III

Apreciação das qualidades de exclusão mútua, homogeneidade e objetividade na análise.

Assinale com um “X” no número que melhor representa a sua avaliação sobre a adequação do processo de categorização, relativamente às qualidades de exclusão mútua, homogeneidade e objetividade. Para o efeito, utilize a seguinte escala:

- 1) Não adequado
- 2) Pouco adequado
- 3) Adequado
- 4) Muito adequado.

A seguir, registre as observações que considerar oportunas.

- 1) Como classifica este processo de categorização, quanto às condições de exclusão mútua e homogeneidade¹?

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

--

- 2) Como classifica este processo de categorização, quanto à condição de objetividade²?

1	2	3	4
---	---	---	---

Observações:

--

¹ Entende-se por exclusão mútua, a condição de cada unidade de registo não poder existir em mais do que uma categoria. A homogeneidade está relacionada com o princípio de organização que deve governar o processo de categorização e isto significa que num mesmo conjunto de categorias, só deve funcionar com um registo e com uma dimensão de análise (Bardin, 2013).

² A objetividade pressupõe que as diferentes partes do mesmo material, ao qual se aplica a mesma grelha categorial, devem ser codificados da mesma maneira.

Muito obrigado pela sua colaboração.