



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Andreia Cristina Lino da Conceição

**FORMAÇÃO CONTÍNUA DE EDUCADORES DE INFÂNCIA
DAS INSTITUIÇÕES PARTICULARES DE SOLIDARIEDADE
SOCIAL DO CONCELHO DE COIMBRA
QUE REALIDADE?**

Dissertação no âmbito do mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores orientada pela Professora Doutora Maria Piedade Vaz Rebelo e pela Professora Doutora Maria Teresa Pessôa e apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

Setembro de 2019

**FORMAÇÃO CONTÍNUA DE EDUCADORES DE INFÂNCIA
DAS INSTITUIÇÕES PARTICULARES DE SOLIDARIEDADE
SOCIAL DO CONCELHO DE COIMBRA
QUE REALIDADE?**

Dissertação no âmbito do mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores orientada pela Professora Doutora Maria Piedade Vaz Rebelo e pela Professora Doutora Maria Teresa Pessôa e apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

Setembro / 2019

DEDICATÓRIA

Às crianças que já tive o prazer de conhecer e com as quais tanto aprendi e às outras que ainda quero encontrar no meu caminho, para continuar a aprender.

Aos Educadores de Infância que, tal como eu, lutam por uma Educação de Infância de qualidade para todas as crianças. Um dia chegaremos lá!

A todos os que acreditam que os professores são a chave da mudança!

Aos professores da formação inicial, que me fizeram ter a certeza que trabalhar com crianças é mesmo o melhor do mundo. Uma dedicatória especial àqueles que deixaram em mim uma marca mesmo muito positiva, e que ao longo dos meus anos de carreira estiveram em pensamento, sempre ao meu lado, a segredar-me as suas sábias palavras, nos momentos de maior inquietação...

À minha avó, que não esqueço.

À minha tia Alice, que me ajudou a crescer e a realizar o sonho de ser educadora de infância.

AGRADECIMENTOS

Um obrigado aos professores do Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores pelas janelas que me ajudaram a abrir e por descobrir que para lá delas havia todo um mundo que eu não sabia que existia.

Carinhosamente, quero agradecer aos colegas de mestrado por se terem cruzado na minha vida. Foi bom conhecer-vos e às vossas histórias. Aprendi muito convosco!

Um agradecimento muito especial à professora Dra Piedade Vaz Rebelo por ser minha orientadora e me ter ajudado neste processo difícil e às vezes desesperante que pode ser a elaboração de uma dissertação de mestrado. A sua calma e infindável paciência fez parecer que estava sempre tudo bem! Precisamos de mais professores assim.

Outro agradecimento, também muito especial, à professora Dra Teresa Pessôa, também minha orientadora, por ser a face irreverente do trio, sempre disposta a desafiar e a questionar. Bons momentos passados com suas graças e audácia ficarão para sempre em minha memória.

Quero ainda agradecer a todas as instituições e seus colaboradores que me receberam e aceitaram colaborar na minha investigação. Sem eles não seria possível estar agora a terminar mais uma etapa da minha formação académica.

Por fim, queria expressar a minha gratidão à minha mãe pela ajuda na distribuição e recolha dos questionários nas instituições mais distantes e ao meu gato Tobias pela companhia que me fez durante quase todo o tempo em que redigi a minha dissertação.

RESUMO

A formação contínua dos educadores de infância é um direito para os profissionais de todas as redes de ensino mas apenas um dever para os docentes da rede pública, que necessitam dela para a avaliação de desempenho e progressão na carreira.

No setor social, apesar das instituições estarem na dependência dos Ministérios do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social e Ministério da Educação e Ciência, não é exigido aos docentes a frequência de formação contínua nem a avaliação de desempenho. Sendo que um educador é também um aprendiz ao longo da vida, e constatando que as investigações ao nível das ciências da educação, das neurociências e da sociologia da educação têm mostrado novas perspetivas no modo de pensar a criança, as práticas pedagógicas, os currículos e as famílias, coloca-se a questão da importância da atualização de conhecimentos por parte dos docentes da rede social/solidária e o impacto que essa atualização ou não possa vir a ter na qualidade das suas práticas pedagógicas quotidianas.

Deste modo, com este estudo, procurou-se saber qual o papel das instituições da rede social na formação contínua dos educadores de infância e qual o papel dos próprios na sua formação. Pretendeu-se também perceber quais as áreas em que os docentes sentem maior necessidade de formação e quais os motivos que os levam ou não a frequentar formação contínua.

A problemática em estudo foi enquadrada numa revisão da literatura e da legislação portuguesa sobre a formação contínua de educadores/professores nos setores público, privado e social e sobre a Educação de Infância em Portugal.

Para recolha de dados recorremos ao inquérito por questionário em 24 Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) do concelho de Coimbra, tendo respondido ao mesmo 86 educadores de infância

Os docentes da educação de infância participantes do estudo têm uma média de idade de 40 anos e a maior parte está a exercer funções na valência de creche. Das 24 instituições participantes no estudo, 14 proporcionam formação contínua aos docentes ao seu serviço e 10 ainda não o fazem. Um dado importante é que a frequência com que os

docentes fazem formação contínua é sobretudo uma vez por ano e em ações de curta duração (6 horas). Outro aspeto a salientar é que não são os docentes nem os diretores pedagógicos quem primeiramente escolhe os temas das formações que frequentam. Esta escolha é deixada para elementos externos às instituições.

Palavras-chave: Formação Contínua, IPSS, Educadores de Infância, Educação de Infância

ABSTRACT

Life-long learning for kindergarten teachers is a right for professionals in all schools but only a duty for public school teachers who need it for performance evaluation and career advancement.

In the social sector, although institutions are dependent on the Ministries of Labour, Solidarity and Social Security and the Ministry of Education and Science, teachers are not required to attend continuing education or to evaluate performance. Since an educator is also a lifelong learner and noting that research in the educational sciences, neurosciences and educational sociology has shown new perspectives on the way of thinking the child, the pedagogical practices, the curricula, and the families, the question arises of the importance of the updating of knowledge by teachers of the social / solidarity network and the impact that this update may or may not have on the quality of their daily pedagogical practices.

Thus, with this study, we sought to determine the role of institutions of the social / solidarity network in kindergarten teachers' life-long learning and the role of these in their own training. It was also intended to understand the areas in which teachers feel the greatest need for training and the reasons that lead them to attend or not attend life-long education.

The problem under study was framed in a review of the Portuguese literature and legislation on the life-long education of educators/teachers in the public, private and social sectors and on early childhood education in Portugal.

For data collection we used a questionnaire survey in 24 private social welfare organizations of the municipality of Coimbra, which was answered by 86 kindergarten teachers.

Kindergarten teachers participating in this study are on average 40 years old and most of them work in nurseries. Of the 24 institutions participating in the study, 14 provide life-long education for their teachers and 10 do not yet. An important fact is that the frequency with which teachers engage in life-long training is mainly once a year and in short training actions (6 hours). Another point to note is that it is not the teachers or the

pedagogical directors who first choose the subjects of the training they attend. This choice is left to elements outside the institutions.

Keywords: Life-long Education, Private Social Welfare Organizations, Kindergarten Teachers, Childhood Education

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I. Formação Contínua de educadores / professores	3
1.1. Conceitos e orientações / modelos conceituais de formação contínua	4
1.2. Formação contínua e desenvolvimento profissional	11
1.3. Sistema de formação contínua de educadores / professores e as entidades formadoras no setor público	15
1.3.1. Evolução da legislação sobre formação contínua	15
1.3.2. Modalidades das ações de formação contínua no D.L. 22/2014	20
1.3.3. Os CFAE do Concelho de Coimbra	22
1.4. Formação contínua no setor social	26
CAPÍTULO II. Educação de Infância em Portugal	28
2.1. Perspetiva histórica	29
2.2. A educação de infância no setor social: a creche e o manual de processos-chave	32
2.3. A educação de infância no setor público e social: o jardim de infância e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar	33
2.4. O perfil específico de desempenho do educador de infância	36
2.5. A carreira docente dos educadores de infância: setor público vs setor social	38
2.6. Fases da carreira docente dos educadores / professores	40
2.7. A educação de infância em Portugal: investigação sobre a formação contínua de educadores	43
CAPÍTULO III. Estudo Empírico	48
3.1. Questões de investigação / Objetivos	48
3.2. Metodologia	49
3.2.1. A amostra	49

3.2.2. Instrumento de recolha de dados e técnicas de análise de dados	50
3.3. Resultados	53
3.4. Discussão /Reflexão e articulação com a revisão da literatura	81
3.5. Conclusões	88
BIBLIOGRAFIA	92
APÊNDICES	

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Síntese do modelo de aquisição de destrezas de Dreyfus	8
Figura 2 - Fatores determinantes dos processos de desenvolvimento profissional de professores	13
Figura 3 - Ações de formação promovidas pela APEI	28
Figura 4 - Mapa das Freguesias do Concelho de Coimbra	50
Figura 5 - Escalões etários dos/as educadores/as participantes do estudo	54
Figura 6 - Ano de conclusão da formação inicial dos educadores/as participantes do estudo	56
Figura 7 - Função que o/a educador/a do estudo ocupa na instituição	57
Figura 8 - Valência em que o/a educador/a do estudo está a trabalhar	58
Figura 9 - Horas semanais de trabalho direto com as crianças	59
Figura 10 - Horas semanais de componente não letiva	59
Figura 11 - Interrupção letiva nos períodos de Natal e Páscoa	61
Figura 12 - Ações de formação proporcionadas pela instituição na área da educação de infância	62
Figura 13 - Regularidade da participação em ações de formação da responsabilidade da instituição	63
Figura 14 - Quem seleciona os temas das formações	64
Figura 15 - Temas abordados nas ações de formação da responsabilidade da instituição	65
Figura 16 - Tipos de formação contínua proporcionada pela instituição nos últimos 24 meses e contributo dessa formação na aquisição de novos conhecimentos	66
Figura 17 - Tipos de formação contínua proporcionada pela instituição nos últimos 24 meses e impacte dessa formação na prática pedagógica de sala	67
Figura 18 - Participação em ações de formação contínua, por iniciativa própria	68
Figura 19 - Áreas em que os/as educadores/as do estudo têm feito formação contínua, por iniciativa própria	69

Figura 20 - Tipos de formação contínua realizada por iniciativa própria, nos últimos 24 meses e impacte dessa formação na prática pedagógica de sala	70
Figura 21 - Tipos de formação contínua realizada por iniciativa própria, nos últimos 24 meses e impacte dessa formação na prática pedagógica de sala	71
Figura 22 - Grau de necessidade de formação dos/as educadores/as em determinadas áreas	73
Figura 23 - Motivos para frequentar formação contínua	75
Figura 24 - Se iniciasse hoje uma carreira profissional, voltaria a escolher ser educador(a) de infância?	77

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Matriz do modelo de formação desenvolvido por Joyce e Showers	6
Quadro 2 - Paradigmas/Perspetivas da Formação Contínua	10
Quadro 3 - Escalões da carreira docente e anos de serviço	16
Quadro 4 - Ações de formação 2017/2018 (CFAE Minerva)	22
Quadro 5 - Ações de formação 2017/2018 (CFAE Nova Ágora)	23
Quadro 6 - Tabela salarial dos educadores de infância da função pública 2018	39
Quadro 7 - Tabela salarial dos educadores de infância com habilitação profissional e licenciatura, do setor solidário 2018	40
Quadro 8 - Teses de Doutoramento sobre Formação contínua de Educadores de Infância entre 2007 e 2018 (RCAAP)	43
Quadro 9 - Teses de Doutoramento sobre Formação contínua de Professores 2016 (RCAAP)	44
Quadro 10 - Teses de Doutoramento sobre Formação contínua de Professores 2017 (RCAAP)	45
Quadro 11 - Teses de Doutoramento sobre Formação contínua de Professores 2018 (RCAAP)	45
Quadro 12 - Artigos de Investigação sobre Formação Contínua de Educadores de Infância 2007 a 2018 (RCAAP)	46
Quadro 13 - Secções e descrição dos conteúdos do questionário	51
Quadro 14 - Habilitações académicas dos educadores participantes do estudo	54
Quadro 15 - Instituição em que os educadores participantes do estudo fizeram a formação inicial	55
Quadro 16 - Tipo de contrato de trabalho dos educadores participantes do estudo	56
Quadro 17 - Número de instituições em que já lecionaram os educadores participantes do estudo, para além da atual	58
Quadro 18 - Horas semanais de trabalho direto com as crianças	60
Quadro 19 - Horas semanais de componente não letiva	60

Quadro 20 - Carga horária total de formação proporcionada pela instituição em que o educador(a) participou	63
Quadro 21 - Nível de aplicabilidade da formação contínua nas práticas pedagógicas da instituição	67
Quadro 22 - Regularidade com que os educadores(as) frequentam ações de formação por iniciativa própria	68
Quadro 23 - Carga horária total de formação contínua em que o docente participou, nos últimos 24 meses	72
Quadro 24 - Necessidades de formação dos docentes	74
Quadro 25 - Importância atribuída aos motivos apresentados para frequentar ações de formação contínua	76
Quadro 26 - Grau de concordância ou discordância atribuído aos motivos apresentados relativamente à decisão de não frequentar formação contínua	76

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANIP - Associação Nacional de Intervenção Precoce
APEI - Associação de Profissionais de Educação de Infância
BTE - Boletim do Trabalho e Emprego
CCPFC - Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua
CCT - Contrato Coletivo de Trabalho
CFAE - Centro de Formação de Associação de Escolas
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNIS - Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade
ECD - Estatuto da Carreira Docente
FENPROF - Federação Nacional dos Professores
FEPCES - Federação Portuguesa dos Sindicatos do Comércio, Escritórios e Serviços
FNE - Federação Nacional de Educação
IPSS - Instituição Particular de Solidariedade Social
LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo
MEC - Ministério da Educação e Ciência
NEE - Necessidades Educativas Especiais
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
RCAAP - Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal
TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação

INTRODUÇÃO

O presente estudo visa caracterizar a realidade da formação contínua dos educadores de infância das IPSS do Concelho de Coimbra, tendo como pressuposto que aquela é parte essencial do seu desenvolvimento e do seu desempenho profissional.

A escolha do tema surge de uma inquietação e simultânea reflexão sobre as diferenças que observávamos nas práticas pedagógicas de educadoras de infância que frequentavam com alguma regularidade ações de formação contínua e aquelas que poucas vezes ou nunca o faziam, durante os dezanove anos em que exercemos a função docente.

Com a investigação que agora se apresenta, procura-se chamar a atenção da comunidade civil e educativa, em geral, para a realidade destes contextos educativos e dos docentes que aí exercem as suas funções, pretendendo simultaneamente que possa ser um documento provocador de inquietações pedagógicas e reflexões no seio, não só das instituições, mas também de toda a sociedade.

Neste âmbito, e a par de uma revisão da literatura e da legislação portuguesa sobre a formação contínua de educadores/professores nos setores público, privado e social, procurámos obter respostas relativamente ao que sucede na realidade da formação contínua das IPSS do Concelho de Coimbra, uma vez que a lei que vigora para o setor público (D.L. n.º 41/2012 de 21 de fevereiro) e que juntamente com o direito, impõe obrigatoriedade de frequência de formação contínua gratuita para os docentes, como condição de progressão na carreira, não se aplica aos pares do setor social.

Deste modo, no primeiro capítulo da presente dissertação, apresentamos a fundamentação teórica sobre formação contínua, conceito, modelos conceituais e relação com desenvolvimento profissional, passando depois a focarmo-nos em aspetos mais específicos como sejam o sistema de formação contínua de educadores/professores e as entidades formadoras do setor público e evolução cronológica da legislação, seguindo-se uma abordagem à formação contínua no setor social tendo como documentos orientadores o código do trabalho e os acordos coletivos de trabalho.

No capítulo II, centramo-nos na área da educação de infância, uma vez que é sobre os seus profissionais que incide este estudo, mostrando uma síntese dos momentos históricos dos contextos de atendimento à infância, abordando as características e documentos reguladores das valências de creche (sob a tutela do Ministério do Trabalho e da

Segurança Social) e Jardim de Infância (sob a tutela do Ministério da Educação e Ciência), contrapondo a carreira docente dos profissionais de educação de infância no setor público e social e dando ênfase ao perfil específico de desempenho do educador de infância.

Neste capítulo, e de um ponto de vista mais motivacional e emocional evocamos as fases da carreira docente na perspetiva de dois autores, um dos quais nome de referência na área da educação de infância.

Terminamos com os resultados de uma pesquisa que efetuámos na base de dados RCAAP sobre a investigação produzida em Portugal acerca da formação contínua de educadores de infância.

O capítulo III relata o estudo empírico, apresentando as questões e objetivos de investigação, a metodologia utilizada, os resultados do estudo, discussão/reflexão e articulação com a revisão da literatura e finalmente as principais conclusões.

CAPÍTULO I. Formação contínua de educadores/professores

“Não ensino lucidamente quando apenas sei o que ensino, mas quando tenho o alcance de minha ignorância, quando sei o que não sei ou o que não estou sabendo.”

(Freire, 1994, p.16)

Num tempo e numa sociedade em constante e rápida mudança em que novas competências e domínio de novas ferramentas são exigidas aos Homens, faz todo o sentido que se repense e se altere toda a teia educativa da sua formação. Assim, currículos, métodos de ensino-aprendizagem, funcionamento de escolas, formação inicial e contínua de professores terão de se transformar para poderem responder às necessidades de alunos do séc. XXI.

Desde o início deste século, ser professor, tem vindo a tornar-se uma profissão cada vez mais complexa e desafiante.

Andreas Schleicher (2016), diretor do departamento de educação e competências da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico) refere que “hoje, as escolas têm de preparar os estudantes para uma mudança socioeconómica mais rápida do que alguma vez foi, para empregos que ainda nem sequer foram criados, para usar tecnologias que ainda não existem e resolver problemas que ainda não sabem que vão surgir”, lembrando que “o mundo já não recompensa as pessoas apenas por aquilo que sabem – o Google sabe tudo- mas por aquilo que conseguem fazer com isso.”. No seguimento desta linha de pensamento, o CNE (Conselho Nacional de Educação) aprovou em 2017 o “Parecer sobre o Perfil dos Alunos para o Século XXI”¹, documento que define os saberes e as novas competências (exigidos aos alunos já a nível internacional nos países membros da OCDE) que os alunos portugueses devem possuir à saída da escolaridade obrigatória. Algumas dessas competências e saberes passam pelas capacidades de colaboração, pensamento crítico, resolução de problemas, investigação e pesquisa, criatividade, operações e conceitos em TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação).

Torna-se, pois, imprescindível capacitar científica, pedagógica e pessoalmente os docentes para uma prática pedagógica inovadora e transversal, que faça uso de novas ferramentas, que permita e incentive a demonstração das competências pessoais de cada

¹ Parecer n.º 4/2017, publicado no Diário da República n.º 104/2017, Série II de 2017-05-30

estudante, tornando-se uma prática docente mais centrada no aluno e não tanto no currículo como acontecia no passado.

É concretamente sobre a formação de professores e mais especificamente sobre a formação contínua que nos iremos debruçar ao longo das próximas páginas.

1.1. Conceitos e orientações/modelos conceituais de formação contínua

A formação de professores passa por uma formação inicial formal, numa instituição de ensino superior, na qual os futuros docentes adquirem saberes e competências científicos, pedagógicos e práticos para o desempenho da sua função e, após esta, pela formação contínua ao longo da carreira docente.

Em García (1999), Diéguez (1980) define a formação de professores como “o ensino profissionalizante para o ensino” e Ferry (1983) como “um processo de desenvolvimento individual destinado a adquirir ou aperfeiçoar capacidades”.

Uma definição mais pormenorizada é a de Medina e Dominguez (1989) citados em García (1999), que consideram a formação de professores “como a preparação e emancipação profissional do docente para realizar crítica, reflexiva e eficazmente um estilo de ensino que promova uma aprendizagem significativa nos alunos e consiga um pensamento-ação inovador, trabalhando em equipa com os colegas para desenvolver um projeto educativo comum”. Em continuidade, num quadro de formação ao longo da vida,

“A formação contínua de professores é a formação dos professores dotados de formação inicial profissional, visando o seu aperfeiçoamento pessoal e profissional. A formação contínua visa o aperfeiçoamento dos saberes, das técnicas, das atitudes necessárias ao exercício da profissão de professor” (Formosinho, 2014, p.57).

Numa visão mais geral, Yarger (1982) citado em Rodrigues e Esteves (1993) refere-se desta forma à formação contínua: “in-service education includes all activities engaged in by the professional personnel during their service and designed to contribute to (professional) improvement” (p.43).

Para Nóvoa (2002, p.38) “a formação contínua deve estimular uma perspetiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada” e Day (2001) defende que o seu

principal objetivo é promover num determinado espaço de tempo uma aprendizagem profunda.

Segundo Logan e Sachs (1988) citados em Day (2001, p.209) existem três tipos de aprendizagem promovidos pela formação contínua:

- Reorientação – revisão de práticas por meio de alterações nos procedimentos ou na função desempenhada na escola; por introdução de uma nova metodologia de ensino.
- Iniciação – aprendizagem de novas práticas ou novos papéis.
- Fortalecimento – reforço e ampliação de práticas já conhecidas e aplicadas

A formação contínua produz resultados muito positivos no modo de pensar e de agir dos professores e conseqüentemente na melhoria das aprendizagens dos seus alunos quando vai de encontro às necessidades particulares de desenvolvimento dos docentes e das escolas (Day, 2001).

Jackson (1971) mostra duas perspetivas opostas sobre formação contínua:

- A perspetiva do deficit (*The defect approach*)
- A perspetiva do crescimento (*The growth approach*)

A **perspetiva do deficit** apoia-se na ideia de que a formação de um professor é obsoleta ou ineficiente. Estas características podem ser justificadas por formação inicial limitada; falta de atualização no domínio científico disciplinar; ignorância acerca das novidades no domínio educacional.

Segundo Rodrigues e Esteves (1993), os defensores deste paradigma apoiam-se nas correntes comportamentalistas e o seu objetivo é dotar os professores de perícias práticas específicas.

A **perspetiva do crescimento** vê a atividade profissional do professor como algo multifacetado e difícil e o seu objetivo é a realização da pessoa enquanto docente. Para os defensores deste paradigma não existe apenas uma maneira de se ser um bom professor (Rodrigues., A. e Esteves, M., 1993).

Rodrigues e Esteves (2003) descrevem outros dois paradigmas, da autoria de M. Éraut (1985):

- O paradigma da mudança (*The change paradigm*)
- O paradigma da resolução de problemas (*The problema-solving paradigm*)

O **paradigma da mudança** olha para a necessidade de o sistema educativo antecipar e acompanhar as mudanças na sociedade e das escolas estarem recetivas às mudanças que

se operam na comunidade local. Deste modo, os docentes terão de reorientar as suas competências de forma a darem resposta às mudanças que poderiam num primeiro momento não compreender, não reconhecer ou até rejeitar.

O **paradigma da resolução de problemas** põe o foco no diagnóstico dos problemas que emergem em contexto escolar, feito pelos professores, como sendo a melhor forma de os detetar, uma vez que são estes quem melhor conhece os alunos e o contexto escolar. Defende que a formação contínua deveria seguir no sentido do estudo e solução dos problemas diagnosticados da forma acima referida (Rodrigues., A. e Esteves, M., 1993).

Na América, Joyce e Showers (1980) encontrando-se preocupados com o impacto que a formação contínua dos professores tinha nas suas atividades letivas, tornaram a definição daquela mais abrangente passando a incluir na mesma, para além dos cursos ministrados por formadores, o trabalho com os pares em programas criados para uma necessidade objetiva, durante um longo período de tempo (Day, 2001). O quadro 1 mostra a matriz do modelo de formação desenvolvido por Joyce e Showers (1980). Para os autores, a formação é mais produtiva quando envolve diferentes formas de apresentação, de modelos de práticas, de feedback e de treino e quando os formandos têm oportunidades suficientes para desenvolver destrezas, quando a formação é longa no caso de novos conteúdos e quando existe acompanhamento à posteriori no local de trabalho, no caso de a transferência de aprendizagens ser o principal objetivo (Day, 2001).

Quadro 1. Aprendendo novas destrezas de ensino

Nível de impacto	Perceção geral de novas destrezas	Conhecimento organizado de conceitos e de teorias subjacentes	Aprendizagens de novas destrezas	Aplicação no local de trabalho
Método de formação Apresentação/ descrição de novas destrezas (por exemplo, leitura)	√	√		
Modelar as novas destrezas (por exemplo, demonstrações ao vivo ou em vídeo)	→	√		

Prática de simulações	→	→	√	
Feedback sobre o desempenho nas simulações ou em situações reais	→	→	√	√
Treino e assistência no local de trabalho	→	→	→	√

(Adaptada de Joyce e Showers, 1980, citada por Day, C., 2001:222)

Apesar deste modelo ter exercido influência nas atividades formativas das escolas não escapou às críticas de diversos autores que o consideraram de resultados limitados (Robertson, 1992); de não precisar de professores reflexivos (Logan e Sachs, 1991); dispendioso (Steadman, 1995), (Day, C. 2001).

Dreyfus e Dreyfus (1986), citados em Day (2001), propõem também um modelo de desenvolvimento do saber-fazer profissional baseado na aprendizagem a partir da experiência prática. A figura 1 mostra as características dos estádios de aquisição de destrezas de Dreyfus, pelos quais passam os docentes desde o nível de principiante até ao nível de perito.

Nível 1 – Principiante

Adesão rígida a regras ou planos aprendidos.
Fracá perceção da situação.
Ausência de juízo discricionário

Nível 2 – Principiante avançado

Linhas de orientação para a ação baseadas em atributos ou aspetos específicos (aspetos são características globais de situações reconhecíveis apenas após alguma experiência prévia).
A perceção da situação é ainda limitada.
Todos os atributos e aspetos são tratados separadamente e é-lhes concedida igual importância.

Nível 3 – Competente

Lida bem com a existência de muitos alunos.
Vê agora as suas ações, pelo menos parcialmente, em termos de objetivos a longo prazo.
Planificação deliberada e consciente.
Procedimentos estandardizados e rotinizados.

Nível 4 – Proficiente

Vê o que é mais importante numa situação.
Apercebe-se de desvios no padrão normal.
A tomada de decisões é menos trabalhada.
Usa máximas para se orientar, cujo significado varia de acordo com a situação.
Encara as situações de uma forma holística em vez de considerar apenas alguns aspetos.

Nível 5 - Perito

Já não se baseia em regras, princípios gerais ou máximas.

Compreensão intuitiva das situações baseada num entendimento tácito profundo.

Usa abordagens analíticas apenas numa situação nova ou quando ocorrem problemas.

Possui uma visão apenas daquilo que é possível.

Figura 1. Síntese do modelo de aquisição de destrezas de Dreyfus (citado por Day, 2001)

Observando o quadro percebemos que o profissional que inicialmente se mostra muito pouco flexível e incapaz de perceber as situações do contexto educativo globalmente, vai progressivamente, através da experiência, sentindo-se mais apto, melhorando a sua compreensão, formas de estar e de fazer que o tornam cada vez mais competente, até chegar ao nível de perito em que atinge já uma compreensão intuitiva das situações.

Já para Marcelo (2009), professores peritos são aqueles que, para além de terem pelo menos cinco anos de experiência, possuem altos níveis de conhecimento e de competências, refletem sobre o seu modo de agir, o que só se adquire com uma dedicação constante e profunda.

As capacidades reflexivas, mencionadas por Marcelo, implicam, segundo Roldão (2008, p.44) ser capaz de analisar e debater com colegas as situações pedagógicas reais, ocorridas em contexto escolar, ser capaz de formular hipóteses explicativas e fundamentadas para essas ocorrências e ser capaz de “testar” na ação essas hipóteses. Para esta autora, só este tipo de prática reflexiva pode ser produtora de conhecimento. Daí que apelide o professor de “profissional de ensino analítico e investigativo da prática”.

Numa outra perspetiva, Nóvoa (1991) apresenta dois modelos de formação contínua de educadores/professores:

- Modelos estruturantes (tradicional, comportamentalista) – Têm um carácter mais genérico. Transmitem conhecimentos teóricos. Os formadores possuem um papel passivo na planificação da ação.

- Modelos construtivistas (personalista, investigativo) – Partem de uma reflexão sobre o contexto da ação para a planificação da mesma com o objetivo de regular e melhorar as práticas.

Para este autor, a escola deve ser o lugar de referência da formação contínua dando tempo e espaço à reflexão coletiva entre docentes, à construção coletiva do projeto político-pedagógico e do plano de formação contínua, às dinâmicas de investigação-ação (Costa, N., 2004).

Assim, importa que as escolas fomentem uma cultura de conhecimento partilhado entre os professores, assumindo cada um o papel de formador e formando e que as práticas de formação contínua se centrem nas dimensões coletivas, evidenciando maior articulação com os projetos das escolas e colocando o foco na preparação de profissionais reflexivos capazes de assumirem o seu próprio desenvolvimento profissional.

No entanto, quando se apela a uma articulação entre a formação e os projetos das escolas há questões que têm de ser equacionadas como “ que potencialidades formadoras pode conter um projeto de escola? Como é que a formação pode intervir na pilotagem e na regulação das práticas inovadoras? Que condições é preciso reunir para que a ação profissional quotidiana possa ser explorada em todas as suas dimensões formativas? Que mudanças é preciso introduzir nas escolas para que elas se assumam como lugares de formação?” (Nóvoa, 1991, p.30).

É igualmente importante a utilização de diferentes modelos e práticas de formação, sobretudo os que conduzem a processos de investigação, reflexão crítica e inovação, valorizando os saberes que os professores já possuem.

Para Nóvoa (2007) o discurso sobre o que é necessário fazer para o desenvolvimento profissional e aprendizagem ao longo da carreira docente (tal como formação baseada na investigação, culturas colaborativas, etc.) e com o qual todos concordamos, poucas vezes se consegue colocar em prática porque, segundo o autor, é elaborado por investigadores e especialistas internacionais e ao não ser concebido pelos próprios docentes, torna difícil a sua concretização.

Nóvoa propõe assim, três medidas para refletir sobre as políticas educativas e os modelos de organização da profissão:

- Medida 1 – passar a formação de professores para dentro da profissão – é preciso que os professores ocupem um lugar de relevo na formação dos seus pares. Professores e formadores de professores têm de estar “comprometidos” para que ocorram mudanças significativas nas práticas. É ainda necessário “reforçar dispositivos e práticas de formação de professores baseados na investigação” (Nóvoa, 1987, p.6).

- Medida 2 – promover novos modelos de organização da profissão – A profissão tem de deixar de ser marcada pelo individualismo e por tanto controlo externo. As culturas colaborativas só são possíveis em lugares onde seja facilitada e incentivada a partilha e a autonomia.

- Medida 3 – reforçar a presença pessoal e pública dos professores – É necessário que os professores participem ativamente nas reformas que a eles dizem respeito, que se envolvam nos assuntos da sua vida profissional, que decidam sobre a sua formação contínua, que ocupem um lugar no espaço público, fazendo ouvir a sua voz sobre o que à sua classe se refere.

O quadro 2 sintetiza as diferentes perspetivas sobre a formação contínua dos autores mencionados, dando uma ideia mais clara e sistemática da visão de cada um.

Quadro 2. Paradigmas/Perspetivas da Formação Contínua

<i>AUTOR(ES)</i>	<i>ANO</i>	<i>PARADIGMA/ PERSPETIVA</i>	<i>DESCRIÇÃO</i>
Jackson	1971	DEFICIT VS CRESCIMENTO	Formação do professor é obsoleta ou ineficiente. O objetivo é dotar os professores de perícias e práticas específicas. Atividade do professor multifacetada e difícil. O objetivo é a realização da pessoa enquanto docente.
M.Eraut	1985	MUDANÇA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS	O sistema educativo tem de antecipar e acompanhar as mudanças na sociedade; A escola tem de estar recetiva às mudanças na comunidade; Os docentes têm de reorientar as suas competências para responderem às mudanças. Os docentes diagnosticam problemas que acontecem em contexto escolar. A formação contínua estuda e procura soluções para os problemas diagnosticados.
Nóvoa	1991	TRADICIONAL (Modelo estruturante) VS PERSONALISTA (Modelo construtivista)	Transmissão de conhecimentos teóricos genéricos. Reflexão sobre o contexto da ação; Planificação da ação com o objetivo de regular e melhorar as práticas.

Não obstante as diversas perspetivas que os diferentes autores possam ter da formação contínua, gostaríamos de destacar que ter como objetivo uma educação que sirva todos e em que todos tenham oportunidade de aprender, numa perspetiva de escola verdadeiramente inclusiva passa, entre outras mudanças, por uma formação contínua de professores mais voltada para a atualidade dos contextos sociais, económicos, políticos e educativos do país; uma formação com um carácter mais crítico e reflexivo, que intervenha nos domínios da ética, dos valores e da cidadania; uma formação que se centre na escola e envolva a participação dos docentes e que, para além disto, tenha ainda como propósito

motivar e apoiar os mesmos na sua missão de fazer da escola um local de bem-estar e de aprendizagens significativas e inesquecíveis para os alunos.

1.2. Formação contínua e desenvolvimento profissional

“O mundo da educação é um dos menos permeáveis e menos adaptáveis, um daqueles a quem, de certa forma, repugna a novidade. Mas é igualmente um daqueles onde mais se proclama a necessidade de mudança.”

(Veiga, M., 1991, p.207)

O conceito de formação contínua está intimamente ligado ao de desenvolvimento profissional, chegando alguns autores como Carlos García (1999), por exemplo, a usá-los como sinónimos. Poder-se-á dizer que não sendo exatamente a mesma coisa, a formação contínua pode contribuir, em muito, para o desenvolvimento profissional dos docentes.

O foco da formação contínua são principalmente os aspetos mais concretos da formação como quem é o agente, qual a instituição, em que modalidade se vai realizar a formação, ao passo que o foco do desenvolvimento profissional são os processos (quais as necessidades, como podem os professores participar na definição da ação), as aprendizagens (que novos conhecimentos e novas competências foram adquiridas), os contextos da formação (escola), a pertinência para a prática pedagógica e o impacte na aprendizagem dos alunos (Formosinho, 2009)

Atentemos agora em algumas definições de desenvolvimento profissional de alguns autores, citados por Marcelo (2009):

- “Qualquer atividade ou processo que tenta melhorar destrezas, atitudes, compreensão ou atuação em papéis atuais ou futuros” (Fullan, 1990).

- “Todas as experiências de aprendizagem natural e aquelas que, planificadas e conscientes, tentam, direta ou indiretamente, beneficiar os indivíduos, grupos ou escolas e que contribuem para a melhoria da qualidade da educação nas salas de aula” (Day, 1999)

- “Oportunidades de trabalho que promovam nos educadores capacidades criativas e reflexivas, que lhes permitam melhorar as suas práticas” (Bredson, 2002)

- “Crescimento profissional que o professor adquire como resultado da sua experiência e da análise sistemática da sua própria prática” (Villegas-Reimers, 2003)

- “Atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções” (Marcelo, 2009, p.9).

As definições citadas, focando diversos aspetos, remetem para um processo que ocorre ao longo da carreira profissional, que pode ser individual e/ou coletivo, em que o professor é um sujeito ativo na sua própria aprendizagem.

O desenvolvimento profissional é pois:

“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”
(Formosinho, 2009, p. 226)

O desenvolvimento profissional dos professores processa-se, assim, em várias dimensões como desenvolvimento pedagógico, autoconhecimento, desenvolvimento cognitivo, investigativo, etc. (Marcelo, 1999, citado em Lopes e Silva, 2010).

Importa pois, fazer com que os docentes se sintam bem nas escolas e também fazer com que estas se impliquem cada vez mais na promoção do desenvolvimento profissional dos professores no sentido de os interessar continuamente por atualizar os seus conhecimentos, por acompanhar as mudanças, por adquirir novas competências, por participar em atividades conducentes à renovação e aperfeiçoamento do seu pensamento e da sua ação educativa (Day, 2001).

- Fatores que influenciam o processo de desenvolvimento profissional

O desenvolvimento profissional, enquanto processo de aprendizagem, sofre influencia de diversos fatores, como sejam a política educativa do momento, o modelo curricular vigente, a cultura organizacional da escola, características dos próprios professores, individual e coletivamente, conceções sobre o trabalho docente por parte da sociedade. A figura 2 mostra detalhadamente o modo como estes fatores podem ser determinantes no processo de desenvolvimento profissional dos professores.

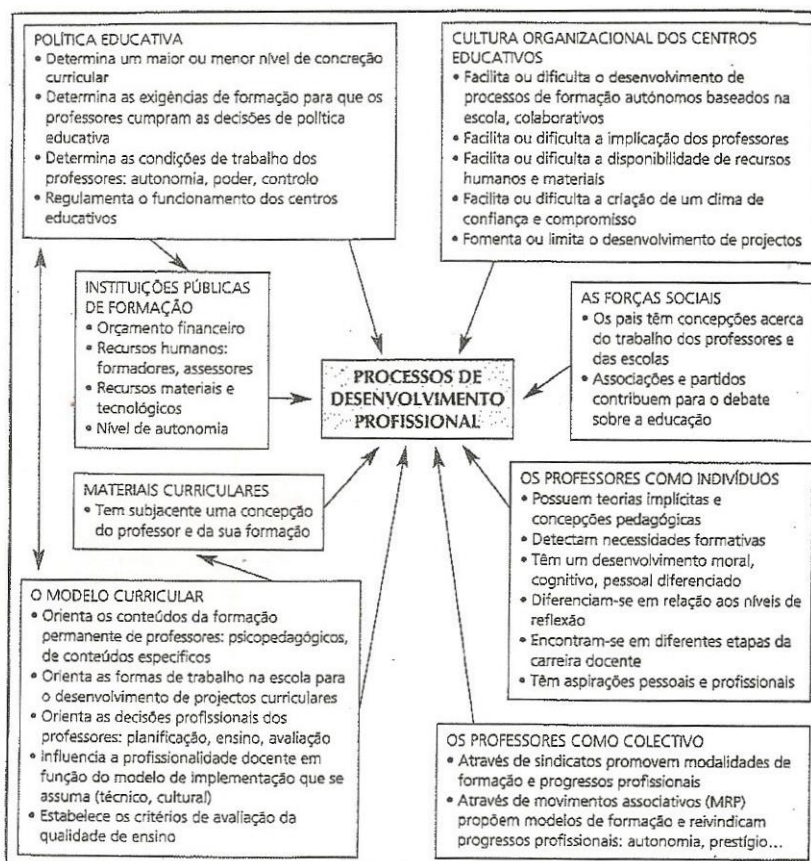


Figura 2. Fatores determinantes dos processos de desenvolvimento profissional de professores (García, C., 1999, p.194)

Sem dúvida que a política educativa e tudo o que lhe está associado como salários, autonomia, condições de trabalho, estabelecimento de um modelo curricular, sua difusão e implementação têm grande impacto na forma como os docentes se vão envolver em propostas de formação (García, 1999). Também a cultura organizacional, se é mais facilitadora ou não do desenvolvimento de processos de formação colaborativos, centrados na escola, por exemplo, vai determinar a possibilidade de se poderem colocar ou não em prática atividades de formação mais centradas na realidade escolar (García, 1999).

A cultura profissional deveria permitir que os docentes partilhassem saberes, ideias, materiais, experiências, que se entretidassem na realização de tarefas e fizessem aprendizagens coletivas no âmbito de um trabalho colaborativo. No entanto, o que se encontra no quotidiano de muitas escolas ainda está longe desta visão, prevalecendo o individualismo e o isolamento (Machado, 2014).

As características individuais dos próprios docentes, as suas crenças, as suas necessidades de formação, as suas conceções pedagógicas, a fase da carreira em que se encontram, são também fatores que influenciam o desenvolvimento profissional, bem como os demais referidos na figura acima (García, 1999).

Em síntese, para que ocorram mudanças educativas passíveis de beneficiar a aprendizagem dos alunos é necessária uma formação contínua de professores que produza efeitos nas conceções e práticas dos docentes e na organização escolar.

Os efeitos da formação ao nível da prática docente podem sentir-se em domínios como (Formosinho, 2009):

- Competências técnicas e didáticas – relacionadas com o uso de metodologias de ensino e de tecnologias;
- Atitudes, valores e comportamentos – ligados à ética e deontologia profissionais;
- Capacidades reflexivas e investigativas – conceção do professor com prático reflexivo;
- Capacidades relacionais e colaborativas – relacionadas com o estabelecimento de relações de trabalho e de afeto com os alunos, colegas, famílias e comunidade, em termos de trabalho em equipa;
- Competências de organização e gestão escolar;
- Formação cultural e social – sensibilização para problemas sociais atuais como exclusão social, racismo, xenofobia, imigração, entre outros;
- Afetivo e emocional – o espaço da formação como espaço de “superação da solidão profissional” (Formosinho, 2009, p.342).

Relativamente à organização escola, os efeitos da formação podem refletir-se na melhoria do relacionamento com a comunidade local, capacitando os agentes educativos escolares para o trabalho, numa verdadeira parceria socioeducativa com os agentes locais como empresas, associações, autarquia, etc.

1.3. Sistema de formação contínua de educadores / professores e as entidades formadoras no setor público

1.3.1. Evolução da legislação sobre formação contínua

Em Portugal, é a partir de meados dos anos 70 e sobretudo nos anos 80 que surgem com relevância as práticas de formação contínua organizadas pelo Ministério da Educação, pelas associações de professores e pelas instituições de ensino superior, apesar de estarem focadas no desenvolvimento do sistema educativo e não no desenvolvimento da atividade docente (Martins, 1997).

Na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86 de 14 de outubro) vem referido nos princípios gerais sobre a formação de educadores e professores que a formação contínua deve levar a práticas reflexivas e continuadas de aprendizagem, deve favorecer a inovação e a investigação na atividade educativa, promover uma atitude crítica e atuante e complementar e atualizar a formação inicial numa perspetiva de educação permanente.

Três anos depois, no Decreto-Lei nº 344/89 de 11 de outubro podem ler-se os princípios gerais orientadores da formação de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário dos quais se destacam as alíneas c), e) e f) do artigo 3º:

c) A formação deve garantir a integração tanto de aspetos científicos e pedagógicos como das componentes teórica e prática e promover a aprendizagem das diferentes funções adequadas às exigências da carreira docente. O professor necessita de ir atualizando e aperfeiçoando os seus conhecimentos científicos e de cariz mais teórico mas também precisa de estar em permanente descoberta de novas formas de comunicar e cativar os alunos para que também estes se encantem pelo que o docente está a querer transmitir e mantenham ativa a sua curiosidade. Talvez possa ser este segundo fator e não tanto o primeiro que muitas vezes determine a eficácia de um educador / professor.

e) A formação deve assentar em práticas metodológicas afins das que os educadores e professores vierem a utilizar no exercício da função docente. Não parece vantajoso que os docentes passem horas a tentar dominar metodologias de trabalho propostas por entidades ou formadores externos que à posteriori não serão exequíveis no seu contexto laboral.

f) A formação deve favorecer práticas de análise crítica, investigação e inovação pedagógica, assim como o envolvimento construtivo com o meio. As ações de formação não podem ser encaradas apenas como uma forma de relembrar princípios, teorias e conteúdos educativos adquiridos na formação inicial. Os espaços e tempos de formação continua têm de ser momentos de reflexão crítica sobre as situações reais das escolas e do meio em que estão inseridas, momentos em que se equacionam problemas, se debatem questões, se discutem estratégias, se escutam ideias tendo sempre em vista o superior interesse do aluno.

Em 1992 o regime jurídico da formação contínua fica efetivamente completo com a publicação do Decreto-Lei nº 249/92 de 9 de novembro, o qual cria também a constituição de um Conselho Coordenador da formação Contínua do qual fazem parte diversas entidades formadoras e o Ministério da Educação. Este decreto define três níveis de formação contínua: iniciação (com duração mínima de trinta horas), aprofundamento (com duração mínima de vinte e duas horas) e especialização (com duração mínima de quinze horas) só para professores com formação especializada. Na mesma data é publicado o Decreto-Regulamentar nº 29/92 que explicita o número de unidades de crédito necessárias para a progressão na carreira docente estabelecendo como número mínimo de unidades para a transição entre escalões o equivalente ao número de anos que o professor é obrigado a permanecer em cada escalão (Santos, S., 2009). O quadro 3 mostra os escalões e o número de anos de permanência dos professores em cada um desses escalões, segundo publicação no referido Decreto Regulamentar.

Quadro 3. Escalões da carreira docente e anos de serviço

Escalão	Nº de anos
1º escalão	3
2º escalão	3
3º escalão	5
4º escalão	4
5º escalão	4
6º escalão	4
7º escalão	3
8º escalão	3
9º escalão	6

Fonte: D.L.409/89 de 18 de novembro

Este decreto foi sofrendo alterações importantes sobretudo devido a mudanças governamentais. Contudo, alguma controvérsia à volta do Conselho Coordenador da Formação Contínua devido a falta de isenção, uma vez que era constituído por elementos das entidades formadoras o que poderia conduzir a decisões em causa própria, levou à substituição deste órgão pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC) através da publicação do D.L. nº 274/94 de 28 de outubro (Formosinho & Araújo, 2011, s.p.).

Em 1996, o Decreto-Lei nº 207/96 de 2 de novembro tendo como objetivo “construir” uma escola democrática e de qualidade através da autonomia das escolas e da formação dos agentes educativos apresenta-se como um contributo para a elaboração de uma nova perspetiva e filosofia para a formação contínua de educadores/professores. Deste modo, revoga as restrições impostas pelo D.L. 274/94 relativamente aos efeitos da formação na progressão da carreira, repõe a vertente da formação sócio-cultural (com ligação à formação pessoal e deontológica) estabelecida pelo D.L. 249/92 e retirada pelo D.L. 274/94. Repõe para dois terços (15 horas) o número mínimo de horas de participação em ações de formação, que tinha sido aumentado para três quartos no D.L. de 1994. Relativamente aos centros de formação, recomenda que estes devem procurar dar resposta às necessidades sentidas pelas escolas associadas e pelos educadores/professores dessas escolas.

A partir de 1996, o regime jurídico da formação contínua de professores sofreu apenas pequenas alterações em 1999 e em 2007. É já em 2014 que o XIX Governo Constitucional, tendo como medida prioritária na área da educação a valorização profissional dos docentes, nomeadamente através de um investimento na formação contínua, publica um novo regime jurídico da formação contínua de professores e define o respetivo sistema de coordenação, administração e apoio, através do Decreto-Lei nº 22/2014 de 11 de fevereiro, que vigora até à presente data.

Este decreto de 2014 apresenta como princípios da formação contínua, entre outros:

- “- Melhoria da qualidade do ensino e dos resultados do sistema educativo;
- Adequação às necessidades e prioridades de formação das escolas e dos docentes;
- Valorização da dimensão científica e pedagógica;
- Promoção de uma cultura de monitorização e avaliação orientada para a melhoria da qualidade do sistema de formação e da oferta formativa.”

Os objetivos da formação contínua patentes no referido decreto estão em sintonia com os princípios enunciados, destacando-se:

- Satisfazer as prioridades formativas dos docentes tendo em vista a concretização dos seus projetos educativos e curriculares e a melhoria da sua qualidade e eficácia;
- Melhorar a qualidade do ensino e os resultados da aprendizagem escolar dos alunos;
- Promover o desenvolvimento profissional dos docentes (D.L. nº 22/2014, p.1287).

No que respeita à formação obrigatória, os docentes têm de frequentar pelo menos 50% de ações na área científica e pedagógica e quatro quintos da formação têm de ser acreditados pelo CCPFC (D.L. nº 22/2014, p.1288).

Pelo decreto-Lei nº 22/2014 são consideradas entidades formadoras os Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE), as instituições de ensino superior, os centros de formação de associações profissionais ou científicas sem fins lucrativos, os serviços centrais do Ministério da Educação e Ciência (MEC) e outras entidades públicas, particulares ou cooperativas, sem fins lucrativos, acreditadas para o efeito.

O mesmo decreto determina também os direitos e deveres dos formandos, dos quais destacamos, por serem os mais diretamente relacionados com a questão analisada:

- Direitos
 - Escolher as ações de formação mais adequadas ao seu plano de desenvolvimento profissional e pessoal;
 - Frequentar gratuitamente as ações de formação obrigatória para efeitos da sua avaliação do desempenho e progressão na carreira docente.
- Deveres
 - Cumprir as suas obrigações legais em matéria de formação contínua de docentes;
 - Participar de forma empenhada nas ações de formação contínua consideradas prioritárias para a concretização do projeto educativo da escola e para o desenvolvimento do sistema educativo.

Tendo sido detetados alguns constrangimentos no que diz respeito às percentagens de formação contínua na dimensão científica e pedagógica e no que se refere à acreditação pelo CCPFC no caso dos docentes que fazem formação fora do seu grupo de recrutamento ou no âmbito de outras funções que exercem na escola, não sendo essa formação contemplada nos 50% de formação obrigatória com vista à avaliação do desempenho docente e progressão na carreira, em 2019, é publicado o Despacho nº 779/2019 de 18 de

janeiro que define as prioridades da formação contínua dos professores e a formação abrangida na dimensão científica e pedagógica acreditada pelo CCPFC. Assim, “são consideradas prioritárias as ações de formação que incidam sobre:

- a) a promoção do sucesso escolar;
- b) o currículo dos ensinos básico e secundário (...);
- c) o regime jurídico da educação inclusiva, aprovado pelo Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho” (Diário da República, 2ª série – nº 13 – 18 de janeiro de 2019, p.2550).

Da dimensão científica e pedagógica fazem parte conteúdos como:

- a) desenvolvimento curricular (planeamento, realização e avaliação de aprendizagem)
- b) cidadania e desenvolvimento
- c) educação inclusiva
- d) “implementação de estratégias de ensino e aprendizagem para a promoção do sucesso escolar” (Diário da República, 2ª série – nº 13 – 18 de janeiro de 2019, p.2550).

Os docentes que não pertençam ao grupo de recrutamento ao qual se destina a ação de formação, mas que lecionem uma disciplina que faz parte desse grupo, podem agora ver essa formação relevar para efeitos de progressão na carreira. Também os docentes a desempenhar funções de direção, coordenação ou supervisão passam a ver incluídas na dimensão científico-pedagógica ações de formação realizadas em áreas como a formação educacional geral e das organizações educativas; a administração escolar e administração educacional e liderança, coordenação e supervisão pedagógica (Despacho nº 779/2019 de 18 de janeiro).

Joaquim Machado e João Formosinho (2003) referem algumas características do Sistema Português de Formação Contínua de Professores:

- a) O formato escolar e a exterioridade da formação – Trata-se de uma formação transmissiva de tipo académico em que o professor se torna aluno de um formador que lhe transmite novas formas de ensinar e atualiza os seus conhecimentos.
- b) O formato bancário e a ineficácia da formação – O professor vai “amontoando” conhecimentos adquiridos em formações porque estas lhes dão créditos necessários à progressão na carreira, sem que, no entanto, tenha necessidade de usar tais conhecimentos a curto prazo.
- c) A teoriedade dos saberes e a desvalorização dos saberes experienciais dos professores – “A racionalidade técnica que faz da prática uma concretização da teoria,

que lhe antecede, comporta uma conceção do professor como destinatário da formação, a quem não é reconhecido um saber experiencial que lhe advém da sua socialização no trabalho e que, por isso, carece de treino de competências que lhe faltam” (Machado e Formosinho, 2009, p.292). Deste modo a formação fica afastada da “escola real” não cumprindo um dos seus objetivos que deveria ser ajudar na melhoria e/ou transformação desta (Barroso, 1997, citado por Machado e Formosinho, 2009).

d) A dissociação entre tempos e espaços de formação e de trabalho – Para que as mudanças nas organizações escolares sucedam é necessário que ocorra uma ação convergente entre as pessoas e as estruturas. Foi esta ideia que esteve na base da abertura de novos modelos e práticas de formação. No entanto, a formação ao ser ambiciosa e procurar resultados imediatos acabou por se tornar ineficaz, pois na prática os processos de mudança efetiva ocorrem lentamente.

e) Potenciação da dimensão formativa das situações de trabalho – Os professores são vistos como agentes de mudança e (auto)formadores ao serem capazes de tomarem decisões, identificarem e resolverem problemas individual e coletivamente, no seu contexto de trabalho.

f) A formação centrada na escola – “Para que seja possível pôr em prática esta nova modalidade de formação é preciso que a escola “aprenda” a valorizar a experiência dos que nela trabalham e a criar condições para que eles participem na tomada de decisão” (Machado e Formosinho, 2009, p.298). Este tipo de formação “vai permitir que os próprios professores disponham de um conhecimento aprofundado e concreto sobre a sua organização, elaborem diagnósticos sobre os seus problemas e mobilizem as suas experiências, saberes e ideias para encontrar e aplicarem as soluções possíveis” (Barroso, 1997, citado por Machado e Formosinho, 2009, p.298).

1.3.2. Modalidades das ações de formação contínua no D.L. 22 /2014

Segundo o D.L. nº 22/2014 de 11 de fevereiro, as ações de formação contínua têm como modalidades os cursos de formação, as oficinas de formação, os círculos de estudos (todos com um mínimo de 12 horas) e as ações de curta duração (mínimo de 3 horas e máximo de 6 horas) podendo ainda ser solicitado ao CCPFC as modalidades de estágio ou de projeto.

Um **curso de formação** tem como finalidade “a aquisição, a atualização, o alargamento e o aprofundamento de conhecimentos científicos e pedagógico-didáticos e de competências profissionais especializadas” (CCPFC, 2016). Desta modalidade fazem também parte congressos, simpósios, colóquios, etc., dedicados a uma temática; uma **oficina de formação** tem como função “a conceção, a construção e a operacionalização quer de metodologias e técnicas quer de instrumentos, recursos e produtos pedagógicos e/ou didáticos com vista a resolver problemas concretos e devidamente identificados ao nível da escola e/ou da sala de aula (CCPFC, 2016); um **círculo de estudos** tem como fim questionar a realidade educativa (sistema educativo, escola, sala de aula) e selecionar e explorar criticamente questões e problemas relevantes para o desempenho docente. Analisa estudos de caso e situações concretas e elabora guiões e projetos privilegiando como metodologia de trabalho o debate, a discussão, a interação e a investigação.

As áreas no âmbito das quais se desenrola a formação contínua são as da docência/currículo; prática pedagógica e didática; formação educacional geral e das organizações educativas; administração escolar e administração educacional; liderança, coordenação e supervisão pedagógica; formação ética e deontológica e tecnologias da informação e comunicação aplicadas a didáticas específicas ou à gestão escolar (D.L. n.º 22/2014,p.1287).

As competências a nível científico estão relacionadas com os conhecimentos e domínio dos conteúdos de uma matéria específica. Tal como refere Tavares (1997) ser competente na área de conhecimento que se ensina é essencial para se poder ser um bom profissional. No entanto, o autor faz questão de acrescentar que “a competência do profissional não poderá nunca reduzir-se apenas à sua competência científica. É preciso ser igualmente competente do ponto de vista pedagógico e pessoal” (Tavares, 1997, p. 68).

As competências pedagógicas dizem respeito ao saber-fazer, ao realizar, ao colocar em ação, ao saber comunicar os conhecimentos científicos adaptando-os às capacidades e formas de aprender de cada aluno. Estão ligadas à didática.

As competências pessoais referem-se diretamente ao desenvolvimento intra e interpessoal do educador/professor. Apesar das investigações feitas por diversos autores como Combs, Ralha Simões, Sprinthall e outros não concluírem que há uma relação linear entre maior desenvolvimento pessoal e melhor desenvolvimento profissional, todos

referem que, por norma, um professor que tem um elevado desenvolvimento pessoal tem melhor sucesso na sua ação educativa e profissional (Tavares, 1997).

1.3.3. Os CFAE do concelho de Coimbra

Atualmente são os CFAE as entidades que mais ações de formação contínua (acreditadas e não acreditadas) promovem, logo seguidos das Associações de professores, como se pode ler no relatório anual de 2017 do CCPFC. Os quadros 4 e 5 mostram respetivamente as ações de formação (nas suas várias modalidades) promovidas pelo CFAE Minerva e pelo CFAE Nova Ágora, ambos de Coimbra, no ano letivo de 2017/2018, assinalando-se com um círculo (O) as ações exclusivas para educadores de infância, com um visto (√) as ações em que estes poderiam participar com outros grupos de docência e com um losango (◊) as ações destinadas a todos os grupos de docência.

Quadro 4. Ações de formação 2017/2018 (CFAE Minerva)

	Designação da ação	Educadores	Educadores e outros docentes	Todos os grupos de docência
1	Competência de compreensão da leitura: estratégias para a desenvolver			
2	Intervenção precoce na infância: construir conhecimentos para intervir melhor		√	
3	O 12º ano no programa e metas curriculares de Português do ensino secundário			
4	Linguagens pianísticas			
5	A prática de futebol na escola			
6	Para o desenvolvimento de uma escola inclusiva		√	
7	Direitos humanos na escola			◊
8	Projetos Erasmus +			
9	Conhecimento, género e cidadania: desafios para o ensino em Portugal		√	
10	Gerir o currículo na educação pré-escolar: planeamento e avaliação na perspetiva das OCEPE 2016	O		
11	Oficina de capacitação de professores para o treino de competências pessoais em crianças e jovens			
12	Aprendizagem ativa com recurso às TIC			
13	TIC @ Portugal 2018w			◊
14	Avaliação nos ensinos básico e secundário: como avaliar para o sucesso educativo?			
15	Flexibilização e integração curricular		√	

16	Matemática no 1º CEB: conteúdos e abordagens metodológicas			
17	Cidadania e disciplina na escola		√	

Fonte: www.cfae-minerva.edu.pt (24/10/18)

No ano letivo 2017/2018 o CFAE Minerva realizou dezassete ações de formação: uma para educadores de infância, cinco para educadores de infância e docentes de um ou mais de outros grupos de docência, nove ações para docentes de outros grupos de docência e duas ações para docentes de todos os grupos.

Quadro 5. Ações de formação 2017/2018 (CFAE Nova Ágora)

	Designação da ação	Educadores	Educadores e outros docentes	Todos os grupos de docência
18	O D.L. 54/2018: mudança de práticas para a inclusão		√	
19	Encontro “um mundo melhor para a criança; uma responsabilidade de todos”		√	
20	Educação para a cidadania: do enquadramento às práticas		√	
21	Primeiros socorros em meio escolar		√	
22	Prevenção de comportamentos suicidários nos adolescentes – projeto + contigo intervenção e resultados			
23	Prevenção de comportamentos suicidários nos adolescentes – projeto + contigo papel do professor e intervenção pósvenção			
24	O cinema como ferramenta pedagógico-didática a partir do filme “Pedro e Inês” de António Ferreira			
25	XII fórum da Educação – Penela: “Quando a escola cuida”			◇
26	Encontro – vencer desafios: escolas e professores do séc. XXI			◇
27	II jornadas (des)igual – educação e diversidade			◇
28	O D.L. 54/2018: mudança de práticas para a inclusão (educação especial + pré-escolar)		√	
29	O D.L. 54/2018: mudança de práticas para a inclusão (1º ciclo)			
30	O D.L. 54/2018: mudança de práticas para a inclusão (expressões + c. exp. + matemática e informática. + técnicos especializados)			
31	O D.L. 54/2018: mudança de práticas para a inclusão (CHS + Português e línguas)			
32	Autonomia e flexibilidade curricular			
33	SPACE (skills for schools professionals against cyberbullyng events) – projeto Erasmus +			◇
34	TIC @ Portugal 2018			◇

35	Os recursos tecnológicos ao serviço do ensino e das aprendizagens – tecnologias móveis e ferramentas web 2.0		√	
36	Ferramentas digitais no desenvolvimento da oralidade			
37	Mindfulness na educação			
38	Encontro: projeto de autonomia e flexibilidade curricular			
39	Conhecimento, género e cidadania: desafios para o ensino em Portugal		√	
40	Oficina de formação educação em empreendedorismo (1º ciclo)			
41	Oficina de formação educação em empreendedorismo (secundário e profissional)			
42	Práticas de diferenciação pedagógica em sala de aula			
43	A reflexividade na ação do professor de educação física: a resolução de problemas no ensino da dança			
44	Ensinar matemática com recurso ao Geogebra			
45	Mediação escolar – prevenir e resolver conflitos		√	
46	Narrativas digitais			◊
47	Temas das ciências da educação: a escola, do professor/a e a formação		√	
48	Percurso(s) nas ciências da educação: utopia, democracia, educação e formação		√	
49	Mais linguagem, melhor literacia – promoção da literacia emergente em contexto pré-escolar			
50	Oficina de formação de docentes em oncologia: educação para a saúde sobre cancro na educação pré-escolar e no 1º CEB		√	
51	Animação e multimédia na sala de aula. Utilização das novas tecnologias no ensino das Artes Visuais			
52	O desenvolvimento da compreensão da leitura			
53	II ciclo de seminários regionais PNPSE: desafios curriculares e organizacionais das lideranças escolares			
54	Encontro inter CPCJ “Mente sã, criança sã”			
55	Para o desenvolvimento de uma escola inclusiva		√	
56	O novo regime de proteção de dados pessoais e o impacto nas escolas módulos I e II			
57	Ensaio sobre a prática de “trabalho de projeto” no processo de tratamento do tema “as cores da minha terra” – módulo III		√	
58	Fidelidade à pessoa, alegria na missão: um olhar sobre o 1º ciclo e sobre o ensino secundário			
59	O papel do diretor de turma – a coordenação curricular, do trabalho dos docentes e de projetos			
60	II seminário da rede de bibliotecas de Condeixa: Veni, Legi e Vici: já os Romanos o sabiam – leitura(s) com memóri@s		√	
61	O desenvolvimento da linguagem na aquisição da leitura e escrita – conhecimentos, ferramentas e estratégias para o ensino no 1º CEB		√	
62	Ensino experimental das ciências no 1º ciclo			

63	Ferramentas web 2.0 para trabalho colaborativo entre pares na promoção do sucesso educativo		√	
64	Estratégias de ensino eficazes e metodologias diversificadas de aprendizagem no âmbito do projeto Fénix			
65	A composição escrita			
66	Lado a lado: educação e disciplina			
67	Avaliação nos ensinos básico e secundário: como avaliar para o sucesso educativo?			
68	Novos desafios, novas leituras e múltiplas literacias			◇
69	A publicidade na educação – workshop media smart			
70	O trabalho colaborativo na sala de aula e na escola			◇
71	A evolução no mundo da automação			
72	Promoção da saúde mental e prevenção de comportamentos suicidários na comunidade educativa			
73	Matemática do 1ºCEB: conteúdos e abordagens metodológicas			
74	Coaching apreciativo: uma nova forma de aprendizagem			

Fonte: www.cfagora.pt (29/10/18)

No mesmo ano letivo, o CFAE Nova Ágora realizou cinquenta e sete ações de formação: nenhuma exclusiva para educadores de infância, dezasseis para educadores de infância e docentes de um ou mais de outros grupos de docência, trinta e três ações de formação para docentes de diversos grupos à exceção de educadores e oito ações para todos os grupos de docência.

Ao analisar os planos de formação de ambos os CFAE do concelho de Coimbra no ano letivo 2017/2018 verifica-se a existência de setenta e quatro ações de formação, nas suas diversas modalidades, sendo que no que se refere aos docentes de Educação de Infância apenas existiu uma ação de formação exclusiva para este grupo de docência no CFAE Minerva (assinalada com um círculo- **O**- na primeira tabela). Vinte e uma ações de formação são para dois ou mais grupos de docência, incluindo educadores de infância (assinaladas com um visto- $\sqrt{\quad}$ - em ambas as tabelas) e dez ações de formação são para todos os docentes independentemente do grupo de recrutamento e do nível de ensino. Curioso é ainda verificar que a ação de formação número 49, sombreada a cinza, se destina apenas a professores do primeiro ciclo.

Se se olhar mais pormenorizadamente para as vinte e uma ações assinaladas com um visto- $\sqrt{\quad}$ - percebe-se que as temáticas abordadas se centram sobretudo nas questões da cidadania, da inclusão e das novas tecnologias. Não obstante, a importância de debater e

refletir sobre estes assuntos transversais a todo o ramo educacional, coloca-se a questão de saber qual o motivo de os CFAE não contemplarem ações de formação dirigidas exclusivamente ao grupo de educadores de infância nas áreas científico-pedagógica e curricular uma vez que se trata de um grupo de docência com abordagens educativas distintas dos restantes grupos de docência.

Ao ler-se na nota introdutória do site do CFAE “Nova Ágora” que “as ações de formação têm como objetivo dar resposta às necessidades de formação que as escolas e os docentes têm vindo a identificar” (Janicas, 2017, www.cfagora.pt) a curiosidade aumenta: serão os docentes de educação de infância que não sentem necessidades formativas? Serão os agrupamentos de escolas que não dão voz às necessidades destes profissionais? Serão os CFAE que não dão resposta aos pedidos dos agrupamentos? O que se passará com a formação contínua especializada dos educadores da rede pública?

Apesar da escassa oferta de formação específica para a área de educação de infância por parte dos CFAE de Coimbra, os educadores da rede pública podem sempre recorrer às ofertas formativas das associações profissionais, das instituições de ensino superior ou dos sindicatos, no caso de serem sindicalizados.

1.4. Formação contínua no setor social

Sendo que a grande maioria dos decretos acima referidos, provenientes do Ministério da Educação, não se aplicam aos docentes em funções nas Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS), Misericórdias e Mutualidades é necessário recorrer ao código do trabalho e aos contratos coletivos de trabalho assinados entre a Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade (CNIS) e a Federação Nacional de Educação (FNE) e a Federação Nacional dos Professores (FENPROF) para se compreender como se processa a formação contínua neste setor.

O código do trabalho, no seu artigo 131º, na versão atualizada em março de 2018, no que à formação contínua diz respeito refere no nº 1 da alínea b) que o empregador **deve** “assegurar a cada trabalhador o direito individual à formação, através de um número mínimo anual de horas de formação, mediante ações desenvolvidas na empresa ou a concessão de tempo para frequência de formação por iniciativa do trabalhador”.

No nº 2 do mesmo artigo está escrito que “o trabalhador tem direito, em cada ano, a um número mínimo de trinta e cinco horas de formação contínua ou, sendo contratado a termo por período igual ou superior a três meses, um número mínimo de horas proporcional à duração do contrato nesse ano”. O nº 5 do artigo 131º vem ainda esclarecer que em cada ano o empregador deve assegurar formação contínua a pelo menos dez por cento dos trabalhadores da empresa. Constitui contraordenação grave a violação do disposto nos nº 1, 2 ou 5.

O artigo 132º, no seu ponto 2 explicita que “o crédito de horas para formação é referido ao período normal de trabalho, confere direito a retribuição e conta como tempo de serviço efetivo.

O último Contrato Coletivo de Trabalho (CCT) assinado entre a CNIS e a Federação Portuguesa dos Sindicatos do Comércio, Escritórios e Serviços (FEPACES) e outros como a FENPROF, publicado no Boletim do Trabalho e Emprego (BTE) nº 39 de 22/10/2017 e o CCT entre a CNIS e a FNE, publicado no BTE nº 25 de 8/7/2016 enunciam no capítulo IX, cláusula 78ª ou no capítulo VIII, cláusula 99ª respetivamente que as instituições **devem** organizar planos anuais ou plurianuais de formação; a formação contínua deve abranger anualmente pelo menos 10% dos trabalhadores efetivos e ser de pelo menos trinta e cinco horas anuais; as horas de formação certificada que não forem organizadas pela entidade empregadora por motivo que lhe seja imputável são convertidas em créditos que o trabalhador pode utilizar para frequentar, por sua iniciativa, ações de formação certificada na sua área de atividade. A frequência de ações de formação não constitui condição de progressão na carreira.

Caso as instituições por algum motivo não forneçam a devida formação contínua ou a formação contínua mais adequada e não tendo acesso às formações dos CFAE, os educadores de infância do ensino solidário podem recorrer às ações ministradas pelas instituições de ensino superior, pela Associação dos profissionais de Educação de Infância (APEI) ou por outras instituições que operam na área da infância como, por exemplo, na cidade de Coimbra, a Associação Nacional de Intervenção Precoce (ANIP). É evidente que todas estas formações têm sempre um custo mais ou menos elevado para o docente.

A figura 3 mostra algumas das ações de formação promovidas pela APEI, no primeiro trimestre do ano letivo 2018/2019, na região Centro:

Destaques	Região Norte	Região Centro	Região LVT	Região do Alentejo
TIPO	DESIGNAÇÃO		LOCAL	
Curta Duração	Literatura para a infância - dinâmicas para contar, criar contos e mediar grupos (3 aos 6 anos)		Aveiro	
Ação Não Acreditada	Educar pela positiva		Leiria	
Sábado Temático	Portfólios Digitais na avaliação em creche e pré-escolar		Viseu	
Ação Não Acreditada	A planificação e a avaliação numa abordagem participativa		Leiria	
Ação Acreditada	A educação científica no pré-escolar – Experimentar a ciência à nossa volta		Leiria	
Ação Acreditada	Gerir o currículo na educação pré-escolar: planeamento e avaliação na perspetiva das OCEPE 2016		Aveiro	
Sábado Temático	Espaço exterior em creche e jardim de infância: abordagens e processos.		Viseu	
Sábado Temático	Portfólios Digitais na avaliação em creche e pré-escolar		Mealhada	
Ação Não Acreditada	Regulamento Geral de Proteção de Dados (RGPD) – Impacto nas organizações		Coimbra	
Ação Não Acreditada	Regulamento Geral de Proteção de Dados (RGPD) – Impacto nas organizações		Viseu	
Curta Duração	MUSIKÉ: estratégias musicais na promoção da leitura		Coimbra	

Figura 3. Ações de formação promovidas pela APEI
 Fonte: www.apei.pt

Esta associação, além de definir anualmente ações de formação para todo o território nacional, também promove outras formações, a pedido dos próprios associados, tendo em conta necessidades específicas destes.

CAPÍTULO II. Educação de Infância em Portugal

“Quero ensinar às crianças. Elas ainda têm olhos encantados. Seus olhos são dotados daquela qualidade que, para os gregos, era o início do pensamento: a capacidade de se assombrar diante do banal”

(Rubem Alves, s.d.)

O trabalho com crianças dos 0 aos 6 anos, por se tratar de uma faixa etária muito precoce, exige do profissional de educação de infância uma vasta gama de conhecimentos e competências que vão desde a prestação de cuidados básicos de higiene, alimentação e saúde, passando por conhecimentos científicos em diversas áreas curriculares e amplas competências pedagógicas até às capacidades de relacionamento pessoal positivo com os pares, as famílias e a comunidade.

Se hoje é inquestionável que o profissional de educação de infância tem de ter uma formação superior ao nível da licenciatura ou mestrado e que a educação de infância, sendo de qualidade, terá impacte no sucesso escolar das crianças, demorou-se algum tempo, no nosso país, a perceber estes factos e ainda hoje o estado português não consegue assegurar vaga, nos jardins de infância da rede pública, para todas as crianças de 3 anos de idade, segundo dados do relatório *Eurydice* 2019.

2.1. Perspetiva histórica

A Educação de Infância surge em Portugal no final da Monarquia, de modo a complementar a educação familiar e tendo como finalidades o desenvolvimento físico, a aquisição de bons hábitos e sentimentos por parte das crianças. Os docentes eram pessoas do sexo feminino habilitadas com o curso de formação no ensino primário. O primeiro jardim-de-infância com funções educativas abre em Lisboa, em 1882. O programa oficial das “escolas infantis” (assim designadas para passar a ideia de escolarização) tinha forte influência da pedagogia de Froebel (Vasconcelos, 2009).

No período da Primeira República (1910-1926) foram tomadas algumas medidas legislativas como a criação do “ensino infantil” público e a integração da educação de infância no sistema educativo, ainda que de forma pouco expressiva na sua aplicação prática (Vasconcelos, 2009). Começaram a ser valorizadas as características psicológicas da criança. A educação infantil sofre influências pedagógicas de Froebel e Montessori. Também nesta época são criados os jardins-escola João de Deus por João de Deus Ramos, para crianças dos quatro aos oito anos de idade, jardins esses que seguiam a doutrina da Cartilha Maternal (Vasconcelos, 2009).

Ainda nos finais da Primeira República Irene Lisboa e Ilda Moreira criaram as escolas infantis oficiais da Tapada da Ajuda (Lisboa), a cuja experiência pedagógica designaram

de *A Escola Atraente* e que teve influências de pedagogos como Montessori e Decroly (Vasconcelos, 2009).

Contudo, com a chegada do Estado Novo (1926-1974) o “ensino infantil” público é extinto passando a tarefa de educar a ficar a cargo das famílias ou instituições privadas. Os cursos oficiais de formação de educadoras de infância são também encerrados e só nos anos cinquenta e sessenta surgem algumas escolas privadas de formação de educadoras de infância (Sanches, 2012).

Em 1973, pela publicação da lei nº 5/73 de 25 de julho, criam-se as duas primeiras escolas públicas de formação de educadoras de infância. Nessas escolas, os cursos tinham a duração de três anos sendo que os dois primeiros eram compostos por disciplinas comuns ao curso complementar do ensino secundário e algumas disciplinas de Ciências da Educação e o terceiro ano era para a realização de um estágio em contexto de jardim-de-infância.

Após o 25 de abril de 1974 e com a emancipação da mulher, que cada vez mais começa a trabalhar fora de casa, começa a aparecer uma preocupação por parte da sociedade em criar respostas educativas para as crianças. Assim, em 1977 cria-se o sistema público de educação pré-escolar e em 1979, através do Decreto-Lei nº 542/79 de 31 de dezembro, é publicado o Estatuto dos Jardins-de-Infância. O curso de educadores de infância passa a ser acessível a todos, independentemente do género, e passa a ser lecionado em Escolas do Magistério Primário, em todo o país (Sanches, 2012).

Em 1981, é criada a Associação dos Profissionais de Educação de Infância (APEI) com o intuito de valorizar e colocar em destaque os educadores de infância (Ferreira e Mota, 2014)

Em 1986, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) integra a formação inicial de educadores de infância e professores do primeiro ciclo no Ensino Superior, passando os cursos a serem ministrados em Escolas Superiores de Educação. Nesta altura a cobertura institucional para crianças dos 3 aos 6 anos rondava os 35, 6%, o que colocava Portugal nos últimos lugares da Europa. No que diz respeito a profissionais da área de educação de infância, existiam 10 308 educadores de infância no país, dos quais, 57,9% formados em escolas privadas (Ferreira e Mota, 2014).

Em 1990, com a aprovação do Estatuto da Carreira Docente (ECD) dos educadores e professores dos ensinos básico e secundário a formação contínua destes passou a ser

contabilizada para a progressão na carreira docente: “o direito à formação e informação para o exercício da função educativa é garantido pelo acesso a acções de formação contínua regulares, destinadas a actualizar e aprofundar os conhecimentos e as competências profissionais dos docentes, e ainda pelo apoio à autoformação, podendo também visar objetivos de reconversão profissional, bem como de mobilidade e progressão na carreira” (artigo 6º - D.L. nº 139-A/90 de 28 de abril).

Durante a reforma de Roberto Carneiro (1987-1991) assiste-se a um período de ausência de políticas educativas para a educação de infância cujo cenário só viria a alterar-se com o parecer nº 1/94 do Conselho Nacional de Educação (CNE) elaborado por João Formosinho e com a mudança governativa que teve como prioridade ao nível da educação a expansão da rede de Educação Pré-Escolar (Vasconcelos, 2009).

Em 1997 assiste-se a mais um avanço na área da educação de infância com a aprovação da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº 5/97 de 10 de fevereiro) em que esta é definida como a primeira etapa da educação básica e com a publicação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) que passam a ser um referencial comum de orientação das práticas pedagógicas dos educadores. Ainda nesta data é promulgada a Lei nº 115/97 de 19 de setembro que confere aos educadores de infância o grau de licenciados pelo que, nos anos seguintes, foram promovidos por todo o país cursos de complemento de Formação Científica e Pedagógica para que os educadores com bacharelato pudessem também adquirir a nova habilitação académica (Sanches, 2012).

Em 2001, é publicado o Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância e do Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico (D.L. 241/2001 de 30 de agosto) e em 2007, no contexto do Processo de Bolonha, os futuros educadores de infância passam, para além da licenciatura em Educação Básica, a possuir o mestrado em Educação Pré-Escolar ou Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (D.L. nº 43/2007 de 22 de fevereiro).

2.2. A educação de infância no setor social: a creche e o manual de processos-chave

A resposta social creche, que presta atendimento a crianças dos 0 aos 3 anos de idade, está a cargo de instituições privadas ou instituições particulares de solidariedade social (IPSS) dependentes financeiramente do Ministério do Trabalho e da Segurança Social para desenvolverem as suas atividades neste setor.

Segundo a portaria nº 262/2011 de 31 de agosto, a creche é um equipamento socioeducativo que acolhe crianças até aos 3 anos, durante o período de tempo diário em que a família está impedida de o fazer e tem como objetivos, entre outros:

- “- Facilitar a conciliação da vida familiar e profissional do agregado familiar;
- Colaborar com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo da criança;
- Assegurar um atendimento individual e personalizado em função das necessidades específicas de cada criança;
- Proporcionar condições para o desenvolvimento integral da criança, num ambiente de segurança física e afetiva (Portaria nº 262/2011 de 31 de agosto)”.

A creche está, maioritariamente, organizada por grupos de crianças da mesma faixa etária e que são, segundo a legislação em vigor:

- 10 crianças num grupo, até a aquisição da marcha;
- 14 crianças num grupo, entre a aquisição da marcha e os 24 meses;
- 18 crianças num grupo, entre os 24 e os 36 meses.

Em 2010, à semelhança do que já acontecia em muitas empresas, o Instituto da Segurança Social decidiu implementar nos serviços sociais um sistema de gestão da qualidade de modo a certificar as instituições com o nível A, B ou C consoante o número de requisitos de qualidade cumpridos.

É neste âmbito que surge o “manual de processos-chave – creche”, documento de certificação da qualidade, que passou a orientar praticamente todo o trabalho desenvolvido na valência. O manual contém instruções de trabalho para todos os processos, desde a fase de candidatura do “cliente” (criança/família) até à fase de elaboração do seu Plano Individual e do Projeto Pedagógico.

Tendo aparecido em muitas instituições como um documento de carácter obrigatório e sem uma apresentação prévia por parte das entidades competentes, exigindo aparentemente o preenchimento de muitas tabelas e formulários, foi rapidamente “rejeitado” pelos docentes que acabaram por se focar na parte “burocrática” do documento, não dando ênfase ao conteúdo pedagógico, importante para todos os que trabalham em creche.

O “manual de processos-chave” ainda hoje é um documento “mal-amado” no seio da classe dos educadores que exercem funções em creche.

2.3. A educação de infância no setor público e social: o jardim de infância e as Orientações curriculares para a educação pré-escolar

Os jardins de infância são estabelecimentos de educação pré-escolar, destinados a crianças entre os três anos de idade e a idade de ingresso no ensino básico. Estes estabelecimentos podem ser da rede pública ou privada (com ou sem fins lucrativos), sendo que da rede privada fazem parte as IPSS e algumas instituições do ensino particular e cooperativo apoiadas financeiramente pelo estado através de um Protocolo de Cooperação em que estas permitem o acesso e a frequência a uma educação pré-escolar de qualidade a todas as crianças, independentemente do nível sócio-económico das suas famílias.

As instituições que celebram acordos de cooperação ficam obrigadas a aplicar as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e a cumprir os limites do número de crianças por sala.

A lei quadro da educação pré-escolar, publicada em 1997, define a educação pré-escolar como a “primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.” (Lei nº 5/97 de 10 de fevereiro).

São objetivos da educação pré-escolar:

“- Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania;

- Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;

- Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;

- Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;

- Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;

- Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;

- Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e coletiva;

- Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança;

- Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade” (Lei nº 5/97 de 10 de fevereiro).

As salas de jardim de infância podem ter, no máximo, vinte e cinco crianças, em grupos homogéneos ou heterogéneos.

Também em 1997, ano em que é lançado pelo governo de António Guterres o programa de expansão e desenvolvimento da educação pré-escolar, são publicadas as primeiras orientações curriculares para a educação pré-escolar que, sendo um documento de apoio ao desenvolvimento e gestão do currículo em educação de infância, contribuiu para uma uniformização de discursos entre a classe.

As OCEPE, partindo dos objetivos da educação pré-escolar, enunciados na lei-quadro nº 5/97, colocam em destaque a importância da organização do ambiente educativo como o suporte para o trabalho curricular do educador, definem áreas de conteúdo gerais a ter

em conta na planificação e avaliação de situações de aprendizagem e põem em evidência a continuidade e a intencionalidade educativa.

Em 2016, através do despacho nº 9180/2016 de 19 de julho são homologadas as novas OCEPE, correspondendo a uma revisão e atualização das primeiras. O novo documento apresenta esquemas, sínteses e questões para reflexão dos docentes e coloca em destaque algo de fundamental e comum à educação em creche e jardim de infância que são os fundamentos e princípios da pedagogia para a infância, evidenciando já a preocupação com a necessidade do estado considerar o direito à educação a partir do nascimento, direito esse que tem vindo a ser defendido nos últimos anos pela associação dos profissionais de educação de infância, pelo Conselho Nacional de Educação e outras organizações.

Colocar a ênfase nos princípios e fundamentos da pedagogia para a infância é também fundamental para que os docentes se apropriem cada vez mais conscientemente das linhas mestras que guiam a sua prática pedagógica de modo a melhor fundamentá-la, deixando de se focar sobretudo nas áreas de conteúdo.

São quatro os fundamentos e princípios educativos na educação de infância, segundo as OCEPE:

- *Desenvolvimento e aprendizagem são vertentes indissociáveis no processo evolutivo da criança* – “As relações e as interações que a criança estabelece com adultos e com outras crianças, assim como as experiências que lhe são proporcionadas pelos contextos sociais e físicos em que vive constituem oportunidades de aprendizagem, que vão contribuir para o seu desenvolvimento” (Silva et al, 2016, p.8);

- *Reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo* – Respeitar o direito da criança a ser ouvida, a dar a sua opinião nos assuntos que lhe dizem respeito; valorizar o que já sabe e as suas competências; permitir que tome decisões.

- *Dar resposta a todas as crianças* – A existência de um ambiente educativo inclusivo implica a igualdade de oportunidades, o respeito pela individualidade e a diversidade, a diferenciação pedagógica, a promoção de um sentido de segurança e autoestima, a parceria com as famílias e a comunidade.

- *Construção articulada do saber* – O desenvolvimento da criança processa-se como um todo e a aprendizagem assume uma configuração holística, pelo que as áreas de conteúdo enunciadas nas OCEPE são abordadas de forma integrada em educação de

infância. “Esta articulação assenta no reconhecimento que *brincar* é a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender” (Silva et al, 2016, p.10).

Relativamente às áreas de conteúdo, as OCEPE de 2016 trazem novos domínios e novas designações como por exemplo, na área da expressão e comunicação o anterior domínio da expressão motora foi agora substituído pelo domínio da educação física e na área do “conhecimento do mundo” surge o domínio do “mundo tecnológico e utilização das tecnologias”, que não existia nas anteriores OCEPE.

2.4. O perfil específico de desempenho do educador de infância

Em 2001 são publicados, em Diário da República, os perfis geral e específico de desempenho profissional do educador de infância. A este compete planificar, organizar e avaliar o ambiente educativo e as atividades e projetos curriculares bem como observar e avaliar o desenvolvimento e aprendizagens das crianças (D.L. nº 241/2001 de 30 de agosto).

Concretamente em relação à organização do ambiente educativo, o educador disponibiliza materiais interessantes e diversificados e organiza-os assim como ao espaço de forma a proporcionar experiências significativas às crianças, num clima de segurança, acompanhamento e bem-estar emocional. A organização do tempo é flexível. O educador procura ainda mobilizar e gerir recursos educativos ligados às tecnologias da informação e da comunicação (D.L. nº 241/2001 de 30 de agosto).

No domínio da observação, da planificação e da avaliação, o docente da educação infantil observa cada criança, os pequenos grupos e o grande grupo de modo a elaborar uma planificação que vá de encontro às necessidades de todos e de cada um. Na planificação, tem em conta as competências e conhecimentos prévios das crianças bem como as suas propostas e interesses e ainda as situações imprevistas que possam ocorrer pelo que se trata de uma planificação de carácter flexível e integrador. O educador avalia a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos, tal como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo, sempre numa perspetiva formativa (D.L. nº 241/2001 de 30 de agosto).

No âmbito da relação e da ação educativa o profissional de educação de infância promove a segurança e o desenvolvimento afetivos, o desenvolvimento emocional, pessoal, social, cívico e da autonomia da criança bem como o envolvimento desta em atividades e projetos que podem ser da iniciativa do educador, da criança, do grupo ou de iniciativa conjunta. Simultaneamente estimula a curiosidade da criança procurando que esta adquira competências de identificação e resolução de problemas.

O educador fomenta também a cooperação entre as crianças e procura envolver as famílias e a comunidade nos projetos a desenvolver (D.L. nº 241/2001 de 30 de agosto).

Em termos curriculares, o educador de infância desenvolve um currículo integrado nas áreas da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo:

- Organizando um ambiente de estimulação comunicativa, o qual proporciona diversas oportunidades para que cada criança interaja com adultos e com pares, através de diferentes tipos de linguagens.

- Promovendo o desenvolvimento da linguagem oral através de conversas, do jogo simbólico, do contar histórias, tendo em especial atenção as crianças de grupos sociais e linguisticamente minoritários.

- Favorecendo o aparecimento de comportamentos emergentes de leitura e escrita ao nível da consciência linguística, da funcionalidade da linguagem escrita e do gosto pela leitura.

- Promovendo diferentes tipos de expressão (plástica, musical, dramática, motora) enquanto meios de relação, de informação, de fruição estética e de compreensão do mundo.

- Promovendo atividades exploratórias de observação, experimentação e descrição de atributos dos materiais, das plantas, dos animais, das pessoas e dos acontecimentos, respeitando a diversidade cultural, protegendo a biodiversidade e adotando comportamentos de segurança face às novas tecnologias que utiliza. (D.L. nº 241/2001 de 30 de agosto).

Mais recentemente no nosso país, a divulgação intensiva de novas práticas pedagógicas (existentes desde o séc. XIX nos EUA e na Europa, através da *Escola Progressiva*) que privilegiam a experiência como forma de aprendizagem e baseadas numa nova conceção de infância e de criança como ser competente e com direitos, vieram confrontar os docentes com modelos pedagógicos até aqui pouco conhecidos e com novas

conceções de ambiente educativo de qualidade. Também investigações recentes revelaram que para que a criança obtenha ganhos com a frequência da educação de infância é crucial o “papel quotidiano do educador de infância e não apenas as suas qualificações académicas e profissionais” (Formosinho, 2018, p.11).

Inferimos do exposto, tal como Formosinho (2018), a importância que a formação em contexto de trabalho tem como aspeto fundamental para a mudança.

2.5. A carreira docente dos educadores de infância: setor público vs setor social

Segundo o Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (D.L. nº 41/2012 de 21 de fevereiro), a carreira dos docentes da função pública está faseada em escalões, aos quais correspondem índices remuneratórios e anos de serviço. A progressão na carreira consiste na mudança de um escalão para o seguinte e depende da verificação de alguns requisitos como sejam:

- Permanência de um determinado período de tempo (4 anos, exceto para o 5º escalão que tem duração de 2 anos) de serviço efetivo no escalão imediatamente anterior;
- Atribuição de menção qualitativa de *Bom* ou superior, na última avaliação de desempenho;
- Frequência, com aproveitamento, de formação contínua ou de cursos de formação especializada, num total não inferior a vinte e cinco horas (no 5º escalão) e a cinquenta horas (nos restantes escalões). A progressão ao 3º escalão depende ainda da observação de aulas, ao 5º escalão da observação de aulas e obtenção de vaga e ao 7º escalão da obtenção de vaga. A cláusula da obtenção de vaga deixa de ser necessária caso o docente obtenha a menção qualitativa de *Muito Bom* ou *Excelente* nos 4º ou 6º escalões respetivamente.

Os educadores têm autonomia técnica e científica de acordo com as orientações curriculares em vigor e com o projeto educativo de escola.

Ao completarem sessenta anos de idade, os docentes da educação pré-escolar podem requerer a redução de cinco horas da componente letiva semanal. Ao atingirem vinte e cinco anos de serviço letivo efetivo podem ainda requerer a dispensa total da componente

letiva pelo período de um ano escolar. No entanto, a redução da componente letiva determina o acréscimo correspondente da componente não letiva a nível de estabelecimento de ensino, tendo de cumprir trinta e cinco horas semanais. O desempenho de cargos de natureza pedagógica como orientação educativa ou supervisão pedagógica, dá direito a redução da componente letiva.

A componente não letiva dos educadores e professores contempla a realização de trabalho individual e a prestação de trabalho a nível da escola e pode envolver, entre outras atividades, a formação contínua. Também os períodos de interrupção letiva podem ser utilizados pelos docentes para o mesmo fim.

No ECD estão também consagrados os deveres dos educadores e professores, dos quais ressaltam, relativamente à formação o dever de “atualizar e aperfeiçoar os seus conhecimentos, capacidades e competências, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, de desenvolvimento pessoal e profissional e de aperfeiçoamento do seu desempenho” e o dever de “participar de forma empenhada nas várias modalidades de formação que frequente, designadamente nas promovidas pela Administração, e usar as competências adquiridas na sua prática profissional” (D.L. nº 41/2012 de 21 de fevereiro, p.835).

Relativamente à carreira dos educadores de infância do setor solidário, a sua progressão não obedece aos mesmos requisitos que os colegas da rede pública, existindo uma progressão automática em função do tempo de serviço em cada escalão da tabela das IPSS e ficando ao critério das instituições aplicar o fator “avaliação do desempenho docente”. Não existe possibilidade de requerer redução de componente letiva após os sessenta anos. Os quadros 6 e 7 mostram as tabelas salariais e os escalões da carreira docente dos educadores de infância da rede pública e do setor social.

Quadro 6. Tabela salarial dos educadores de infância da função pública 2018

Escalão	Índice	Vencimento base
	151	1.373,13€
1º	167	1.518,63€
2º	188	1.709,60€
3º	205	1.864,19€
4º	218	1.982,40€
5º	235	2.137,00€

6º	245	2.227,93€
7º	272	2.473,46€
8º	299	2.718,99€
9º	340	3.091,82€
10º	370	3.364,63€

Fonte: SIPE (Sindicato Independente de Professores e Educadores)

Quadro 7. Tabela salarial dos educadores de infância com habilitação profissional e licenciatura, do setor solidário 2018

Nível 1-A	Nível 1-B	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6	Nível 7	Nível 8	Nível 9
»29 anos	28 anos	26/27 anos	23/25 anos	20/22 anos	16/19 anos	12/15 anos	8/11 anos	4/7 anos	0/3 anos
2559,00 €	2300,00 €	2100,00 €	1937,00 €	1819,00 €	1657,00 €	1487,00 €	1407,00 €	1152,00 €	998,00 €

Fonte: BTE nº 39 de 22/10/2017

Ao analisarmos os quadros verificamos a existência de uma diferença significativa no número de anos com que termina a carreira de um educador de infância na rede pública (trinta e oito anos) e solidária (vinte e nove anos) e a disparidade salarial existente. No final da carreira, um educador de infância da rede pública auferirá mais 800€ líquidos mensais que o seu par da rede solidária.

2.6. Fases da carreira docente dos educadores / professores

Olhando a carreira docente de um outro ângulo, colocando o foco nas atitudes, sentimentos, empenhamento, relacionamento do educador com as crianças, pais, prática educativa, alguns autores definiram o que se denomina de fases, estádios ou etapas de desenvolvimento da carreira dos educadores/professores. Katz (1993) define quatro estádios de desenvolvimento dos educadores ao longo da carreira docente:

- Estádio um – sobrevivência (primeiro ano de docência) – A preocupação fundamental do educador é saber se vai conseguir chegar ao final do ano letivo. As necessidades de formação do docente nesta fase são de apoio e encaminhamento.

- Estádio dois – consolidação (final do primeiro ano de docência) – O educador mostra mais segurança e começa a preocupar-se com questões específicas da profissão. As necessidades de formação centram-se nas questões práticas.

- Estádio três – renovação (terceiro ou quarto ano de serviço) – O educador começa a questionar-se sobre o que faz e como faz. Procura inovar. A necessidade de formação torna-se mais premente.

- Estádio quatro – maturidade (alcançado em cinco ou mais anos) – O educador já sente confiança nas suas competências. As necessidades de formação são muito relevantes nesta fase.

Já Gonçalves (2000) define cinco fases de desenvolvimento na carreira dos professores, com base na sua investigação:

- Fase um – início (1-4 anos de experiência) – existência de um confronto entre o choque da entrada na profissão e o entusiasmo que essa mesma entrada provoca.

- Fase dois – estabilidade (5-7 anos de experiência) – fase de confiança nas competências de gestão do processo de ensino-aprendizagem. Satisfação pelo trabalho desenvolvido.

- Fase três – divergência (8-14 anos de experiência) – É a fase em que os professores apresentam maior disparidade de atitudes face à profissão. Uns continuam a mostrar entusiasmo e investem na sua carreira ao passo que outros perdem o interesse pela profissão caindo na rotina, alegando “cansaço” e “saturação”.

- Fase quatro – serenidade (15-22 anos de experiência) – estado de tranquilidade, resultado de um “distanciamento afetivo” e de “uma capacidade de reflexão e ponderação, determinadas tanto por um processo de “reinteriorização” como pela experiência” (Gonçalves, 2000, p.26).

- Fase cinco – renovação do interesse e desencanto (23-31 anos de experiência) – voltam a aparecer docentes com duas atitudes opostas: os que mostram um interesse por continuar a aprender coisas novas e os que estão completamente exaustos, sendo estes últimos em maior número que os primeiros.

Huberman (1992) também fala em cinco fases na carreira dos professores, definidas com base em estudos empíricos como os de Fuller (1969), Burden (1971), Field (1979), Levinson et al. (1979), Watts (1980), Sikes et al. (1985) e Prick (1986):

- Fase um – entrada na carreira (2/3 primeiros anos de ensino) – fase de “confrontação inicial com a complexidade da situação profissional” (Huberman, 1992, p.39). Altura em que se constata a diferença entre o que se tem como ideal e o que surge na realidade do contexto educativo; surgimento de dificuldades em dominar simultaneamente competências científicas e pedagógicas; dificuldades em lidar com problemas de comportamento dos alunos.

- Fase dois – estabilização – sentimento de crescendo a nível das capacidades pedagógicas. Maior preocupação com os aspetos pedagógicos e já não tanto com os aspetos pessoais; sentimentos de segurança e descontração; melhores capacidades de gestão de grupos.

- Fase três – diversificação – fase em que os docentes estão mais predispostos a arriscar novas experiências a vários níveis (organização de grupos, avaliação, materiais didáticos); maior motivação e ambição pessoal.

- Fase quatro – pôr-se em questão (15/25 anos de ensino) – fase em que muitos docentes face à rotina do quotidiano escolar, à deceção por não conseguirem alcançar os seus objetivos ou por as reformas educativas em que se envolveram não produzirem resultados positivos questionam a sua continuidade na profissão.

- Fase cinco – serenidade e distanciamento afetivo – os docentes mostram-se menos preocupados com a avaliação que os outros fazem da sua pessoa, aceitando-se como são; mostram sentimentos de confiança, serenidade e baixos níveis de ambição. O distanciamento afetivo face aos alunos é outra característica desta fase da carreira.

Em síntese, de uma fase inicial complexa em que se depara com diversas dificuldades de adaptação à profissão, o educador tem depois um período de alguns anos de tranquilidade e vitalidade em que sente que já consegue gerir o currículo e o grupo e até inova nas suas práticas pedagógicas, passando depois por uma fase de questionamento relativamente ao que foi a sua carreira, à concretização ou não dos seus objetivos e até mesmo à continuidade ou não na profissão. Da resposta pessoal a estas questões e decidindo continuar a exercer a função docente, o educador quase sempre passa a viver a fase final da carreira já sem grandes expectativas nem preocupações.

2.7. A educação de infância em Portugal: investigação sobre a formação contínua de educadores

A investigação académica sobre a formação contínua de educadores de infância, em Portugal, tem escasseado quer em se tratando de uma investigação de carácter mais geral sobre o tipo, a regularidade, as necessidades ou o impacte que tal formação tem no desenvolvimento e na prática profissional dos docentes da educação de infância quer a um nível mais específico de estudo da formação contínua em determinados contextos ou áreas.

Ao pesquisar teses de doutoramento com os termos **Formação Contínua Educadores Infância**, foram encontrados no Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP) onze resultados, entre os anos 2007 e 2018. O quadro 8 mostra os títulos das teses e as Universidades onde foram produzidas.

Quadro 8. Teses de Doutoramento sobre Formação contínua de Educadores de Infância entre 2007 e 2018 (RCAAP)

Universidade	Ano	Título
Portugalense	2013	A formação contínua em tecnologias da informação e comunicação e as práticas pedagógicas dos educadores de infância
Lisboa	2015	Blended learning na formação contínua em educação sexual: um estudo com educadores de infância e prof. do 1º ciclo
Aveiro	2011	Formando o cidadão desde o Jardim de Infância: o contributo das práticas de avaliação das aprendizagens dos educadores de infância em colaboração com a família
Aveiro	2009	Maltrato infantil: atitude y conocimientos de los educadores
Nova de Lisboa	2013	Formação de professores em competências emocionais: um estudo empírico
Aveiro	2011	(Re) configuração das práticas educativas na prevenção do stress na infância
Aveiro	2011	Educação em ciências no Pré-escolar: contributos de um programa de formação de educadores de infância para implementação do trabalho experimental
Aveiro	2012	Educação de infância como tempo fundador: repensar a formação de educadores para uma ação educativa integrada
Lisboa	2013	Aprender na sociedade da informação e do conhecimento: entre o local e o global: contributos para a educação para a paz

Minho	2011	A formação em contexto como apoio a processos de mudança no fazer pedagógico: um estudo de caso
Minho	2014	Desenvolvendo a qualidade em parcerias: a voz de um grupo de educadoras

Fonte: www.rcaap.pt (24/01/19)

Como se pode verificar apenas duas (a sombreado) das onze teses abordam a temática da formação contínua de uma maneira mais global. Todas as outras se referem a aspetos específicos do currículo ou a outro tipo de questões inerentes à profissão

Se a pesquisa for feita com os termos **Formação Contínua** encontram-se, no mesmo Repositório Científico e nos anos de 2016 a 2018, as teses de doutoramento cujos títulos se podem ler nos quadros 9, 10 e 11 e que se referem à formação contínua de professores do ensino não superior, tendo sido excluídas todas as que não se referiam a esta classe profissional.

Quadro 9. Teses de Doutoramento sobre Formação contínua de Professores 2016 (RCAAP)

Universidade	Título da Tese	Grupo de docência
Minho	Comunidade de prática e trabalho docente: desafios e possibilidades	Jovens e adultos
Lisboa	As TIC em projetos de escola: estratégias de formação contínua de professores	Todos
Coimbra	Impacte da formação contínua de professores em quadros interativos multimédia: um estudo no centro de formação de associação de escolas de Sousa Nascente	Todos
Minho	Estudo sobre a aplicação das orientações curriculares nos eventos de educação matemática em jardim de infância, no ensino do número em Angola, e suas consequências na aprendizagem das crianças dos 5 aos 6 anos de idade	Pré-escolar
Nova de Lisboa	Desenvolvimento profissional docente num contexto de aprendizagem ao longo da vida: perceções em diferentes períodos da carreira	Todos
Minho	O papel de um estúdio de televisão digital na conceção, organização e difusão de RED numa escola de ensino secundário	secundário

Fonte: www.rcaap.pt (25/01/19)

Quadro 10. Teses de Doutoramento sobre Formação contínua de Professores 2017 (RCAAP)

Universidade	Título da Tese	Grupo de docência
Nova de Lisboa	A educação de quem educa: interseccionalidade e teatro do oprimido na formação de professoras/es	Todos
Lisboa	O papel da formação contínua, centrada na escola, na (re) construção do projeto educativo e no desenvolvimento profissional docente: um estudo de caso	Todos
Lusófona	Motivações, experiências e oportunidades de desenvolvimento profissional de professores: um estudo nas escolas secundárias do município de Matola, Moçambique	Secundário
Lisboa	Ser professor avaliador: uma experiência formativa que desafia a profissionalidade docente	
Minho	(Re)pensar e (re) fazer a avaliação das aprendizagens: o papel da supervisão colaborativa em contexto escolar	Todos
Lisboa	O conhecimento didático em estatística de duas professoras do ensino secundário a partir das suas práticas	Secundário
Lisboa	A avaliação do impacto da formação pós-graduada nos professores e na escola: dois estudos de caso	
Lisboa	Interdisciplinaridade entre ciências naturais e matemática no 2º ciclo: práticas letivas dos professores num contexto de trabalho colaborativo	2º ciclo
Aberta	Escola oficial Zheng Guanying: estudo de caso de um projeto intercultural trilingue em Macau	
Lisboa	Conhecimento para ensinar estatística em contexto de modelação: um estudo com professoras de matemática do ensino profissional	Profissional

Fonte: www.rcaap.pt (25/01/19)

Quadro 11. Teses de Doutoramento sobre Formação contínua de Professores 2018 (RCAAP)

Universidade	Título da Tese	Grupo de docência
Coimbra	A integração de plataformas de e-learning em contexto educativo: modelo Bietápico de formação contínua de professores	Todos
Aveiro	O geoGebra na formação e aprendizagem de transformações geométricas isométricas no plano euclidiano	
UTAD	A avaliação do curso de especialização em gestão escolar: uma estratégia de formação continuada	

Aberta	Recursos educacionais abertos: inovação na produção de materiais didáticos dos professores do ensino médio	Secundário
Lisboa	Formação continuada de professores do ensino fundamental centrada na escola: reflexão e pesquisa-ação para a mudança de concepções e práticas de alfabetização e letramento	1º ciclo
Lusófona	Conhecimentos e habilidades dos professores para a avaliação das aprendizagens em física e química: um modelo para a otimização das competências necessárias no processo avaliativo	
Coimbra	Educação axiológica: formação, supervisão e ensino dos valores éticos na disciplina de filosofia	
Lisboa	Docentes de línguas: desafios ao seu desenvolvimento profissional	
Lusófona	Análise de necessidades de formação de professores de língua portuguesa no ensino secundário geral em Timor-Leste	Secundário
UTAD	A educação e formação de adultos na construção de um saber profissional docente em contexto prisional	Adultos
Minho	O conhecimento didático de professores de matemática de Angola no tema de Funções: uma estratégia de ensino na 10ª classe com recurso à calculadora gráfica	

Fonte: www.rcaap.pt (25/01/19)

Observando os títulos das teses, constata-se que também nos restantes níveis de ensino as investigações sobre a temática não constituem foco de grande interesse por parte de doutorandos, em Portugal, a julgar pelo parco número de teses defendidas.

Se a busca, no mesmo repositório, for feita no campo artigos de investigação com os termos **Formação Contínua Educadores Infância**, os resultados não são mais animadores, uma vez que de 2007 a 2018 estão registados apenas sete artigos, referidos no quadro 12.

Quadro 12. Artigos de Investigação sobre Formação Contínua de Educadores de Infância 2007 a 2018 (RCAAP)

Ano	Autor(es)	Título do Artigo
2009	Lopes, J. A. Fernandes, P.	Emergent literacy beliefs in preschool and kindergarten contexts
2010	Borges, M. Cardoso, A.	As práticas dos educadores de infância no domínio da matemática

2011	Paula, E. Campos, J.	Histórias de vida: relação entre as vivências pessoais e profissionais na configuração das concepções e práticas em educação de infância
2015	Rosário, R. Mendes, M. Candeias, A. Martins, F. Martim, C.	Smile-Kids: uma experiência de educação e formação de educadores de infância em creches
2015	Alberto, S.	A entrada na profissão do educador de infância: percursos singulares
2015	Brandes, H.	Alguns aspetos psicológicos do grupo de crianças no Jardim de Infância
2016	Santos, M. L. Ávila de Lima, J. Gomes, C.	A formação dos educadores de infância na área das ciências

Fonte: www.rcaap.pt (25/1/19)

Como podemos constatar nenhum título dos artigos se refere especificamente à formação contínua, em termos globais, dos profissionais da infância. Apesar da escassez de investigação que nos permita servir de suporte ao nosso estudo, este facto vem, por outro lado, evidenciar o contributo que pode ter uma investigação como a nossa, no conhecimento de realidades até aqui ocultas.

CAPÍTULO III. Estudo Empírico

3.1. Questões de investigação / Objetivos

O presente estudo surgiu de uma curiosidade e simultânea preocupação pessoal da investigadora, fruto da sua experiência profissional como educadora de infância, numa IPSS, ao longo de dezassete anos. O facto de a instituição, tutelada pelos Ministérios do Trabalho e Segurança Social e Educação e Ciência, nunca ter proporcionado qualquer tipo de formação contínua às docentes de Educação de Infância e de a quase totalidade das mesmas (num universo de quatorze) não procurarem, por si, fazer essa formação levou à reflexão sobre a qualidade das práticas educativas naquela instituição e em outras congéneres (uma vez que não existe obrigatoriedade, por parte do estado, de estes docentes fazerem qualquer atualização profissional ao longo da carreira) e levantou a questão que dá título a esta investigação: “Formação contínua de educadores de infância das IPSS do Concelho de Coimbra. Que realidade?” de que um dos objetivos era saber que papel desempenham, de facto, as instituições particulares de solidariedade social na formação contínua dos educadores de infância que têm ao seu serviço.

Da questão inicial derivaram uma série de outras às quais este estudo procura dar resposta:

-No caso das IPSS do concelho de Coimbra estarem a proporcionar formação contínua aos seus colaboradores, será que essa formação é de âmbito educacional e vai de encontro às necessidades do contexto educativo? Terá impacte nas práticas pedagógicas da instituição como um todo e de cada profissional de educação individualmente (com o seu grupo de crianças)?

- Os educadores de infância das IPSS procuram formação contínua por iniciativa própria? Com que regularidade? Qual o impacte dessa formação nas suas práticas pedagógicas?

- Os educadores de infância das IPSS promovem a sua autoformação (leituras científicas, reflexões em grupo de pares, etc.)?

- Que necessidades de formação possuem?

- Quais os motivos que levam os educadores de infâncias das IPSS a frequentar/não frequentar ações de formação?

- Quais pensam estes docentes serem os principais desafios que se colocam à profissão atualmente?

Globalmente, este estudo procura trazer à luz do dia a realidade de um setor deixado continuamente à margem no panorama da educação de infância em Portugal, quando justamente é um setor chave no acolhimento e educação das crianças dos 0 aos 3 anos e simultaneamente um apoio ainda fundamental na resposta à educação de crianças dos 3 anos à entrada no primeiro ciclo.

Em suma, pretende-se saber se os profissionais de educação de infância das IPSS fazem ou não formação contínua ao longo da carreira docente. Se sim, quem a promove, de que tipo é, se tem aplicabilidade prática e contribui para o desenvolvimento profissional docente e quais as necessidades de formação sentidas por estes profissionais. Se não, quais os motivos de não a fazerem. Por último, considera-se ainda importante relacionar os resultados com a revisão da literatura.

3.2. Metodologia

3.2.1. A amostra

A investigação tem como população-alvo, educadores de infância, a exercer funções de docência ou direção pedagógica em instituições do setor solidário, do concelho de Coimbra. O processo de constituição da amostra envolveu a identificação das instituições educativas. Através de uma pesquisa online na base de dados da “carta social” identificaram-se 32 instituições educativas da rede solidária. Este tipo de amostra designa-se amostragem por agrupamento.

A figura 4 mostra o mapa das freguesias do Concelho de Coimbra. As freguesias de Coimbra e Stº António dos Olivais compreendem o maior número de instituições identificadas (dez e oito respetivamente) e em algumas freguesias como Lamasosa e S. Martinho de Árvore, Vil de Matos e Antuzede, Brasfemes ou Taveiro, Ameal e Arzila não foi identificada qualquer instituição da rede solidária.



Figura 4. Mapa das Freguesias do Concelho de Coimbra
Fonte: <https://coimbrajornal.com>

Sendo o número de instituições pouco elevado e dado não se ter conhecimento da provável existência de outras instituições congéneres, num primeiro momento, optámos por considerar a amostra do estudo 32 instituições, representantes das freguesias constituintes do concelho. No entanto, após a intenção inicial de incluir no estudo as referidas 32 instituições, este acabaria por ficar reduzido a 24 devido à falta de resposta ao pedido de participação por parte de três instituições, uma das quais envolvendo três jardins de infância situados em diferentes freguesias, uma instituição que não abriu a porta, uma instituição que exigiu demasiada burocracia para o tempo disponível e condicionantes de transporte da mestrandia e uma instituição, que não foi visitada por constrangimentos vários que não o permitiram.

3.2.2. Instrumento de recolha de dados e técnicas de análise de dados

O instrumento de recolha de dados considerado mais adequado (uma vez que os educadores de infância estão em trabalho permanente com as crianças a partir das 9:00h ou 9:30:h, hora a partir da qual foi feita a visita às instituições) para a investigação em

causa, foi o questionário. Algumas vantagens do questionário são o não necessitar da presença do entrevistador para ser administrado e poder ser aplicado numa variedade de situações e contextos (Coutinho, 2016) No entanto, traz algumas limitações como não se ter a certeza de obtenção de 100% de índice de retorno ou ter questões por responder.

Algumas questões que integram o questionário foram baseadas no questionário TALIS 2013 para professores, outras no livro “Formação de Professores: a investigação por questionário e entrevista – um exemplo prático” de Cunha (2007), e outras ainda foram redigidas por nós de acordo com os objetivos da investigação.

Após um pré-teste do questionário passado a duas educadoras de infâncias de uma IPSS, não incluída na amostra do estudo, e cuja avaliação pode ser vista no apêndice I, percebemos que a sequência das questões se revelava um fator gerador de alguma confusão uma vez que aquele se compunha de questões para docentes com formação fornecida pela instituição, formação de sua iniciativa própria, opção de não fazer qualquer formação e questões abertas para todos os docentes. Deste modo foi necessário repensar quer a disposição das questões, quer a sua quantidade, quer ainda a sua apresentação gráfica, de modo a tornar os blocos de questões mais elucidativos. O pré-teste revelou ainda que as questões abertas não colhiam grande aceitação por parte das respondentes, pelo que eliminámos duas das seis questões iniciais. Pelo facto de as inquiridas considerarem o questionário longo optou-se ainda por eliminar uma questão menos relevante para o estudo e incluir uma outra questão numa já existente. Também ao reformular o aspeto gráfico do questionário foi possível diminuí-lo consideravelmente.

Em síntese, a construção do questionário utilizado para a presente investigação foi um processo complexo e moroso, com avanços e recuos, tanto na seleção definitiva das questões a colocar como na definição da sequência das mesmas como até no aspeto gráfico do inquérito.

O questionário final, que pode ser visto no apêndice II, validado pelas orientadoras da investigação, é composto por 39 questões divididas em quatro secções como esquematizado no quadro 13:

Quadro 13. Secções e descrição dos conteúdos do questionário

Secções	Descrição
Secção I	Dados socioprofissionais

Secção II	Formação contínua - Instituição
Secção III	Formação contínua – Iniciativa Própria
Secção IV	Necessidades de Formação
Secção IV	Questão 35
Secção IV	Questões 36, 37, 38 e 39

Na secção I, para além de alguns dados pessoais como idade e habilitações literárias estão incluídos dados considerados importantes como o número de horas de componente letiva e não letiva, a existência ou não de interrupção letiva nos períodos de Natal e Páscoa e a valência em que o docente está a trabalhar. A secção II tem questões apenas relacionadas com a formação fornecida pela instituição nos últimos 24 meses como a regularidade da formação, a(s) pessoa(s) que seleciona(m) os temas das formações, os temas, a carga horária, a importância, o contributo na aquisição de novos conhecimentos e o impacto nas práticas pedagógicas de sala e da instituição.

A secção III é em quase tudo idêntica à secção II, mas referindo-se à formação feita pela iniciativa do próprio docente nos últimos 24 meses, acrescentando-se outras atividades de formação não formais.

A secção IV é composta por dois quadros. No primeiro, pede-se ao inquirido que assinale numa série de áreas relacionadas com a educação de infância qual o grau de necessidade de formação que sente, numa escala que vai de nenhuma necessidade (1) a muita necessidade (4). No segundo, pede-se que, para cada um dos motivos sobre decisão de frequentar ações de formação, o docente assinale o grau de importância que lhe atribui, numa escala que vai de nenhuma importância (1) a muita importância (5).

A secção IV está dividida em dois blocos. O primeiro contém somente a questão 35 que se destina exclusivamente aos docentes sem formação contínua, nem da parte da instituição, nem da sua iniciativa, razão pela qual constitui uma secção independente. Nesta questão são apresentados um conjunto de motivos para o facto de não se fazer formação contínua, em relação aos quais deve ser assinalado o grau de concordância ou discordância.

Ao colocar-se a questão anterior em destaque foi necessário dar continuidade ao questionário através do segundo bloco da secção IV, englobando as questões 36, 37, 38 e 39, uma vez que estas se destinam aos docentes com ou sem formação contínua. As

questões aqui inseridas têm como objetivo perceber como o educador se vê no seu papel, qual a sua identidade; quais são para os docentes os principais desafios que se lhes colocam atualmente; se estão satisfeitos com a profissão e o que é para eles a formação contínua.

Dos 108 questionários entregues nas 24 instituições, foram devolvidos 86. O processo de recolha dos questionários, tal como a entrega, foi feito em mãos mas esse facto não impediu, ainda assim e apesar de se marcarem datas para a recolha, que a mestrandia tivesse de se deslocar várias vezes a algumas das instituições e que em alguns casos não conseguisse a devolução.

Os dados obtidos foram sujeitos a tratamento estatístico através do programa SPSS, versão 22 para Windows, no caso das perguntas fechadas e a análise de conteúdo, no caso das perguntas abertas.

A Análise de Conteúdo é uma técnica de análise de dados que consiste em juntar num grupo de categorias conteúdos recolhidos em vários tipos de fontes (Amado, 2000).

Primeiramente, a Análise de Conteúdo teve como objetivo descrever e quantificar os conteúdos dos documentos analisados e à posteriori acrescentou-se o objetivo de procurar fazer inferências interpretativas válidas sobre esses conteúdos (Amado e Costa, 2018)

3.3. Resultados

No presente capítulo dar-se-á conta da análise interpretativa dos dados obtidos nos 86 questionários recolhidos nas 24 instituições de solidariedade social do concelho de Coimbra, tendo como referência as questões de investigação iniciais e o enquadramento teórico e concetual que serviu de base à investigação.

Os dados serão apresentados seguindo a estrutura do questionário.

I) Dados Socioprofissionais

Dos oitenta e seis docentes inquiridos apenas um é do sexo masculino, sendo os restantes oitenta e cinco do sexo feminino.

A figura 5 mostra as idades dos docentes, agrupadas pelos seguintes escalões: até 30 anos; de 31 a 40 anos; de 41 a 50 anos e de 51 a 60 anos que é a idade máxima obtida nos nossos resultados.

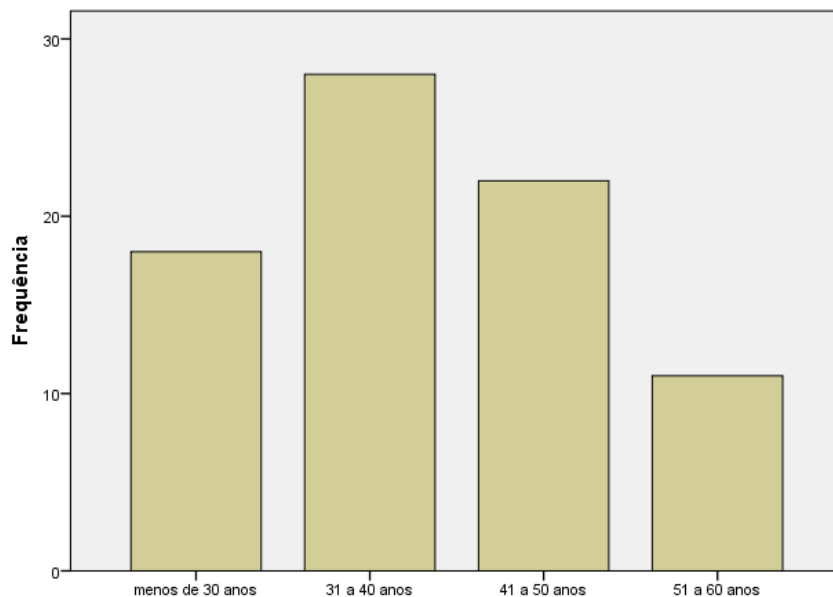


Figura 5. Escalões etários dos/as educadores/as

Relativamente à faixa etária, 35,4% dos docentes têm entre 31 e 40 anos, 25,6% têm entre 41 a 50 anos, sendo a média de idades de 39,9 anos. De salientar a percentagem de 20,9% de educadores com menos de 30 anos de idade.

Relativamente às habilitações académicas e como se constata no quadro 14 mais de 50% dos educadores possuem licenciatura, 32,6% têm mestrado, 7% bacharelato e outros 7% uma pós-graduação ou especialização.

Quadro 14. Habilitações académicas dos educadores

		Frequência	Percentagem
Válido	bacharelato	6	7,0
	licenciatura	46	53,5
	especialização ou pós/graduação	6	7,0
	mestrado	28	32,6
Total		86	100,0

Nenhum docente de educação de infância possui doutoramento.

Observando agora o quadro 15 pode-se ver que a instituição de formação inicial mais nomeada é a Escola Superior de Educação de Coimbra o que não é surpreendente dado o concelho onde se está a realizar o estudo ser Coimbra.

Quadro 15. Instituição em que fez a formação inicial

		Frequência	Porcentagem
Válido	Ass. Jardins-Escola João de Deus	1	1,2
	Esc. Normal Ed. Infância.	3	3,5
	ESE Bragança	1	1,2
	ESE Coimbra	52	60,5
	ESE Castelo Branco	1	1,2
	ESE Guarda	2	2,3
	ESE Jean Piaget	5	5,8
	ESSE João de Deus	3	3,5
	ESE Lisboa	1	1,2
	ESE P. Frassinetti	1	1,2
	ESE Viseu	2	2,3
	Instuto Piage Viseu	1	1,2
	Magistério Primário Aveiro	1	1,2
	Não válido	8	9,3
	NR	2	2,3
	Universidade Aveiro	2	2,3
	Total	86	100,0

Por lapso de interpretação da parte dos inquiridos, 9,3% dos dados obtidos não foram considerados válidos.

Relativamente ao ano em que completaram a formação inicial, os dados dos questionários, expressos na figura abaixo revelam que existem educadores formados na sua área desde o ano de 1984 até ao ano de 2018.

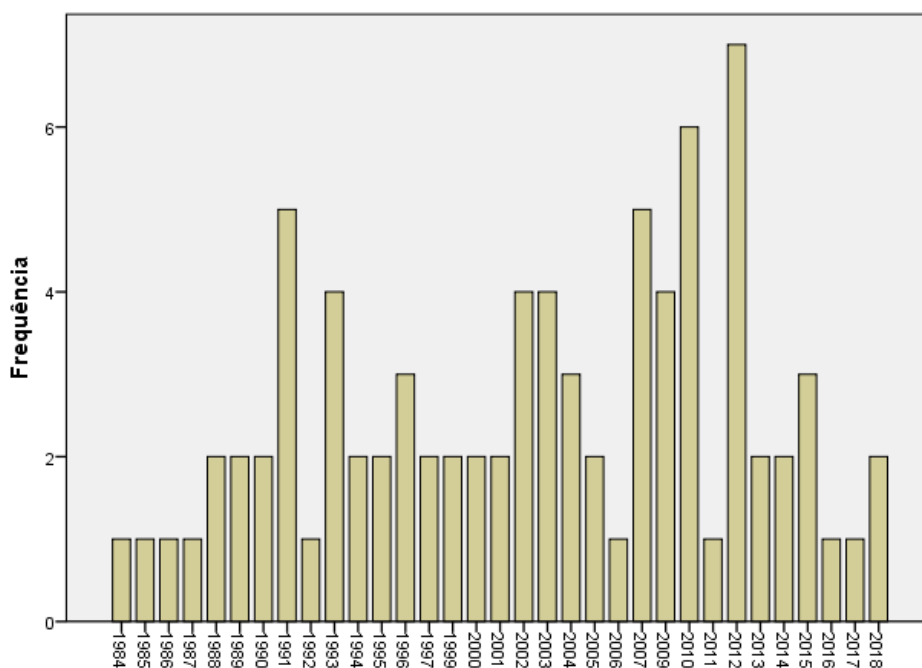


Figura 6. Ano em que completou a formação inicial

Os anos com o maior número de educadores saídos da formação inicial foram os de 2012 e 2010 com sete e seis educadores respetivamente, na nossa amostra.

Os educadores atualmente ao serviço das IPSS do concelho de Coimbra têm uma média de 15,2 anos de serviço, sendo que se podem encontrar educadores recém-formados, com até cinco anos de serviço numa percentagem de 21,2% e educadores com mais de vinte e cinco anos de carreira numa percentagem de 18,9%, o que é um indicador de algum equilíbrio em termos de experiência profissional e vitalidade física.

Os educadores de infância das IPSS do concelho de Coimbra encontram-se a trabalhar nas instituições atuais há uma média de 12 anos. Existe uma percentagem de 21,7% de docentes que estão há 3 ou menos anos a trabalhar na instituição atual e do lado oposto 20,1% exercem funções há 25 ou mais anos na mesma instituição.

Observe-se agora o quadro 16, respeitante ao tipo de contrato de trabalho que os docentes possuem:

Quadro 16. Tipo de contrato de trabalho

		Frequência	Percentagem
Válido	termo certo	21	24,4
	sem termo - período	2	2,3
	experimental		
	sem termo - efetivo	55	64,0

	outro	7	8,1
	Total	85	98,8
Ausente	Sistema	1	1,2
Total		86	100,0

As percentagens anteriores traduzidas em termos de estabilidade laboral não são bem coincidentes com o que seria expectável e que era que os docentes tivessem um contrato de trabalho e que ao final da segunda renovação entrassem nos quadros das instituições. No entanto, quando analisamos as respostas verificamos que 24,7% dos inquiridos têm um contrato de trabalho a termo certo, 2,3% um contrato sem termo, mas ainda no período experimental e 8,1% têm outro tipo de contrato o que contrasta com os 21,7% de docentes que estão há 3 ou menos anos a trabalhar numa instituição.

Quanto à função que ocupam nas instituições, 79,1% dos inquiridos exercem função docente e 17,4% acumulam-na com o cargo de diretor pedagógico/técnico. Existe apenas um docente a exercer unicamente a função de diretor pedagógico, como ilustrado na figura 7.

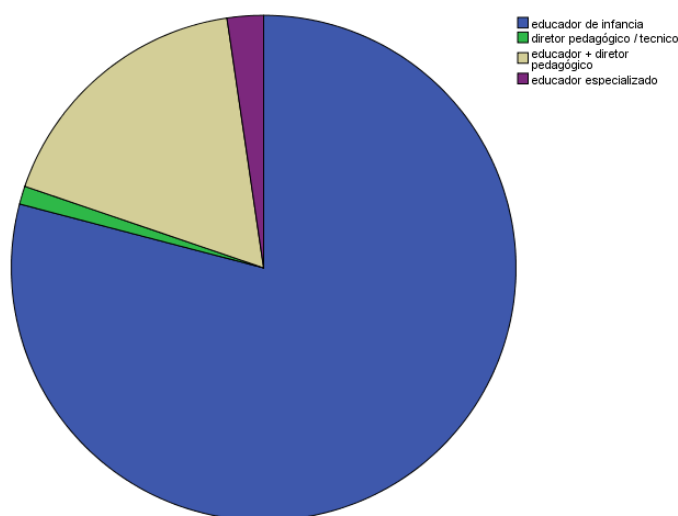


Figura 7. Função que ocupa na instituição

A figura 8 mostra as valências nas quais estão a exercer funções os educadores de infância das IPSS do concelho de Coimbra.

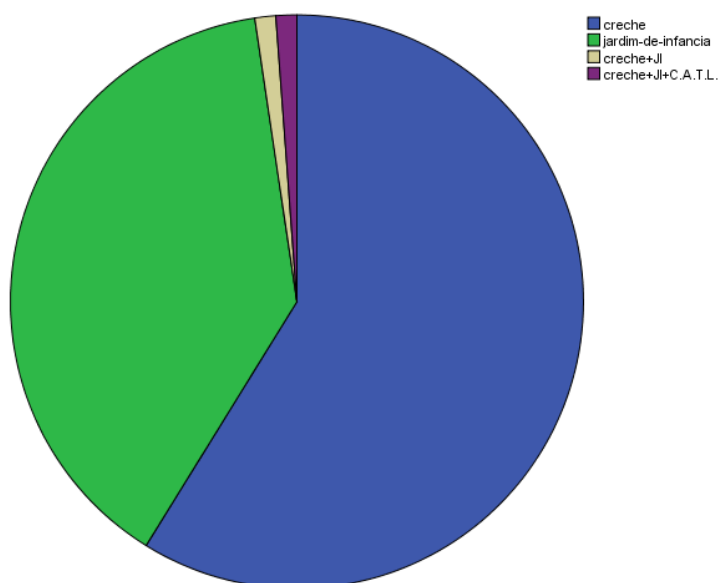


Figura 8. Valência em que está a trabalhar

Na valência de creche é onde estão a lecionar 50 dos inquiridos, sendo que um optou por não responder a esta questão, o que vem confirmar a tendência crescente de aposta do setor social na educação das crianças da faixa etária dos 0 aos 3 anos em detrimento das crianças em idade de jardim-de-infância, uma vez que o estado português, através do Ministério da Educação, tem vindo a aumentar o número de vagas no setor público para as crianças dos 4 e 5 anos ao abrigo da universalidade da Educação Pré-Escolar. Ainda assim, são 33 os docentes em funções em jardim-de-infância.

As questões seguintes do questionário estavam relacionadas com o número de instituições em que os docentes já tinham trabalhado para além da atual e a rede das mesmas. Verificou-se que: em média os docentes lecionaram em apenas mais uma instituição para além daquela em que estão a trabalhar no presente, como mostra o quadro 17. Ressalta o facto de 30 dos docentes só terem lecionado na instituição onde estão a exercer funções atualmente.

Quadro 17. Para além da instituição em que se encontra atualmente, já lecionou em quantas instituições?

		Frequência	Percentagem
Válido	0	30	34,9
	1	18	20,9
	2	17	19,8
	3	8	9,3

	4	3	3,5
	5	1	1,2
	6	1	1,2
	Total	78	90,7
Ausente	Sistema	8	9,3
Total		86	100,0

Das instituições nas quais os docentes lecionaram, na maior percentagem (19,8%) eram também instituições da rede solidária. De referir que 11 dos docentes inquiridos já lecionaram na rede pública.

Com as questões treze e catorze pretendia-se saber quanto tempo os educadores de infância estão em componente letiva (trabalho direto com as crianças) e componente não letiva (trabalho feito na instituição, mas não diretamente com as crianças e que envolve, por exemplo, reuniões com colegas, documentação pedagógica). Deste modo e, prevendo que pudessem surgir algumas dúvidas com os significados de componente letiva e não letiva (o que não aconteceu no pré-teste) decidiu-se designar a primeira de trabalho direto com as crianças e a segunda de componente não letiva. Ambas as questões se referiam à carga horária semanal.

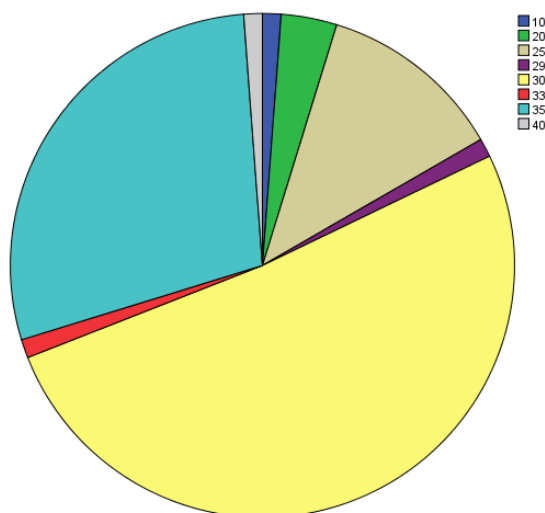


Figura 9. Horas semanais de trabalho direto com as crianças

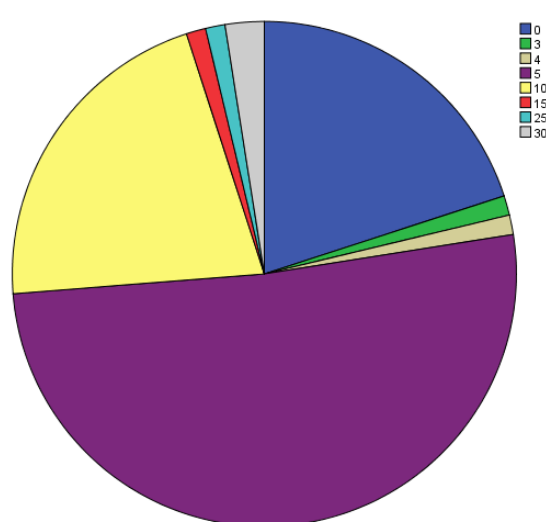


Figura 10. Horas semanais de componente não letiva.

Dado o elevado número de horas atribuídas à componente não letiva, consideramos que eventualmente houve um lapso de interpretação da pergunta por parte dos inquiridos.

Quadro 18. Horas semanais de trabalho direto com as crianças

		Frequência	Percentagem
Válido	10	1	1,2
	20	3	3,5
	25	10	11,6
	29	1	1,2
	30	43	50,0
	33	1	1,2
	35	24	27,9
	40	1	1,2
	Total	84	97,7
Ausente	Sistema	2	2,3
Total		86	100,0

O quadro 18 mostra as respostas dos docentes ao número de horas semanais de trabalho direto com crianças. Embora 50% responda que trabalha as tradicionais 30 horas em IPSS (escritas nos CCT), verifica-se uma tendência, para um aumento para as 35 horas, mas começa-se também a perceber que alguns docentes estão a exercer 25 horas de trabalho direto com as crianças, idêntico aos seus pares da rede pública.

Quadro 19. Horas semanais de componente não letiva

		Frequência	Percentagem
Válido	0	16	18,6
	3	1	1,2
	4	1	1,2
	5	41	47,7
	10	17	19,8
	15	1	1,2
	25	1	1,2
	30	2	2,3
	Total	80	93,0
Ausente	Sistema	6	7,0
Total		86	100,0

Se no quadro anterior se observou, em alguns casos, um decréscimo da componente letiva, neste quadro pode-se verificar que existe um aumento das tradicionais 5 horas de componente não letiva em IPSS, para 10 horas semanais. No entanto, e de forma totalmente oposta, observa-se um número elevado de docentes (16) sem qualquer tempo

de componente não letiva. A maioria (47,7%) tem 5 horas de componente não letiva por semana (o que está nos CCT). Contudo, se no quadro anterior eram 50% os que tinham 30 horas de componente letiva, existem 2,3% de docentes que têm um horário superior ou inferior às 35 horas semanais.

À pergunta se os docentes usufruem de interrupção letiva nos períodos de Natal e Páscoa, a figura 11 é inequívoca logo num primeiro olhar.

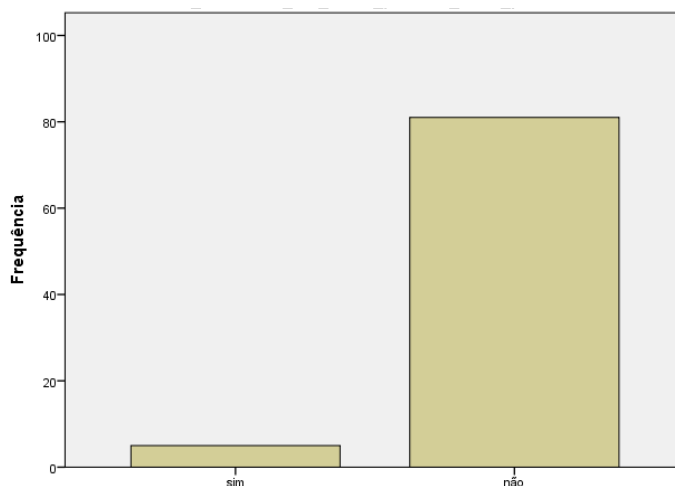


Figura 11. Os docentes usufruem de interrupção letiva nos períodos de Natal e Páscoa?

Dos oitenta e seis inquiridos, só cinco afirmam usufruir de interrupção letiva nos períodos de Natal e Páscoa, o que contrasta totalmente com a realidade vivida pelos pares da rede pública que nestes períodos elaboram e entregam as avaliações aos encarregados de educação.

II) Formação Contínua – Instituição

As questões colocadas nesta secção de perguntas referiam-se à formação proporcionada pela entidade patronal do docente nos últimos 24 meses.

A primeira questão deste bloco era a questão central do estudo, aquela a partir da qual tentámos perceber qual o verdadeiro papel e objetivo das IPSS, quando assumem a responsabilidade social de ter em funcionamento estabelecimentos educativos para a infância, comparticipados pelo estado.

Na figura 12 pode ver-se que o número de docentes que afirmam que as instituições proporcionam e não proporcionam formação contínua está equilibrado, embora os que afirmam ter formação dada pela instituição sejam em número ligeiramente superior.

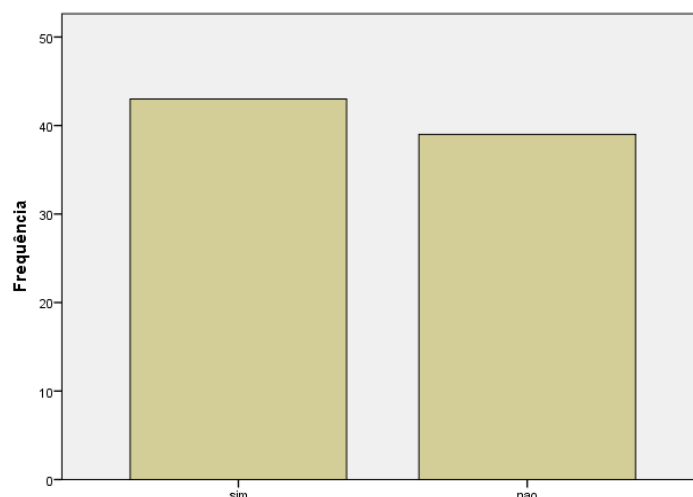


Figura 12. A instituição proporciona ações de formação na área da educação de infância?

Contudo, e convertendo os dados de número de docentes para número de instituições, são 14 as instituições que proporcionam formação contínua aos seus educadores de infância e 10 as que não o fazem.

Este último pode considerar-se, ainda, um número bastante elevado. Sendo que existem instituições que não facultam formação contínua encontrar-se-á, a partir deste momento e até à questão número 26, nos dados obtidos, um elevado número de respostas ausentes, nos quadros e figuras, que corresponderão justamente aos docentes que não puderam responder às questões no âmbito da formação proporcionada pela instituição e outros que optaram por não responder.

Relativamente à frequência com que os docentes frequentam ações de formação da responsabilidade da instituição, 27,9% afirmam participar uma vez por ano, 11,6%, semestralmente, 3,5% de dois em dois anos e 8,1% assinalaram outra frequência, como mostra a figura 13.

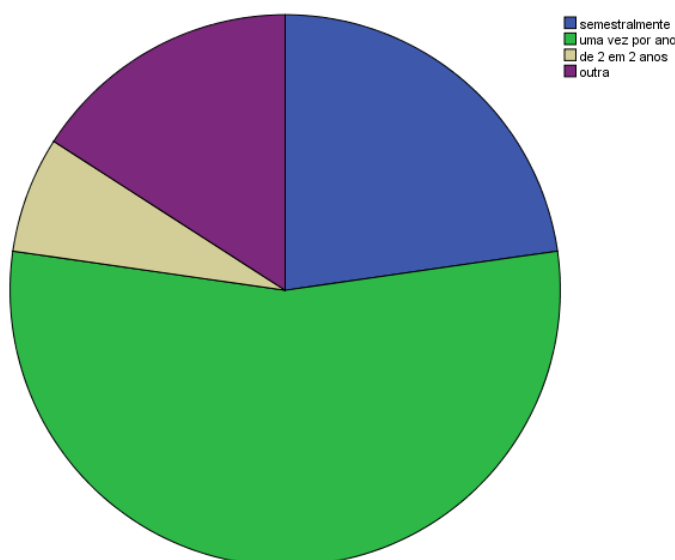


Figura 13. Com que regularidade tem participado em atividades de formação continua proporcionada pela instituição em que trabalha?

Observando agora o quadro 20 consegue perceber-se que o total de horas de formação frequentada pelos docentes das IPSS, se situa maioritariamente nas 6 horas, seguido das 20 e 30 horas, o que não parece ser um número de horas de formação suficiente, em dois anos, para proporcionar as mencionadas aprendizagens intensivas referidas por Day (2001) no capítulo I da presente dissertação.

Quadro 20. Carga horária total de formação proporcionada pela instituição em que o docente participou

		Frequência	Percentagem
Válido	4	1	1,2
	5	1	1,2
	6	7	8,1
	8	1	1,2
	10	2	2,3
	12	1	1,2
	15	2	2,3
	16	1	1,2
	19	1	1,2
	20	5	5,8
	23	1	1,2
	25	3	3,5
	30	5	5,8
	40	1	1,2
	50	4	4,7
	75	1	1,2

	100	1	1,2
	120	1	1,2
	Total	39	45,3
Ausente	Sistema	47	54,7
Total		86	100,0

Da carga horária da formação proporcionada pela entidade patronal, 22,1% dos educadores afirmam não terem sido obrigados a frequentar nenhuma hora como parte das suas atividades docentes e 2,3% afirmam ter sido obrigados a participar em 6 horas de formação.

Quando se pergunta quem seleciona os temas das ações de formação da responsabilidade da instituição o triângulo amarelo da figura 14, representando outros (10,5%) que não alguém diretamente ligado ao quotidiano educativo, é o que ocupa a área maior do círculo daí se podendo concluir que, na sua maioria, as temáticas abordadas não têm em conta o contexto educativo ou as necessidades de formação dos docentes que nele exercem funções mas surgem provavelmente da parte de entidades externas com relação a algum nível com as IPSS que pode ser ou não a nível da educação de infância, já que a maioria destas instituições desempenha funções noutras valências como lares de idosos, centros de dia e lares de crianças e jovens, entre outros.

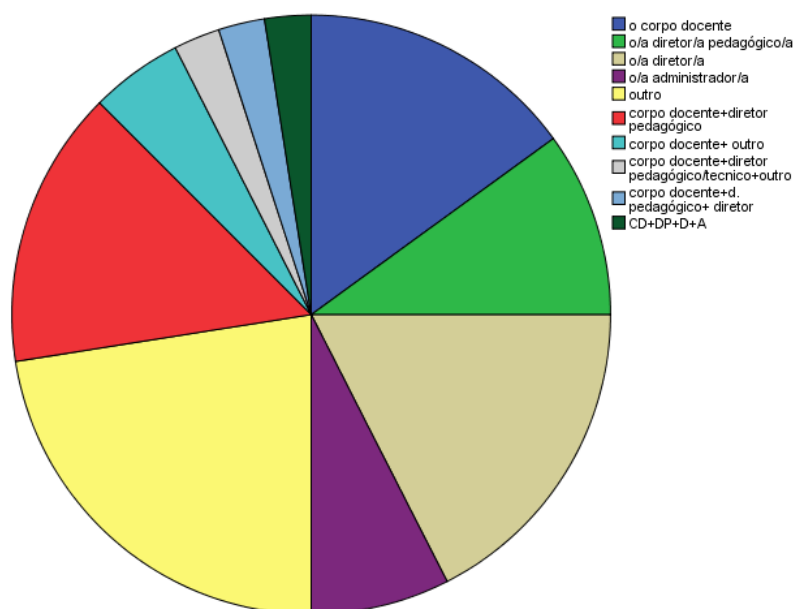


Figura 14. Quem seleciona os temas das formações

Em segundo lugar, aparece o diretor da instituição (8,1%) como a pessoa que seleciona os temas das ações de formação e só em terceiro lugar aparece o corpo docente individualmente (7%) em simultâneo com o corpo docente em conjunto com o diretor pedagógico (7%) a ter opinião sobre a sua própria formação continua.

Os temas mais abordados nas ações de formação das instituições são, como se destacam na figura 15, simultaneamente ao nível das áreas da pedagogia e das necessidades educativas especiais, logo seguida da área da saúde, o que revela que, apesar da escolha não ser feita pelos principais interessados, existe algum conhecimento do que poderá interessar a esta classe profissional.

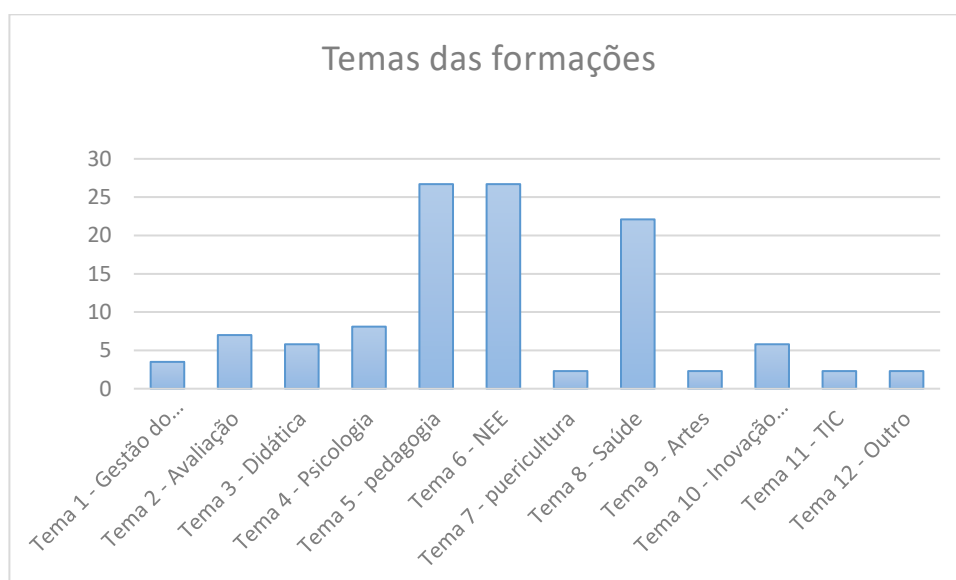


Figura 15. Que temas são abordados nas ações de formação da responsabilidade da instituição?

Esta afirmação é corroborada com a resposta à questão seguinte do questionário (questão 22) em que 37,2% dos 40,7% respondentes assumem que a formação contínua que recebem da parte da instituição é articulada com a prática pedagógica da mesma e 45,3% dos 47,7% respondentes à questão 23 consideram a formação dada pela entidade patronal importante porque:

- a) complementa a prática pedagógica
- b) Enriquece a prática pedagógica
- c) Melhora a prática pedagógica
- d) É uma mais valia
- e) Contribui para a atualização profissional

f) Contribui para a aquisição de novos conhecimentos.

Dos tipos de formação frequentados pelos educadores de infância das IPSS, por indicação da sua entidade patronal, são as ações de formação de curta duração (6 horas) com 10,5% de escolhas na opção elevado que mais contribuem para a aquisição de novos conhecimentos por parte destes profissionais, seguindo-se os workshops (8,1%). As ações de formação de curta duração e os workshops são também os que aparecem mais assinalados na opção de contributo moderado, com 26,7% e 12,8%, respetivamente, como patente na figura 16.

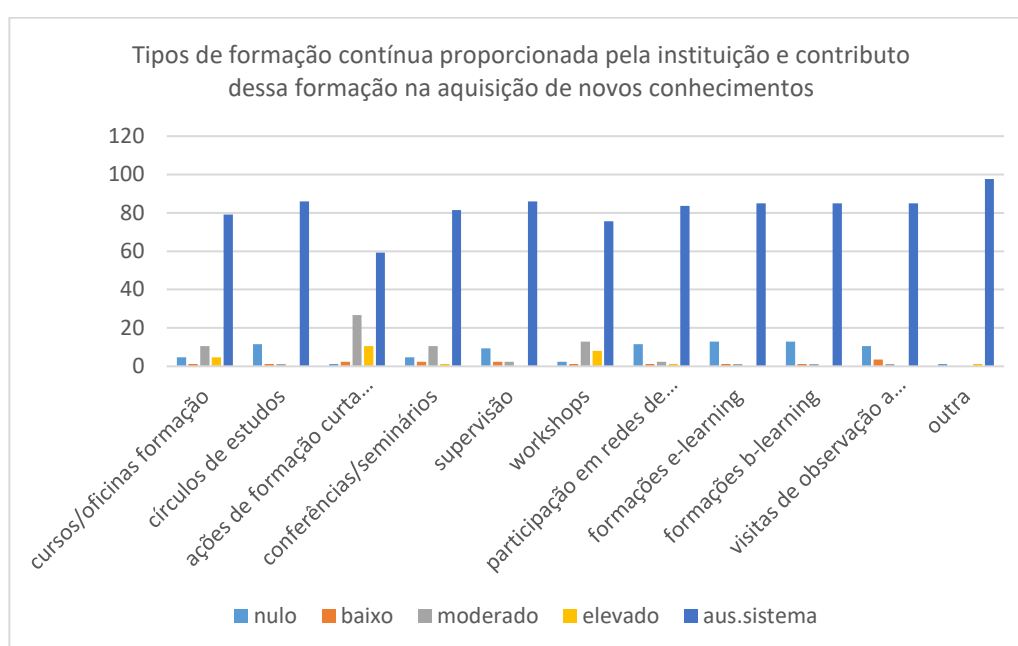


Figura 16. Tipos de formação contínua proporcionada pela instituição nos últimos 24 meses e contributo dessa formação na aquisição de novos conhecimentos

Relativamente ao impacto que os tipos de formação frequentados têm nas práticas pedagógicas de sala dos educadores, a figura 17 mostra que são novamente as ações de formação de curta duração (9,3%) e os workshops (7%) que são escolhidos na categoria de impacte elevado e na categoria de impacte moderado, embora se observe uma diferença elevada nas ações de formação de curta duração quando se comparam os valores do grau moderado no contributo que dão para a aquisição de novos conhecimentos e no impacte que têm na prática pedagógica de sala.

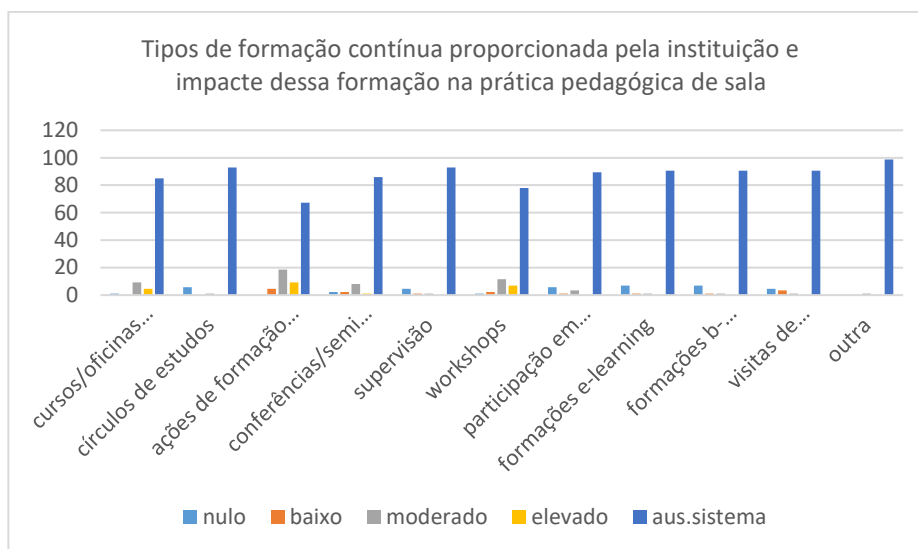


Figura 17. Tipos de formação contínua proporcionada pela instituição nos últimos 24 meses e impacte dessa formação na prática pedagógica de sala

Quanto à aplicabilidade da formação dada pela entidade patronal nas práticas pedagógicas da própria instituição o quadro 21 mostra que a maior percentagem dos inquiridos (33,7%) afirma que esta tem apenas alguma aplicabilidade nas práticas pedagógicas da instituição.

Quadro 21. Nível de aplicabilidade da formação contínua nas práticas pedagógicas da instituição

		Frequência	Percentagem
Válido	sem aplicabilidade	2	2,3
	pouca aplicabilidade	3	3,5
	alguma aplicabilidade	29	33,7
	grande aplicabilidade	7	8,1
	Total	41	47,7
Ausente	Sistema	45	52,3
Total		86	100,0

Por outro lado, somente 8,1% consideram ter grande aplicabilidade o que, de certa forma, contrasta com os 37,2% que numa questão anterior afirmaram que a formação que recebem da parte da instituição é articulada com a prática pedagógica da mesma.

III) Formação Contínua – Iniciativa Própria

As questões colocadas nesta secção referiam-se à formação feita por iniciativa do próprio docente, nos últimos 24 meses.

À questão mencionada na legenda da figura 18, dos oitenta e seis inquiridos, setenta responderam que sim, quinze que não e um não respondeu. Deste modo, as questões seguintes até à questão 35 serão apenas respondidas pelos docentes que responderam sim a esta pergunta.

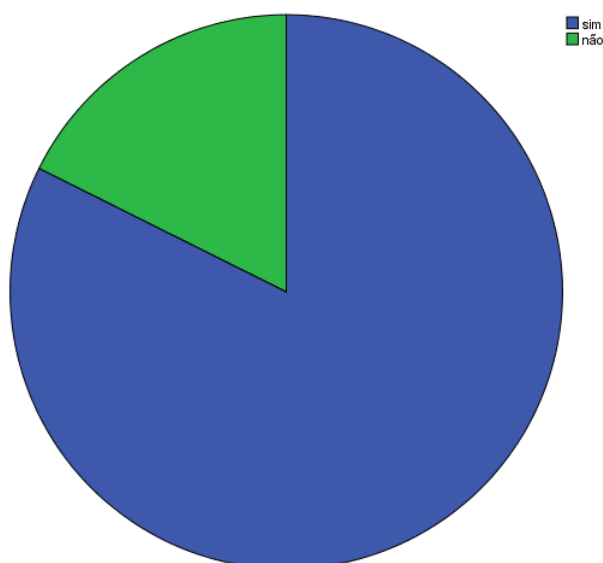


Figura 18. Nos últimos 24 meses, participou em ações de formação contínua, por iniciativa própria?

Quanto à regularidade da formação, os docentes de educação de infância das IPSS do concelho de Coimbra afirmam, na sua maioria (36%) frequentar ações de formação por iniciativa própria, uma vez por ano. Mas uma percentagem considerável de educadores (24,4%) afirma fazê-lo semestralmente, como esclarece o quadro 22.

Quadro 22. Com que regularidade tem frequentado ações de formação por iniciativa própria?

		Frequência	Percentagem
Válido	semestralmente	21	24,4
	uma vez por ano	31	36,0
	de 2 em 2 anos	1	1,2
	outra	7	8,1
	Total	60	69,8
Ausente	Sistema	26	30,2
Total		86	100,0

Relativamente às áreas em que os profissionais de educação de infância procuram formação, na figura 19 pode ver-se em destaque a área da pedagogia, com 53,5% das escolhas, logo seguida da área das NEE (29,1%) e da área da avaliação (24,4%). Do lado oposto, como áreas que não são procuradas para fazer formação contínua temos as TIC (0%) e a puericultura (3,5%).

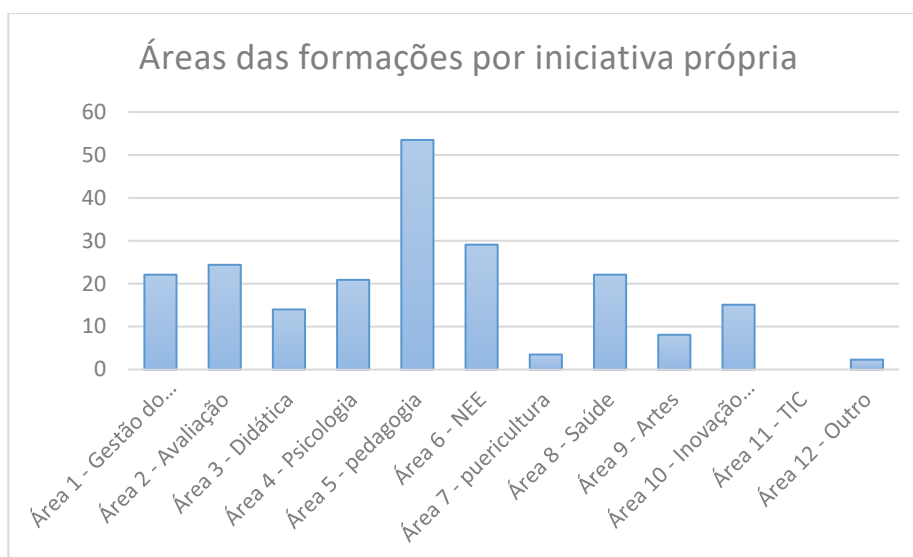


Figura 19. Em que áreas tem feito formação contínua, por sua iniciativa?

Já quanto aos tipos de formação frequentados e contributo dos mesmos para a aquisição de novos conhecimentos a figura 20 mostra que, para os educadores de infância das IPSS do concelho de Coimbra é a formação que fazem informalmente através das conversas com os pares, discutindo formas de melhoria das suas práticas pedagógicas e, também as leituras de literatura relacionada com a área da educação de infância como livros, artigos científicos e outros, que promovem a maior aquisição de conhecimentos, ou seja, a formação de carácter mais informal ou a autoformação.

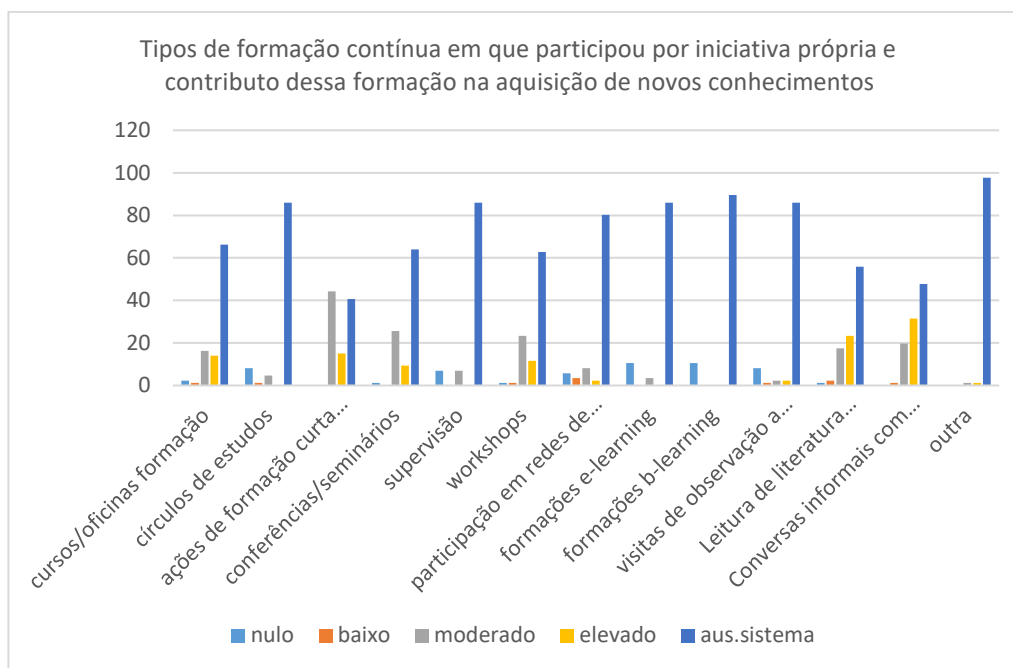


Figura 20. Tipos de formação contínua realizada por iniciativa própria, nos últimos 24 meses e contributo dessa formação na aquisição de novos conhecimentos

Já ao observar-se a formação que tem um impacte moderado na aquisição de novos conhecimentos são as ações de formação formais como as ações de formação de curta duração, as conferências e seminários e os workshops que são as selecionadas pelos inquiridos. As formações e-learning e b-learning não são apreciadas pelos profissionais deste estudo.

Quanto ao tipo de formação que tem mais impacte nas práticas pedagógicas de sala dos educadores, a figura 21 mostra que as conversas com os pares voltam a ser as mais escolhidas, mas, ao contrário do ponto anterior, aparecem agora em segundo lugar as ações de formação de curta duração e só depois as leituras.

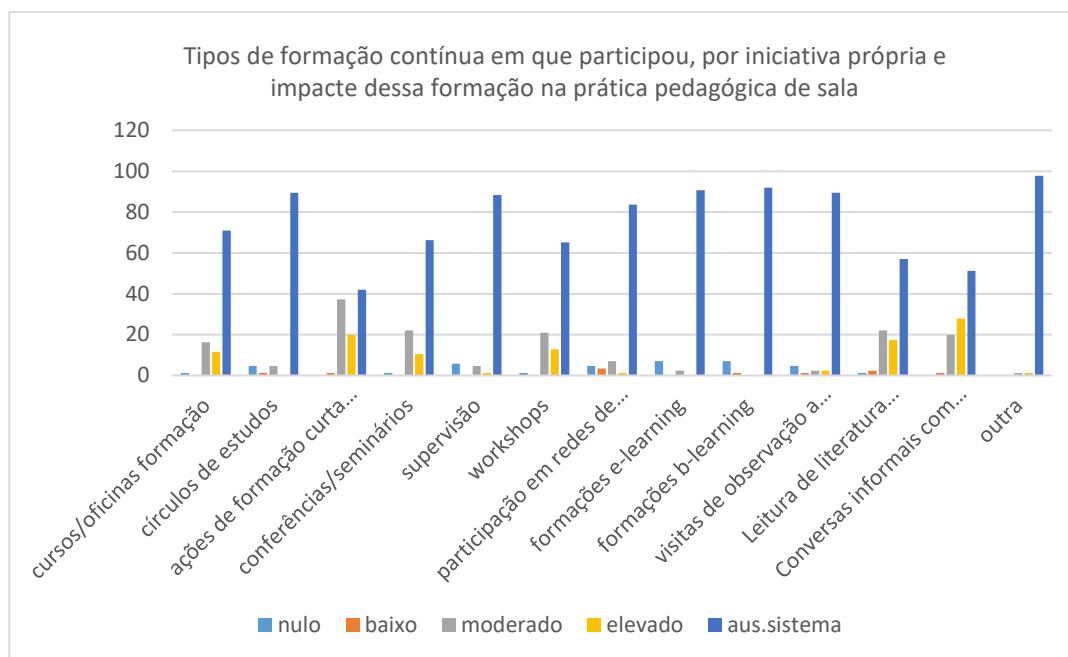


Figura 21. Tipos de formação contínua realizada por iniciativa própria, nos últimos 24 meses e impacte dessa formação na prática pedagógica de sala

Como tendo um impacte moderado nas práticas pedagógicas de sala aparecem em primeiro lugar as ações de formação de curta duração, seguidas em ex aequo pelas conferências/seminários e leituras de literatura profissional e posteriormente pelos workshops.

Tal como aconteceu na questão feita relativamente à aplicabilidade da formação proporcionada pela instituição, também na formação da iniciativa do docente a aplicabilidade dos conhecimentos obtidos nessa formação, nas práticas pedagógicas da instituição para a qual trabalha é alguma (52,3%), embora haja uma percentagem razoável (19,8%) de docentes a afirmarem que há uma grande aplicabilidade do que aprenderam na formação, por sua iniciativa, nas práticas pedagógicas da instituição.

No quadro 23 pode observar-se que 11,6% dos respondentes fizeram um total de 10 horas de formação contínua por sua iniciativa, nos últimos vinte e quatro meses. A segunda percentagem mais alta é 7% simultaneamente nas 6 e 50 horas de formação. No entanto, existe um número muito variável de horas sendo o máximo as 1152 horas de formação, referidas por um docente, em vinte e quatro meses.

Quadro 23. Nos últimos 24 meses, qual foi a carga horária total de formação contínua em que participou?

		Frequência	Percentagem
Válido	6	6	7,0
	7	1	1,2
	8	1	1,2
	9	1	1,2
	10	10	11,6
	12	5	5,8
	17	1	1,2
	18	3	3,5
	20	5	5,8
	21	1	1,2
	25	3	3,5
	26	1	1,2
	28	1	1,2
	30	4	4,7
	31	1	1,2
	40	1	1,2
	46	1	1,2
	50	6	7,0
	60	5	5,8
	75	3	3,5
	1152	1	1,2
	Total	61	70,9
Ausente	Sistema	25	29,1
Total		86	100,0

Quando se pergunta se houve dispensa, durante o período regular de trabalho, para frequentar as ações de formação de iniciativa própria, 44, 2% dos respondentes afirmaram que estas não se realizaram durante o período regular de trabalho, 22,1% afirmaram terem sido dispensados do trabalho e 2,3 responderam que não obtiveram dispensa.

IV) Motivos e Necessidades de Formação

A secção IV era composta por duas questões destinadas a serem respondidas pelos docentes que fizeram formação contínua pela instituição para a qual trabalham, por iniciativa própria ou por ambas e estavam relacionadas com o grau de necessidade de formação em determinadas áreas enunciadas e o grau de importância de alguns motivos para a decisão de fazerem formação contínua.

Como se pode observar na figura 22 são as áreas da intervenção precoce (40,7%) e das Necessidades Educativas Especiais (39,5%) aquelas em que os docentes sentem mais necessidade de formação contínua, logo seguidas da área da avaliação em educação de infância (33,7%).

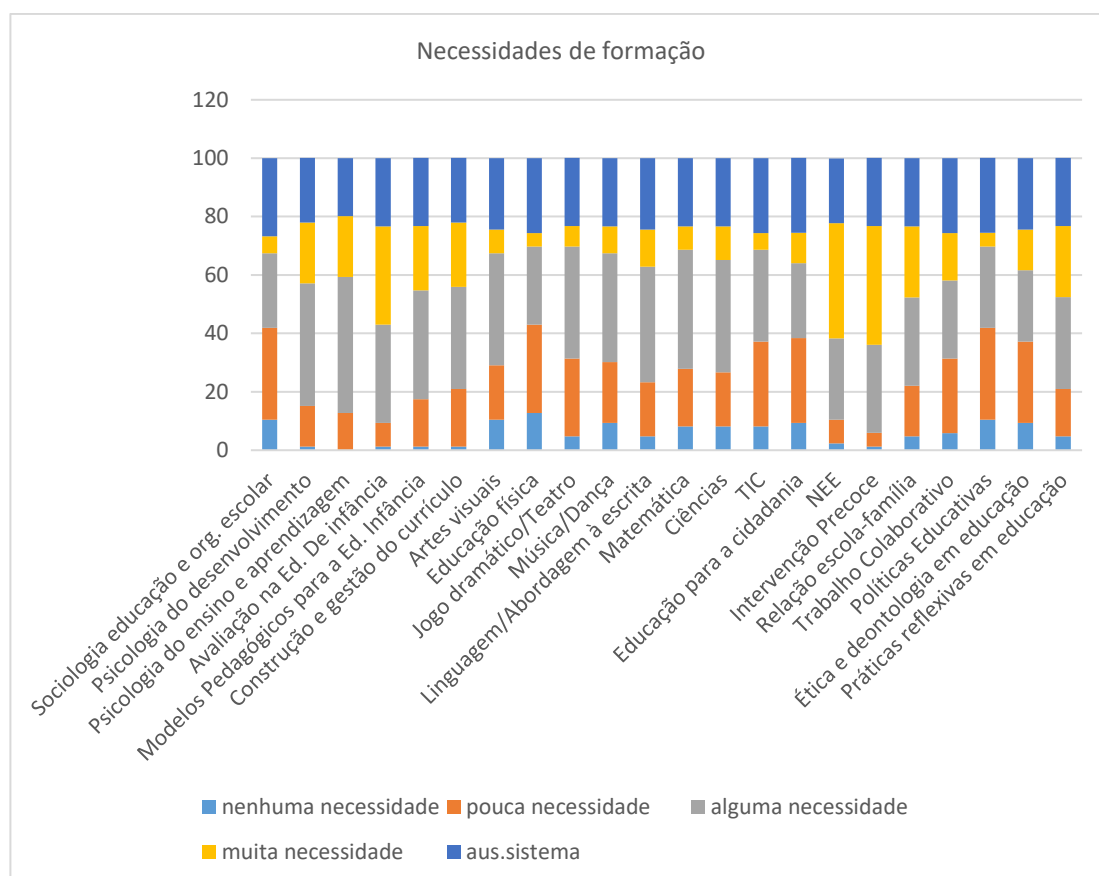


Figura 22. Grau de necessidade de formação segundo as áreas enunciadas

Do lado oposto aparece a área de educação física (12,8%) e da sociologia da educação e da organização escolar, das artes visuais e das políticas educativas, todas com uma percentagem de 10,5% na coluna nenhuma necessidade. De salientar a percentagem elevada (46,5%) de docentes que afirmam ter alguma necessidade de formação na área de psicologia do ensino e aprendizagem e da psicologia do desenvolvimento (41,9%), o que não deixa de ser curioso dado serem áreas base da profissão que exercem. Se se analisar motivo a motivo, em que 1 significa nenhuma necessidade e 4 significa muita necessidade, obtemos o seguinte quadro:

Quadro 24. Necessidades de formação dos docentes

	1	2	3	4
Sociologia da educação e da organização escolar		x		
Psicologia do desenvolvimento			X	
Psicologia do ensino e aprendizagem			X	
Avaliação na educação de infância			x	x
Modelos pedagógicos para a educação de infância			X	
Construção e gestão do currículo			X	
Artes visuais			x	
Educação física		x		
Jogo dramático/teatro			X	
Música/dança			X	
Linguagem/abordagem à escrita			X	
Matemática			X	
Ciências			X	
TIC			x	
Educação para a cidadania		x		
NEE				X
Intervenção precoce				x
Relação escola-família			X	
Trabalho colaborativo			x	
Políticas educativas		X		
Ética e deontologia em educação		x		
Práticas reflexivas em educação			x	

Visto desta perspetiva nenhuma área obteve percentagem máxima na categoria nenhuma necessidade. Também facilmente se percebe que são poucas as áreas em que os docentes têm muita necessidade de formação e são muitas aquelas em que sentem alguma necessidade.

A figura 23 mostra que para os docentes de educação de infância das IPSS do Concelho de Coimbra, o motivo mais importante que os leva a fazer formação contínua é melhorar a intervenção pedagógica na sala de creche ou de jardim de infância (59,3%).

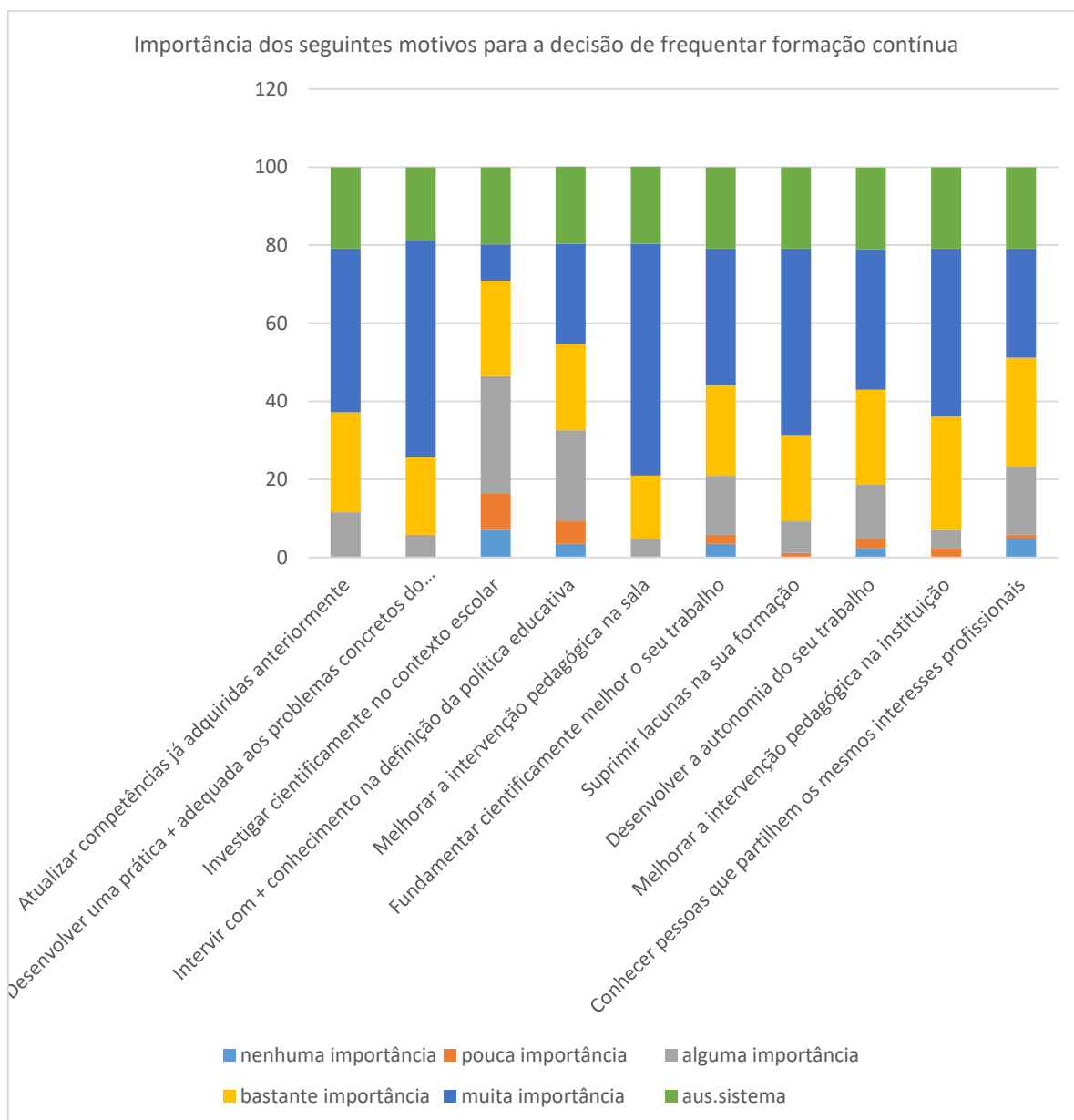


Figura 23. Importância de cada um dos motivos listados para a sua decisão de frequentar formação contínua

Logo depois é referido o motivo “desenvolver uma prática mais adequada aos problemas concretos do grupo” (55,8%) e em terceiro lugar surge como motivo de muita importância o “suprimir lacunas na formação” (47,7%). Se se analisar motivo a motivo, em que 1 significa nenhuma importância e 5 significa muita importância, obtemos o seguinte quadro:

Quadro 25. Importância dos seguintes motivos para frequentar formação contínua

	1	2	3	4	5
Atualizar competências já adquiridas anteriormente					X
Desenvolver uma prática mais adequada aos problemas concretos do Grupo					X
Investigar cientificamente no contexto escolar			X		
Intervir com mais conhecimento na definição da política educativa					X
Melhorar a intervenção pedagógica na sala					X
Fundamentar cientificamente melhor o seu trabalho					X
Suprimir lacunas na sua formação					X
Desenvolver a autonomia do seu trabalho					X
Melhorar a intervenção pedagógica na instituição					X
Conhecer pessoas que partilhem os mesmos interesses profissionais				X	X

À exceção de “investigar cientificamente no contexto escolar” que tem na globalidade dos resultados apenas alguma importância nos motivos que levam os educadores a frequentar formação contínua, todos os outros motivos referidos são considerados muito importantes na hora da decisão.

IV) Questão 35

A questão trinta e cinco foi colocada numa secção à parte pois destinava-se a ser respondida apenas pelos docentes que não fazem formação contínua, no sentido de perceber quais os motivos pelos quais não a frequentam.

Dos dados obtidos, verificou-se que nove dos respondentes não frequentaram nenhuma ação de formação nos últimos 24 meses. Estes nove responderam à questão trinta e cinco e os resultados agrupados são os que se seguem no quadro seguinte, sendo que 1 significa discordo totalmente e 5 significa concordo totalmente:

Quadro 26. Indique o grau de concordância ou discordância com cada um dos seguintes motivos relativamente à sua decisão de não frequentar formação contínua

	1	2	3	4	5
As formações são muito dispendiosas					x
Deveria ser a entidade patronal a proporcionar a formação aos docentes					x
Tenho os conhecimentos científicos e pedagógicos suficientes para desempenhar corretamente as minhas funções	x		x		
Não tenho disponibilidade horária			x		
Há falta de apoio do empregador na dispensa para formação					x
Não tem existido oferta formativa do meu interesse	x				

Não existem incentivos à participação em ações de formação (Ex.: pagamento das mesmas; mudança de cargo; mudança de práticas pedagógicas; valorização de novas competências, etc)					X
---	--	--	--	--	---

Verificamos que os quatro motivos principais que levam os docentes a não frequentarem ações de formação contínua são o facto de estas serem dispendiosas, de considerarem que deveria ser a entidade patronal a proporcioná-las, de não existirem incentivos à participação em ações de formação nem dispensa para frequentar as mesmas.

Quando se questionam os docentes no sentido de saber se caso iniciassem hoje uma carreira profissional, voltariam a escolher ser educadores de infância, 63 dos 86 inquiridos respondem afirmativamente, como se constata na figura 24.

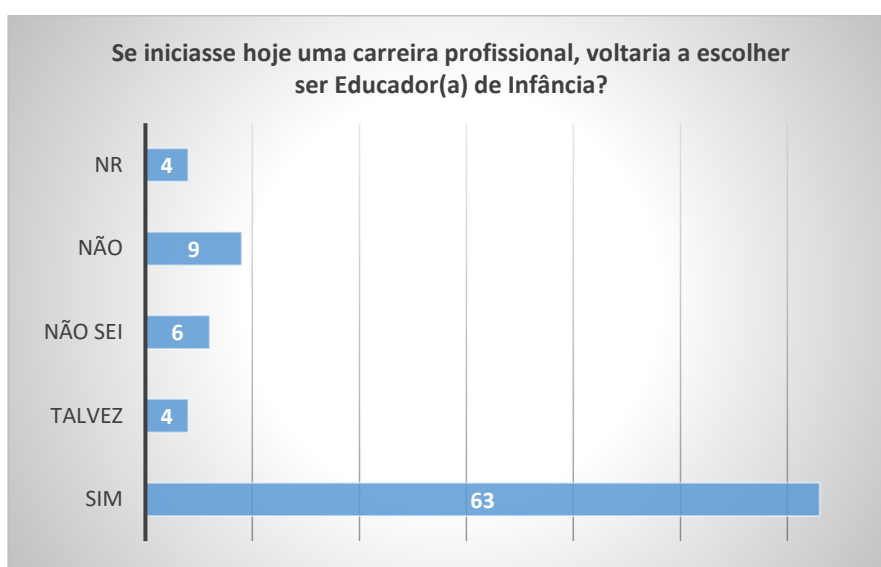


Figura 24. Se iniciasse hoje uma carreira profissional, voltaria a escolher ser Educador(a) de Infância?

No entanto, nove dos docentes afirmam que não voltariam a escolher esta profissão e entre os que não sabem e os que estão em dúvida somam-se mais dez, o que já é um número elevado de educadores, tendo em conta o universo da amostra, que podemos considerar insatisfeitos ou algo insatisfeitos com a profissão.

Passando às questões que implicam análise de conteúdo: esta foi feita de modo “artesanal”, com fichas manuais. Elaborámos tabelas com todas as unidades de registo e o respetivo indicador. Analisámos comparativamente as unidades de significação e designámos a categoria e subcategoria. Após esta tarefa, procedemos ainda a algumas alterações, a nível de mudança de categoria, das unidades de registo.

Nos quadros que constam do apêndice III, representámos os elementos das respostas às questões abertas dos quais apresentamos uma síntese:

Quando se pergunta o que é, para os inquiridos, ser educador(a) de infância, os docentes fazem referência principalmente ao papel que desempenham como promotores do *desenvolvimento global da criança*, existindo registos de uma simultânea preocupação com a atenção na individualidade de cada criança na promoção desse desenvolvimento. São disto exemplos: “auxiliar no desenvolvimento pessoal, social e emocional, respeitando o ritmo de cada um” ou “proporcionar a cada criança um desenvolvimento de acordo com as suas características próprias”. No total, são vinte e seis as unidades de registo que mencionam a promoção do desenvolvimento global da criança como função do educador de infância

Em segundo lugar aparecem referências à *relação educador-criança(s)*, destacando-se o ponto de vista afetivo em expressões como “fazer as crianças felizes, mimar”, “é dar colinho, é dar abracinho, é dar beijinhos, é dar um ralhete,...”, “é adorar quase 20 crianças como se fossem da minha família”, sendo também focada a relação individualizada com cada criança expressa em registos como “é conseguir lidar com todas as crianças e conseguir ajudá-las a alcanças novas e melhores metas” ou “não esquecendo o respeito por cada uma delas (crianças), pelos seus ritmos próprios e pela componente afetiva e emocional” e havendo ainda lugar, embora em menor número de registos, à influência positiva que o educador deve exercer na vida das crianças e que se pode observar em expressões como “é participar na vida da criança e ajudá-la a crescer feliz”.

Com o mesmo número de unidades de registo que a relação educador-criança surge a subcategoria *caraterísticas – funções profissionais* em que alguns educadores se vêem como um agente ativo na educação das crianças: “poder ser um ser ativo nas brincadeiras, descobertas, conquistas, tristezas, alegrias de cada criança”, outros como um profissional de educação “motivado, que apresenta competências intelectuais, que demonstra coerência entre o falar e o fazer”.

Alguns docentes consideram que ser educador de infância é saber gerir a imprevisibilidade: “é aprender a viver na imprevisibilidade diária que é ter à frente um grupo de crianças todas diferentes”, “é um desafio diário, extremamente gratificante”, outros dizem que é uma aprendizagem constante: “é poder todos os dias aprender novos conhecimentos com as crianças”, para outros é dar o exemplo e o melhor de si: “saber

estar a partir das nossas atitudes, dando sempre o exemplo” e outros ainda consideram que ser educador de infância é ter uma multiplicidade de funções: “é ser um bocadinho de cada profissão”.

As *caraterísticas pessoais* dos docentes são outra subcategoria em destaque nesta questão existindo referências à dedicação à profissão e às caraterísticas de personalidade necessárias ao desempenho da função docente: “deve ser uma pessoa que saiba “escutar” as crianças nas várias vertentes”, “uma pessoa responsável”, “é dar o melhor de mim sem esperar outra recompensa; viver cada dia intensamente”.

Nesta questão os educadores referem, embora em número bastante mais reduzido, aspetos relacionados com a missão do profissional de educação de infância ao nível da formação das crianças numa perspetiva de educação para a cidadania; mencionam pontos relacionados com atividades, aprendizagem, planificação e brincar e esporadicamente aparecem referências à relação com as famílias e a comunidade.

Numa outra questão, onde é perguntado quais são os principais desafios que se colocam atualmente aos educadores de infância, os docentes referem em primeiro lugar, com 42 unidades de registo, as *famílias*. A relação jardim-de-infância-família parece necessitar de novos diálogos para chegar a novos consensos. Os educadores referem sobretudo as exigências, os excessos, a permissividade por parte de pais e encarregados de educação: “as exigências despropositadas das famílias (que por vezes são supérfluas e infundamentadas)”, “pais exigentes com assuntos que muitas vezes não são da nossa competência”, “a intervenção excessiva dos encarregados de educação no trabalho das educadoras”, “lidar com as famílias que demonstram ser cada vez mais permissivas”.

Por outro lado, há docentes preocupados ou angustiados com as expetativas e necessidades das famílias e sentem este ponto como o principal desafio à profissão: “corresponder aos interesses e expetativas dos pais”.

O segundo desafio são as questões ligadas à *gestão do currículo*, sobretudo a burocracia relacionada com as tarefas de planificação e avaliação e a falta de tempo para cumprir essas tarefas e os vários desafios pedagógicos que vão surgindo como o aparecimento de novas práticas pedagógicas, as necessidades educativas especiais, a inovação pedagógica, entre outros.

Os docentes expressam esta visão em afirmações como: “responder à quantidade de papeladas que hoje em dia está em volta da educação da criança! Deixamos de ser

educadores de sala e passamos a ser educadores de escritório!”, “o aparecimento de novas teorias e práticas”, “o principal desafio é mudar as práticas (especialmente na valência de creche) e as mentalidades”.

O terceiro desafio apontado pelos docentes são as *crianças* e relacionado com estas, aparecem em primeiro lugar, as questões do comportamento (denominado “desafiante” por alguns educadores) e a falta de regras: “falta de regras e educação (vindas de casa)”, são também mencionados a diversidade de crianças, a constituição dos grupos: “número de crianças por grupo” e a ação educativa, considerando-se um desafio neste campo, por exemplo, “a mudança de mentalidades”, “ir ao encontro das necessidades e interesses de cada criança”, entre outros.

As condições intrínsecas ao próprio *educador*, como os aspetos emocionais, o reconhecimento profissional, a situação profissional face aos colegas da rede pública; a exigência de novas competências face à inovação pedagógica são outros desafios referidos pelos docentes.

As *condições de trabalho* aparecem como o quinto desafio mencionado, e são referidas neste ponto: a falta de componente não letiva, a falta de interrupção letiva em contraste com o que acontece com os pares da rede pública, falta de recursos humanos, a falta de horas para elaboração de documentação pedagógica, a baixa remuneração, entre outros: “falta de horas não letivas para avaliação, relatórios, elaboração de projetos”.

São ainda feitas algumas referências, embora poucas, à *formação contínua* focando a pouca adequação da formação, a dificuldade na transferência das aprendizagens e a importância da atualização de conhecimentos o que revela que esta área apenas constitui um desafio atual para um número residual de educadores de infância das IPSS do concelho de Coimbra: “muitas vezes não haver formação contínua adequada às necessidades”.

A última questão pretende saber como os educadores de infância definem formação contínua e as respostas centram-se, em primeiro lugar, nos objetivos da formação tais como *atualizar* (conhecimentos, formação inicial, ...): “atualizar conhecimentos para aplicar na prática pedagógica”, “é algo que nos permite estar em constante atualização com os currículos e com novos desafios ligados à educação”, *adquirir e inovar* (aprendizagens, competências, conhecimentos): “despertar para coisas novas ao nível da área de trabalho”, “aprendizagem diária, inovar e adaptar novas práticas” e seguidamente,

nas *necessidades, importância, vantagens e benefícios* da formação contínua como forma de manter o profissional atualizado, como forma de enriquecer a prática pedagógica e ainda de qualificar competências adquiridas: “é um “ativar” das ideias”, “Colmata necessidades sentidas pelos profissionais enriquecendo a sua prática ao longo do tempo”, “possibilidade de qualificar competências pessoais e profissionais para um maior empenhamento”.

Alguns dos inquiridos responderam a esta questão de uma forma mais geral falando de uma formação ao longo da vida, de uma formação acreditada que se faz ao longo dos anos: “formação ao longo do tempo sobre vários temas, em várias modalidades”, “formação ao longo da vida, formal e informal”, “formação permanente, sempre ao longo de toda a carreira profissional”.

3.4. Discussão / Reflexão e articulação com a revisão da literatura

A questão inicial e abrangente deste estudo (que papel desempenham as IPSS na formação contínua dos educadores de infância ao seu serviço) da qual derivaram uma série de outras questões mais específicas, será a última sobre a qual iremos refletir nas conclusões do estudo pois necessitamos primeiramente de “discutir” alguns resultados obtidos e relacioná-los com os conhecimentos científicos e teóricos e com os normativos legais que analisámos nos capítulos I e II desta dissertação.

Em primeiro lugar verificámos que das 24 instituições participantes no estudo, 14 proporcionam formação contínua ao seu corpo docente e 10 não o fazem. Em 24 meses, a maioria dos docentes das instituições que fornecem formação participou em entre 4 a 20 horas de formação. Os temas mais abordados nas formações estão dentro da área da pedagogia e das NEE mas são da escolha de elementos externos às instituições sendo que os docentes só são referidos em terceiro lugar como decisores de conteúdos de uma formação que a eles diz respeito. No entanto, a maioria dos inquiridos afirma que a formação que recebe da parte da entidade patronal se articula com a prática pedagógica realizada na instituição e consideram-na importante.

Este primeiro conjunto de resultados permite-nos perceber que, não sendo obrigatória a formação contínua no setor social, muitos docentes poderão passar toda a carreira

profissional sem “aperfeiçoar os seus saberes, técnicas e atitudes necessários ao exercício da profissão” tal como profere Formosinho na citação que dele fazemos na pág. 4 da presente dissertação, uma vez que há ainda um número elevado de instituições que não promovem qualquer tipo de formação contínua.

Das instituições que proporcionam formação contínua aos docentes deduzimos, pela resposta da frequência destes à mesma, que a maioria das instituições o faz uma vez por ano, sobretudo em modalidades de ações de formação de curta duração (6 a 10 horas), o que, e não pondo em causa a qualidade das mesmas, é tempo manifestamente insuficiente quer para proporcionar aprendizagens de carácter mais académico quer sobretudo para proporcionar aprendizagens baseadas na investigação, no trabalho colaborativo e no contexto escolar, como defende Nóvoa (2007).

Uma formação que pretenda produzir efeitos positivos ao nível das concepções e práticas educativas deve partir das necessidades do próprio contexto e dos seus atores educativos locais, neste caso, os educadores de infância, e este é um aspeto que, tal como no setor público, ainda não se verifica nas IPSS do concelho de Coimbra, apesar de os docentes se encontrarem satisfeitos com a formação externa que recebem.

Ao olhar para estes dados iniciais começamos a refletir sobre qual a importância atribuída pelo estado português à formação contínua dos educadores e professores. Deveríamos considerar que pensa ser importante ao visar a melhoria da qualidade do ensino, como comprovado pela obrigatoriedade de formação para os educadores e professores da rede pública. Mas o facto de não existir essa obrigatoriedade para os profissionais da rede social, sendo o estado o seu financiador e supervisor, leva-nos a duvidar do interesse na melhoria da atividade dos profissionais para passarmos a acreditar que se trata sobretudo de uma forma encapotada de mais facilmente os classificar de modo a gerir a progressão na carreira.

Em segundo lugar, atentando na contribuição da formação promovida pelas instituições para aquisição de novos conhecimentos, verificamos que os docentes referem que são as ações de formação de curta duração que mais contribuem para essa aquisição, tal como são estas que têm mais impacto nas práticas pedagógicas de sala. Estes resultados não surpreendem uma vez que é esta a modalidade mais oferecida pelas entidades patronais. Já surpreendente é o facto de os docentes considerarem que a formação proporcionada tem apenas alguma aplicabilidade nas práticas pedagógicas da

instituição, uma vez que numa questão anterior 37,2% dos 40,7% de respondentes tinha referido que a formação recebida se articulava com a prática pedagógica da instituição. Estamos perante uma aparente contradição que, apesar de não possuímos dados que nos permitam explorar os motivos da diferença substancial nas respostas, poderá estar relacionada com o contexto das questões, um mais específico e outro mais geral.

Relativamente à formação contínua por iniciativa própria, constatamos que a maioria dos educadores procura fazê-lo, sobretudo uma vez por ano ou semestralmente. Contudo, ao analisarmos o total de carga horária de formação por iniciativa própria, em 24 meses, verificamos que continua a situar-se, na maioria, ao nível de até 10 horas, longe das 25 horas previstas no Estatuto da Carreira Docente dos educadores e professores, para o 5º escalão, que tem a duração de dois anos.

Importa relembrar que nesta fase de resultados já temos também como respondentes os educadores pertencentes às instituições que não proporcionam formação contínua.

As áreas de formação mais procuradas pelos docentes são a pedagogia, as NEE e a avaliação. Do lado oposto, não tendo sido selecionada uma única vez, estão as TIC, evidenciando uma despreocupação dos profissionais da educação de infância das IPSS em estudo pela evolução tecnológica da sociedade atual, muito provavelmente devido à faixa etária com que trabalham.

Na aquisição de novos conhecimentos por parte dos docentes, são as conversas informais com os pares e as leituras de literatura especializada que mais têm contribuído para essa aprendizagem, aparecendo a formação de carácter mais formal, nomeadamente as ações de curta duração, as conferências, seminários e workshops, como tendo apenas um contributo moderado.

Quanto ao impacte da formação nas práticas pedagógicas de sala, voltam a ser as conversas com os pares, logo, a formação de carácter informal, que mais auxilia os educadores no seu quotidiano profissional, o que vai de encontro ao exposto no capítulo I desta dissertação quando mencionámos Nóvoa (1991) que referia a necessidade de uma cultura de conhecimento partilhado entre os professores em que cada um é formando e formador. No entanto, e ao contrário do que sucedeu com a aquisição de novos conhecimentos, neste campo, são as ações de formação de curta duração que surgem em segundo lugar com tendo mais impacte nas práticas pedagógicas de sala.

A aplicabilidade da formação feita por iniciativa própria nas práticas pedagógicas da instituição é considerada “alguma” pela maioria dos inquiridos. Contudo, a percentagem de respondentes que consideram que a aplicabilidade é “grande” aumentou consideravelmente relativamente à mesma questão colocada no âmbito da formação proporcionada pela entidade patronal. Embora não tenhamos dados que nos permitam afirmar os motivos de tal diferença coloca-se-nos a hipótese de poder estar relacionada com o facto de na formação por iniciativa própria ser o docente quem escolhe a área e tema da formação logo, podendo ir mais de encontro às suas necessidades pessoais de formação.

Sob o ponto de vista das necessidades de formação, os inquiridos mostram ter muita necessidade de formação nas áreas da intervenção precoce e NEE, resultados que coincidem com os do inquérito TALIS² 2018 (vol. I), da OCDE, no capítulo referente à formação da classe docente em que apenas 30% dos professores afirmam ter tido formação para trabalhar com alunos com NEE naquele ano e em que cerca de 27% fazem notar que têm necessidade dessa formação.

A área da avaliação em educação de infância também surge em destaque como uma das que os educadores do setor social mais têm necessidade de formação. De facto, até aos anos 90, os educadores de infância viam a avaliação como algo que se fazia de forma intuitiva e que não necessitava sequer de registo (Coelho e Chélinho, 2012). Isabel Lopes da Silva (2012, p.151) reflete desta forma sobre o dilema das questões da avaliação em educação de infância:

“Porque não têm de dar notas aos alunos e ainda porque guardaram, muitas vezes, más recordações da avaliação escolar, os educadores de infância, têm resistência a pensar sobre avaliação, em lhe conferir um sentido nas suas práticas profissionais. (...) Assim, encontrar as formas mais adequadas de avaliar constitui um desafio para os educadores de infância, um desafio, que implica, em primeiro lugar, tomar consciência da importância da avaliação”.

Concordando com a perspetiva da autora, gostaríamos de acrescentar que o apelo à eliminação das fichas tipo “checklist”, usadas nas últimas décadas para avaliação do desenvolvimento e aprendizagem das crianças em educação de infância e a disseminação de uma série de novas formas de avaliar formativamente, geraram alguma incerteza no

² TALIS (Teaching and Learning International Survey) – estudo internacional promovido pela OCDE sobre as perceções e opiniões de educadores e professores acerca do sistema de ensino em que estão integrados

modo de como elaborar todo o processo de planificação, observação, registo e avaliação, principalmente nos docentes do setor social e sobretudo após a entrada em vigor das OCEPE de 2016, uma vez que estes não tiveram formação por parte do Ministério da Educação sobre o novo documento, apesar da obrigatoriedade da aplicação do mesmo nas IPSS. Este pode ser mais um motivo que justifique a elevada necessidade de formação na área da avaliação. No fundo, trata-se de uma necessidade de orientação prática no universo imenso de teoria sobre o assunto que vai circulando nos jardins de infância da rede social.

De salientar ainda a percentagem elevada (a rondar os 50%) de docentes que afirmam ter alguma necessidade de formação na área da psicologia do ensino e aprendizagem. Sendo uma área base da formação de educadores de infância, lamentamos não conseguir saber, porque não era intenção inicial deste estudo, se esta necessidade está relacionada com objetivos de atualização profissional (relativamente a modelos e práticas pedagógicas ou competências didáticas no sentido da inovação pedagógica, por exemplo), ou se vem da dificuldade em lidar com a diferenciação pedagógica solicitada, com a diversidade de ritmos de aprendizagem que se pede atualmente que seja respeitada, com formas de automotivação e auto-encantamento pela profissão. Pensamos que este seria um ponto interessante a aprofundar, num estudo futuro.

Já quanto aos motivos que levam os educadores de infância das IPSS do concelho de Coimbra a fazer formação contínua, verifica-se uma preocupação dos profissionais com a melhoria da intervenção pedagógica nas valências de creche e jardim de infância e com o desenvolvimento de práticas adequadas à resolução de problemas concretos dos grupos o que remete para o paradigma da resolução de problemas de M. Éraut (1985) descrito no capítulo I desta dissertação.

Os educadores de infância que não fazem formação contínua apontam como motivos o elevado custo das ações de formação, o facto de considerarem que estas deveriam ser proporcionadas pela entidade patronal, a falta de dispensa do horário normal de trabalho para frequência de formação e a falta de incentivos à participação. Apesar do código do trabalho, analisado no ponto 1.4 deste documento, explicitar que o empregador deve assegurar ao trabalhador o direito a 35 horas anuais de formação contínua ou conceder esse tempo para frequência de formação da iniciativa do trabalhador, em período normal de trabalho, a realidade percebida através das respostas ao nosso questionário e

particularmente à questão dos motivos dos docentes não fazerem formação vem mostrar-nos que as instituições que não proporcionam formação aos docentes também não os dispensam para que o possam fazer por sua iniciativa e, apesar de no código do trabalho estar referido que constitui contraordenação grave a violação destes direitos, os docentes podem desconhecê-los ou terem receio de confrontar os empregadores, até porque, como eles próprios concluem e assinalam, a formação, não produz efeitos a nível profissional como mudança de práticas pedagógicas, valorização de novas competências, mudança de cargo, etc..

A maioria dos educadores de infância das IPSS do concelho de Coimbra voltaria a escolher a profissão se iniciassem hoje uma carreira profissional o que é um sinal bastante positivo e revelador da satisfação que, pesem embora os constrangimentos vividos atualmente pela classe docente, pode ser trabalhar com crianças dos 0 aos 6 anos de idade.

Em relação aos docentes que não voltariam a escolher a profissão ou que ainda teriam de ponderar essa ideia, num total de dezanove, consideramos de extrema importância que as direções pedagógicas das instituições vão estando atentas aos primeiros sinais de desmotivação profissional por eles manifestados, procurando atempadamente, através de um trabalho com a equipa de pares e fazendo o possível para envolver as direções, encontrar formas daqueles voltarem a acreditar em si, nas suas competências e na sua importância e diferença que podem fazer no desenvolvimento e aprendizagem das crianças que estão diariamente ao seu encargo.

Para os docentes das IPSS do concelho de Coimbra, e de uma forma global e resumida, ser educador de infância é ser um promotor do desenvolvimento global da criança, com particularidade no desenvolvimento afetivo; é ser um profissional ativo, dedicado, que desempenha uma multiplicidade de funções.

Quanto aos desafios que se colocam atualmente aos educadores de infância, os profissionais deste setor não hesitaram em colocar em primeiro lugar as famílias considerando-as como sectores desafiantes em pontos tão diversos como a comunicação, as exigências, as atitudes, os comportamentos com os filhos ou até em conseguirem corresponder aos seus interesses e expectativas.

A lei de bases do sistema educativo português, a lei-quadro da educação pré-escolar, as OCEPE, o perfil específico de desempenho do educador de infância ou qualquer outro documento que se refira à ação educativa em jardim de infância, faz sempre referência à

participação das famílias nos projetos e no processo educativo. Os educadores de infância sabem que as famílias são um elemento chave para a compreensão das características e vivências de cada criança e do grupo e que sem uma estreita ligação jardim de infância / família dificilmente a criança sentirá segurança e conseguirá estabelecer referências que façam a articulação entre os diferentes espaços em que vive as suas experiências. Gabriela Portugal (2017) chama a atenção para a necessidade de respeitar os valores e prioridades das famílias, reconhecendo que o estabelecimento de uma relação positiva entre família e educador é um trabalho complexo, exigente, mas fundamental.

Por outro lado, as famílias estão cada vez mais informadas sobre o seu direito à participação na vida escolar dos filhos e sobre modelos e práticas pedagógicas inovadoras. Uma simples pesquisa no google ou uma pergunta de opinião nas redes sociais permite obter um infindável conjunto de respostas, artigos e vídeos esclarecedores das dúvidas parentais. Estando munidas de mais conhecimento, torna-se natural que as famílias questionem as instituições sobre as suas práticas pedagógicas e que queiram ver implementadas mudanças que vão de encontro à divulgação do que circula nos meios de comunicação social e de modelos pedagógicos de cariz mais construtivista, em crescimento no nosso país, como sejam a abordagem Reggio Emilia, o modelo Montessori ou a pedagogia Waldorf ou ainda características de tipos de escolas inovadoras como as “escolas da floresta” (“forest school”).

Sendo que as OCEPE se baseiam igualmente numa abordagem construtivista da aprendizagem, os educadores de infância, estando a trabalhar de acordo com o documento, não terão dificuldade em fundamentar as suas práticas. No entanto, e dada a importância de se escutarem e envolverem as famílias estabelecendo uma estreita colaboração com estas em todo o processo educativo, sugerimos aos docentes considerarem as “exigências” das famílias, analisando-as e transformando-as em “sugestões” de modo a ponderar a execução de algumas.

De referir ainda um facto curioso, é que apesar de as famílias serem o maior desafio que se coloca hoje aos educadores das IPSS, a relação escola-família não foi referida como uma das áreas em que os docentes têm muita necessidade de formação, passando para o plano de “alguma necessidade”, o que nos deixa a pensar no porquê deste desfasamento.

Outro desafio prende-se com a burocracia associada à avaliação das crianças. O sistema de avaliação criado pelo manual de processos-chave para a creche acabou por ser imposto pelo instituto da segurança social, também, nos jardins de infância de muitas IPSS, sendo que a reprodução do modelo (já de si exaustivo, na opinião dos profissionais) em grupos de 25 crianças, tornou a missão da avaliação trimestral quase impossível.

As crianças constituem também um desafio para os docentes, sobretudo o seu comportamento que apelidam de desafiante e a falta de regras parentais. A necessidade que manifestam de formação na área da psicologia do ensino e aprendizagem, que já fizemos notar anteriormente e na área da psicologia do desenvolvimento pode eventualmente estar também relacionada com esta questão do comportamento, podendo a formação servir como uma forma de encontrar novas estratégias para o relacionamento com algumas crianças.

Por fim, os educadores de infância das IPSS do concelho de Coimbra vêem a formação contínua como uma forma de atualizar conhecimentos e a sua formação inicial, uma forma de adquirir, inovar e aprofundar aprendizagens, competências e conhecimentos e como algo necessário, importante e com muitos benefícios para o bom desempenho profissional, o que está em sintonia com as perspetivas sobre a formação contínua de alguns dos autores mencionados no capítulo I da presente dissertação que se referem ao aperfeiçoamento dos saberes, das técnicas e das atitudes, à aprendizagem de novas práticas necessárias ao exercício da profissão.

3.5. Conclusões

Apresentamos, neste ponto, um resumo dos principais resultados, procurando responder às questões da investigação e retirando as nossas conclusões sobre tais resultados:

Pouco mais de metade das IPSS do concelho de Coimbra proporcionam formação contínua aos docentes, seus colaboradores. A formação das instituições que a promovem é de âmbito educacional mas devido a algum desfasamento nas respostas dos inquiridos não nos é possível afirmar que vá de encontro às necessidades do contexto educativo. As

ações de formação de curta duração e os workshops surgem como as modalidades que produzem um impacto mais elevado nas práticas pedagógicas de sala.

Os educadores de infância das IPSS procuram fazer formação contínua por sua iniciativa com regularidade anual ou semestral mas é a formação de carácter informal que tem mais impacto nas suas práticas pedagógicas quotidianas pelo que podemos concluir que estes profissionais promovem simultaneamente a sua autoformação.

Os docentes possuem necessidade de formação sobretudo nas áreas da intervenção precoce, das NEE e da avaliação em educação de infância. Os motivos que os levam a frequentar ações de formação contínua são a melhoria da intervenção pedagógica na creche e jardim de infância e o desenvolvimento de práticas adequadas à resolução de problemas concretos dos grupos e os motivos que os levam a não frequentar ações de formação são o facto de estas serem dispendiosas, de considerarem ser um dever das instituições, de não existir dispensa para a sua frequência no horário normal de trabalho e de não existirem incentivos (monetários e profissionais) à participação nas mesmas.

Os profissionais de educação de infância do setor social apontam como principais desafios ao exercício da profissão as famílias, a burocracia relacionada com o preenchimento de vária documentação para avaliação das crianças e outros desafios pedagógicos, e as próprias crianças.

E, por último, a primeira questão da investigação: que papel desempenham as IPSS na formação contínua dos educadores de infância que têm ao seu serviço?

Apesar da resposta não ser simples, após análise, discussão e reflexão sobre os resultados do estudo parece-nos que há um conjunto de IPSS no concelho de Coimbra que manifestam vontade de iniciar um caminho de promoção de qualidade da educação nos seus contextos educativos, uma vez que ao facultarem ações de formação aos seus colaboradores, denotam essa intenção. No entanto, e para que possam vir a desempenhar um papel verdadeiramente importante no desenvolvimento profissional dos docentes, a planificação da formação institucional terá de sofrer alterações significativas como por exemplo partir das necessidades manifestadas pelos educadores, a formação ser feita em modalidades que excluam as ações de curta duração anuais e sobretudo ter a preocupação com a transferência das aprendizagens, isto é, a instituição deve preocupar-se em saber se a formação teve impacto nas práticas pedagógicas dos docentes e/ou se contribuiu para a resolução de um problema concreto do contexto educativo.

Por outro lado, há ainda um número considerável de instituições que desempenham apenas um papel de espaço de formação contínua, uma vez que, sendo o local de trabalho dos educadores, lhes permitem, através da vivência da profissão e do contacto com os pares ir fazendo uma formação contínua importante mas não intencional. Seria salutar que estas instituições se colocassem ao lado das congéneres, começando a promover o desenvolvimento profissional dos docentes, com práticas de formação contínua que poderiam trazer melhorias para a qualidade da ação educativa e, conseqüentemente, para o prestígio das instituições.

Esta investigação, vem assim, tirar da sombra, os profissionais da educação de infância das IPSS que, sendo em obrigações idênticos aos seus pares da rede pública, em horas de trabalho, superiores aos mesmos, são em direitos, nomeadamente em direito a formação contínua gratuita por parte do Ministério da Educação, inferiores.

Tudo isto implica que, na prática, possam existir profissionais que não façam formação contínua durante toda a carreira profissional. E qual a consequência deste facto? Poderíamos pensar que é apenas um problema do docente. Mas não. Ao longo da sua carreira está à sua responsabilidade a educação de centenas de crianças, cujas famílias esperam que seja realizada por um profissional atualizado, motivado, interessado em saber ser cada vez melhor educador.

Daí que a responsabilidade de termos profissionais altamente qualificados na educação de infância pública, privada ou social seja de todos. E todos devíamos exigir que estes docentes não ficassem à margem do direito à formação contínua. Não queremos com isto retirar a responsabilidade que o próprio docente tem de, na falta de oferta, procurar obter pelos seus meios a formação que mais lhe convier.

O caminho ainda é longo mas queremos acreditar nos profissionais. Com o entendimento que mostraram da importância que tem a formação contínua para o seu desenvolvimento profissional, temos esperança que estes e os futuros docentes não se deixarão dominar pela rotina dos dias ou pela ausência de ofertas e partirão em busca da sua constante aprendizagem.

Ao concluirmos este trabalho gostaríamos ainda de referir que algumas respostas que obtivemos no questionário nos provocaram inquietação, fazendo-nos pensar que poderíamos ter explorado mais alguns aspetos que agora nos deixam cheias de curiosidade.

O desafio que as famílias constituem para os docentes atualmente deixam-nos a refletir sobre um tema que tem urgência em ser abordado em formação contínua, provavelmente em todos os grupos de docência, pois torna-se imprescindível encontrar formas positivas de relacionamento e colaboração entre estes dois núcleos fundamentais na vida da criança. Esta relação jardim de infância/família deixou muitas questões no ar suscetíveis de serem investigadas num estudo futuro.

Consideramos assim, que conseguimos responder às nossas questões de investigação iniciais, atingindo os objetivos do estudo, na certeza de que muito mais haveria para conhecer nesta realidade das IPSS. Deixamos o desafio da mudança nas práticas de formação contínua neste setor, através da leitura de todo o documento, das sugestões que apresentámos e da pesquisa que a curiosidade pós-leitura do estudo, possa levar a fazer. Esperamos ter contribuído para despertar o interesse de outros pela educação de infância no setor social, em Portugal.

Por último, gostaríamos de referir que algumas limitações deste estudo estão relacionadas com razões de ordem temporal, uma vez que dado o limite de tempo para elaboração do questionário e posterior entrega, recolha e tratamento de dados, não seria possível estender a investigação a um espaço geográfico mais amplo de forma a obter dados passíveis de fazer algumas generalizações, o que seria interessante. Deste modo, a opção por uma área mais restrita parece-nos ter sido a melhor decisão, não fechando a porta a uma futura investigação de maior alcance.

BIBLIOGRAFIA

Campos, B. (1995). *Formação de professores em Portugal*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Cardona, M. J. e Guimarães, C. (coord.). (2012). *Avaliação na Educação de Infância*. Viseu: Psicosoma.

Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua. (2016). *Regulamento para acreditação e creditação de ações de formação contínua*. Retirado de <http://www.ccpfc.uminho.pt/uploads/regulamentodemodalidadesdeformacao.pdf>.

Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua. (2017). *Relatório anual 2016*. Retirado de <http://www.ccpfc.uminho.pt/Uploads/DocsCCPFC/2017/Relat%C3%B3rio%202016.pdf>.

Costa, N. (2004). A formação contínua de professores: Novas tendências e novos caminhos. *Revista Holos*, vol. 3, 63-75. Retirado de <https://doi.org/10.15628/holos.2004.48>

Coutinho, C. (2016). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina.

Cunha, A. (2007). *Formação de professores: A investigação por questionário e entrevista. Um exemplo prático*. Vila Nova de Famalicão: Editora Magnólia.

Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora

Ferreira, A. G. e Mota, L. (2014). Educação de infância e política educativa em Portugal no último quartel do século XX. *Revista Estudos do século XX*, nº 14, 33-50. Retirado de https://digitalis.uc.pt/ptpt/artigo/educa%C3%A7%C3%A3o_de_inf%C3%A2ncia_e_pol%C3%ADtica_educativa_em_portugal_no_%C3%BA_ultimo_quartel_do_s%C3%A9culo_xx

Formosinho, J. (Coord.). (2009). *Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. e Araújo, J. (2011). Formação contínua de professores em Portugal (1992-2011): Os efeitos de um sistema de formação. *Revista Educere et Educare – revista de educação*, vol. 6, nº 11. Retirado de <file:///C:/Users/andre/AppData/Local/Temp/4875-19463-3-PB.pdf>

Formosinho, J., Machado, J. e Mesquita, E. (2014). *Luzes e sombras da formação contínua: Entre a conformação e a transformação*. Ramada: Edições Pedagogo.

Gonçalves, J. A. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente: Fases da carreira, currículo e supervisão. *Revista de Ciências da Educação*, nº 8, 23-36. Retirado de https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/3_2_formacao_professores/32_20_desev_profis_carreira_docente

Huberman, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa, (Org.). *Vidas de professores* (pp.31-61). Retirado de https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3238555/mod_resource/content/1/Huberman-m-o-ciclo-de-vida-profissional-.pdf

Instituto da Segurança Social. (2010). *Manual de processos-chave: Creche*. Lisboa: ISS.

Katz, L. (1993). Estádios de desenvolvimento dos educadores de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, nº 27, 16-19.

Leiria, I. e Bastos, J. (2016, abril 30). As escolas portuguesas ainda não fizeram a transição do ensino do século XX para o século XXI. *Jornal Expresso*. Retirado de <https://expresso.sapo.pt> em 10/5/2019.

Lopes, J. e Silva, H. (2010). *O professor faz a diferença*. Lisboa: Lidel.

Machado, J. e Formosinho, J. (2009). Professores, escola e formação: Políticas e práticas da formação contínua. In J. Formosinho (Coord.). *Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 287-302). Porto: Porto Editora.

Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: Passado e futuro. *Revista de Ciências da Educação*, nº 8, 7-22. Retirado de <http://sisifo.fpce.ul.pt>

Martins, E. (1997). A formação contínua de professores em Portugal (antes e depois da lei de bases de 1986). In *XIII Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans. Vic, 12 a 14 de Novembre - La formació inicial i permanente dels Mestres : Actes*. Vic, pp. 189-200. Retirado de <http://hdl.handle.net/10400.11/1248>

Nóvoa, A. (1991). Concepções e práticas de formação contínua de professores. In Universidade de Aveiro (Ed.). *Formação contínua de professores: Realidades e perspectivas* (pp. 15-38). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.

Nóvoa, A. (2007). O regresso dos professores. *Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida*,

Lisboa, Parque das Nações, 27 e 28 de Setembro, pp.1-14. Retirado de https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/687/1/21238_rp_antonio_novoa.pdf

Oliveira-Formosinho, J. e Araújo, S. (Orgs.). (2018). *Modelos pedagógicos para a educação em creche*. Porto: Porto Editora.

Oliveira, R. (1991). Falando de criatividade.... In Universidade de Aveiro (Ed.). *Formação contínua de professores: Realidades e perspectivas* (pp. 227-230). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Rodrigues, A. e Esteves, M. (1993). *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto Editora.

Roldão, M. C. (2008). Formação de professores baseada na investigação e prática reflexiva. *Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida*, Lisboa, Parque das Nações, 27 e 28 de setembro, pp.40-50. Retirado de <https://crispasuper.files.wordpress.com/2012/06>

Sanches, M. (2012). *Educação de infância como tempo fundador: Repensar a formação de educadores para uma ação educativa integrada* (Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro). Retirado de <https://hdl.handle.net/10773/8812>

Santos, S. (2009). *Percurso da formação contínua de professores: Um olhar analítico e prospetivo*. Porto: CCPFC

Silva, I. L. (Coord.). (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação; Direção-Geral da Educação (DGE).

Tavares, J. (1997). A formação como construção do conhecimento científico e pedagógico. In I. Sá-Chaves. (Org.). *Percursos de formação e desenvolvimento profissional* (pp.59-73). Porto: Porto Editora.

Vasconcelos, T. (2009). *A educação de infância no cruzamento de fronteiras*. Lisboa: Texto Editores.

Veiga, M. L. (1991). Formar para investigar e investigar para formar. In Universidade de Aveiro (Ed.). *Formação contínua de professores: Realidades e perspectivas* (pp.15-38). Aveiro: Universidade de Aveiro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amado, J. (2000). A técnica de análise de conteúdo. *Revista Referência*, nº 5, pp.53-63.

Retirado de

https://www.researchgate.net/publication/292813312_A_tecnica_de_analise_de_conteudo/link/5ae982c9aca2725dabb5a9a9/download

Amado, J., Costa, A. (2018). *Análise de conteúdo suportada por software*. Aveiro: Ludomedia.

Coelho, A., Chélinho, J. (2012). Conceções educativas e práticas de avaliação: As preocupações do/as profissionais. In M. J. Cardona. e C. Guimarães. *Avaliação na educação de infância* (pp. 115-132). Viseu: psicossoma

Freire, P. (1994). *Cartas a Cristina*. São Paulo: Editora Paz e Terra S.A.

Portugal, G. (2017). O currículo em creche – Que cidadão do século XXI, aos 3 anos de idade? *Revista Humanidades e Inovação: A criança e a creche*, vol. 4, nº 1, pp.56-65.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Decreto-Lei nº 344/89 de 11 de outubro. Diário da República nº 234-1ª série. Lisboa: Ministério da educação— *Ordenamento jurídico da formação inicial e contínua dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.*

Decreto-Lei nº 409/89 de 18 de novembro. Diário da República nº 266, 1º suplemento-1ª série. Lisboa: Ministério da Educação – *Aprova a estrutura da carreira do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e estabelece as normas relativas ao seu estatuto remuneratório.*

Decreto-lei nº 139-A/90 de 28 de abril. Diário da República nº 37-1ª série. Lisboa: Ministério da Educação - *Aprova o estatuto da carreira dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.*

Decreto-Lei nº 249/92 de 9 de novembro. Diário da República nº 259, 1º suplemento-1ª série A. Lisboa: Ministério da Educação – *Estabelece o regime jurídico da formação contínua de educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário.*

Decreto-Lei nº 207/96 de 2 de novembro. Diário da República nº 254-1ª série A. Lisboa: Ministério da Educação –*Altera o regime jurídico da formação contínua de educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário*

Decreto-Lei nº147/97 de 11 de junho. Diário da República nº 133-1ª série A. Lisboa: Ministério da Educação – *Estabelece o ordenamento jurídico do desenvolvimento e expansão da rede nacional de educação pré-escolar e define o respetivo sistema de organização e financiamento.*

Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de agosto. Diário da República nº 201-1ª série A. Lisboa: Ministério da Educação – *Aprova os Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico.*

Decreto-Lei nº 41/2012 de 21 de fevereiro. Diário da República nº 37-1ª série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência – *Alteração do ECD dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, aprovado pelo D.L. nº 139-A/90 de 28 de abril.*

Decreto-Lei nº 22/2014 de 11 de fevereiro. Diário da República nº 29-1ª série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência – *Estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores e define o respetivo sistema de coordenação, administração e apoio.*

Decreto-Regulamentar nº 29/92 de 9 de novembro. Diário da República nº 259, 2º suplemento-1ª série B. Lisboa: Ministério da Educação – *Define o número de unidades de crédito de formação contínua contabilizáveis para a progressão na carreira docente.*

Despacho nº 5220/97 de 4 de agosto. Diário da República nº 178-2ª série. Lisboa: Gabinete da Secretaria de Estado da Educação e Inovação – *Aprova as orientações curriculares para a educação pré-escolar.*

Despacho nº 9180/2016 de 3 de julho. Diário da República nº 137-2ª série. Lisboa: Gabinete do Secretário de Estado da Educação – *Revoga o despacho nº 5220/97. Homologa as OCEPE.*

Despacho nº 779/2019 de 18 de janeiro. Diário da República nº 13-2ª série. Lisboa: Gabinetes da Secretária de Estado Adjunta e da Educação e do Secretário de Estado da Educação – *Define as prioridades de formação contínua dos docentes bem como a formação acreditada pelo CCPFC.*

Lei nº 5/73 de 25 de julho. Diário do Governo nº 173-1ª série. Lisboa: Assembleia Nacional – *Aprova as bases a que deve obedecer a reforma do sistema educativo.*

Lei nº 5/97 de 10 de fevereiro. Diário da República nº 34-1ª série A. Lisboa: Assembleia da República – *Lei-Quadro da educação pré-escolar.*

Lei nº 115/97 de 19 de setembro. Diário da República nº 217-1ª série A. Lisboa: Assembleia da República – *Alteração à lei nº 46/86 de 14 de outubro (LBSE).*

Parecer nº 4/2017 de 30 de maio. Diário da República nº 104-2ª série. Lisboa: Conselho Nacional de Educação – *Parecer sobre o perfil dos alunos para o século XXI (CNE).*

Portaria nº 262/2011 de 31 de agosto. Diário da República nº 167-1ª série. Lisboa: Ministério da Solidariedade e da Segurança Social – *Estabelece as normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento das creches.*

DOCUMENTOS CONSULTADOS

Boletim do trabalho e do emprego (BTE nº 39 de 22/10/2017)

http://bte.gep.msess.gov.pt/completos/2017/bte39_2017.pdf

Boletim do trabalho e do emprego (BTE nº 25 de 8/7/2016)

http://aped.pt/application/files/6714/7401/9164/bte25_2016.pdf

SITES CONSULTADOS

Código do trabalho

www.cite.gov.pt/pt/legis/codtrab_indice.html

Centro de formação de associação de escolas Minerva

www.cfae.minerva.edu.pt

Centro de formação de associação de escolas Nova Ágora

www.cfagora.pt

Repositório científico de acesso aberto de Portugal

www.rcaap.pt

Carta Social

www.cartasocial.pt

APÊNDICE I

**PRÉ-TESTE DO QUESTIONÁRIO FORMAÇÃO CONTÍNUA DE EDUCADORES DE INFÂNCIA EM
IPSS
2019**

	Número das questões																												
	1 6	1 7	1 8	1 9	2 0	2 1	2 2	2 3	2 4	2 5	2 6	2 7	2 8	2 9	3 0	3 1	3 2	3 3	3 4	3 5	3 6	3 7	3 8	3 9	4 0	4 1	4 2	4 3	
Questões pouco claras																													
Questões ambíguas																													
Questões complexas																													
Questões inconsistentes																													
Questões mal redigidas																													
Questões que não levantaram dúvidas																													

Em termos de quantidade de questões, parece-lhe que o questionário é:

Curto ___ Com um número razoável de questões ___ Longo Demasiado longo ___

Qual a opinião que tem do questionário relativamente à estrutura, imagem, sequência das questões, etc.

As xs difícil de seguir a sequência, mas...

Se não respondeu a alguma(s) questão(ões) do questionário diga, sucintamente, porque não o fez.

Por último, deixe, por favor, as suas críticas e/ou sugestões de melhoria relativamente a qualquer aspeto do questionário.

Questões abertas são de vez em quando de resposta.

Muito obrigada pela sua colaboração!

**PRÉ-TESTE DO QUESTIONÁRIO FORMAÇÃO CONTÍNUA DE EDUCADORES DE INFÂNCIA EM
IPSS
2019**

	Número das questões																												
	1 6	1 7	1 8	1 9	2 0	2 1	2 2	2 3	2 4	2 5	2 6	2 7	2 8	2 9	3 0	3 1	3 2	3 3	3 4	3 5	3 6	3 7	3 8	3 9	4 0	4 1	4 2	4 3	
Questões pouco claras																													
Questões ambíguas																													
Questões complexas																													
Questões inconsistentes																													
Questões mal redigidas																													
Questões que não levantaram dúvidas																													

Em termos de quantidade de questões, parece-lhe que o questionário é:

Curto ___ Com um número razoável de questões ___ Longo Demasiado longo ___

Qual a opinião que tem do questionário relativamente à estrutura, imagem, sequência das questões, etc.

O questionário tem muitas perguntas em aspeto e talvez é um pouco confuso.

Se não respondeu a alguma(s) questão(ões) do questionário diga, sucintamente, porque não o fez.

Por último, deixe, por favor, as suas críticas e/ou sugestões de melhoria relativamente a qualquer aspeto do questionário.

Muito obrigada pela sua colaboração!

APÊNDICE II

QUESTIONÁRIO

Com o presente questionário pretende-se recolher informação acerca das práticas de formação contínua dos educadores de infância a exercer funções em Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) do concelho de Coimbra. Trata-se de um estudo realizado no âmbito de uma dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Todas as informações recolhidas são estritamente confidenciais e o questionário é anónimo, pelo que não deve colocar a sua identificação em nenhuma das folhas nem assinar o questionário. Os resultados obtidos serão utilizados apenas para fins da investigação científica.

Não existem respostas corretas ou incorretas. Deste modo, solicito que responda da forma mais sincera a todas as questões.

Muito obrigada pela sua colaboração.

A Mestranda

Secção I. Dados socioprofissionais

1. Idade ____ anos
2. Sexo F ____ M ____
3. Habilitações académicas:
 - Bacharelato ____
 - Licenciatura ____
 - Especialização / Pós-graduação ____
 - Mestrado ____
 - Doutoramento ____
 - Outra ____
4. Instituição em que fez a formação inicial de educador(a) de infância _____
5. Ano em que completou a formação inicial _____
6. Anos de serviço como educador(a) de infância (total) ____ anos
7. Anos de serviço na instituição em que trabalha atualmente ____ anos
8. Tipo de contrato:
 - Termo certo ____ Sem termo (no período experimental) ____ Sem termo(efetivo) ____ Outro ____
9. Função que ocupa na instituição:
 - Educador(a) de Infância ____ Diretor(a) Pedagógico(a) /Técnico(a) ____
 - Educador(a) de Infância + Diretor(a) Pedagógico(a)/Técnico(a) ____
 - Educador(a) de Infância Especializado ____
10. Valência em que está a trabalhar: Creche ____ Jardim-de- Infância ____ C.A.T.L. ____
11. Para além da instituição em que se encontra atualmente, já lecionou em quantas instituições? ____
12. Essas instituições eram da rede: Pública ____ Privada ____ Solidária ____
13. Atualmente, qual o número de horas semanais de trabalho direto com as crianças? ____ horas
14. Atualmente, qual o número de horas semanais de componente não letiva? ____ horas
15. Os docentes usufruem de interrupção letiva nos períodos de Natal e Páscoa? SIM ____ NÃO ____

Secção II. Formação Contínua – Instituição

Considerando os **últimos 24 meses**, por favor responda às questões a seguir apresentadas sobre a **formação proporcionada pela instituição na qual trabalha**.

16. A **instituição** proporciona **ações de formação** na área da educação de infância? SIM ____ NÃO ____

Se respondeu **SIM**, continue o preenchimento do questionário na questão **17**

Se respondeu **NÃO**, continue o preenchimento do questionário na **Secção III. Questão 26**

17. Com que **regularidade** tem participado em atividades de formação contínua proporcionada pela Instituição em que trabalha?

Semestralmente ____ Uma por vez por ano ____ De 2 em 2 anos ____ Outra ____

18. Quem **seleciona** os **temas** das formações?

O corpo docente ____ (A) Diretor(a) Pedagógico(a)/Técnico(a) ____ O(A) Diretor(a) ____ O(A) Administrador(a) ____

Outro ____ Quem? _____

19. Nos últimos 24 meses qual foi a **carga horária total** de formação contínua em que participou? ____ horas

20. Desta carga horária, em qual foi **obrigada(o) a participar como parte das suas atividades docentes**? ____ horas

21. Que **temas** são abordados nas ações de formação da responsabilidade da Instituição?

Gestão do currículo ____ Avaliação ____ Didática ____ Psicologia ____ Pedagogia ____ NEE ____ Puericultura ____
Saúde ____ Artes ____ Inovação Pedagógica ____ TIC ____ Outra(s) ____ Qual(is)? _____

22. A formação contínua proporcionada é **articulada com a prática pedagógica** da instituição? SIM ____ NÃO ____

23. Em geral, considera **importantes** as ações de formação proporcionadas pela entidade patronal? SIM ____: NÃO ____
Porquê? _____

24. No quadro a seguir apresentado, assinale o(s) **tipo(s)** de formação contínua proporcionado(s) pela instituição nos **últimos 24 meses**, o **contributo** dessa(s) formação(ões) na aquisição de novos conhecimentos e o respetivo **impacte** na sua prática pedagógica.

Assinale com um x o tipo de formação contínua em que participou	Contributo na aquisição de novos conhecimentos				Impacte na sua prática pedagógica de sala			
	Nulo	Baixo	Moderado	Elevado	Nulo	Baixo	Moderado	Elevado
Cursos /oficinas de formação								
Círculos de estudos								
Ações de formação de curta duração (6h)								
Conferências/seminários								
Supervisão								
Workshops								
Participação em redes de educadores (network)								
Formações <i>e-learning</i>								
Formações <i>b-learning</i>								
Visitas de observação a outras instituições								
Outra/Qual?								

25. Assinale o **nível de aplicabilidade da formação contínua** que frequentou nas práticas pedagógicas da instituição para a qual trabalha de acordo com a seguinte escala:

1 – sem aplicabilidade a 4- com grande aplicabilidade

1	2	3	4

Secção III. Formação Contínua – Iniciativa Própria

Considerando os **últimos 24 meses**, por favor responda às questões a seguir apresentadas sobre a **formação em que participou por iniciativa própria**.

26. Por **iniciativa própria** participou em ações de formação contínua? SIM ___ NÃO ___

Se respondeu **SIM**, continue o preenchimento do questionário, na **questão 27**.

Se respondeu **NÃO** e também não frequentou formação contínua fornecida pela instituição, por favor, continue o preenchimento do questionário na **Secção IV questão 35**. Se respondeu **NÃO** mas frequentou formação fornecida pela instituição para a qual trabalha, por favor, continue a responder na **questão 36**.

27. Com que **regularidade** tem frequentado ações de formação, por sua iniciativa?

Semestralmente ___ Uma por vez por ano ___ De 2 em 2 anos ___ Outra ___

28. Em que **áreas** tem feito formação contínua, por sua iniciativa?

Gestão do currículo ___ Avaliação ___ Didática ___ Psicologia ___ Pedagogia ___ NEE ___ Puericultura ___
Saúde ___ Artes ___ Inovação Pedagógica ___ TIC ___ Outra(s) ___ Qual(is)? _____

29. No quadro a seguir apresentado, assinale o(s) **tipo(s)** de formação contínua realizada por sua iniciativa, e/ou outras atividades de formação, nos **últimos 24 meses**, o **contributo** dessa(s) formação(ões) na aquisição de novos conhecimentos e o respetivo **impacte** na sua prática pedagógica.

Assinale com um x o tipo de formação contínua em que participou	Contributo na aquisição de novos conhecimentos				Impacte na sua prática pedagógica de sala			
	Nulo	Baixo	Moderado	Elevado	Nulo	Baixo	Moderado	Elevado
Cursos /oficinas de formação								
Círculos de estudos								
Ações de formação de curta duração (6h)								
Conferências/seminários								
Supervisão								
Workshops								
Participação em redes de educadores								
Formações <i>e-learning</i>								
Formações <i>b-learning</i>								
Visitas de observação a outras instituições								
Leitura de literatura profissional (ex. livros, artigos...)								
Conversas informais com os seus colegas sobre como melhorar a sua prática pedagógica								
Outra/Qual?								

30. Assinale o **nível de aplicabilidade da formação contínua** que frequentou nas práticas pedagógicas da instituição para a qual trabalha de acordo com a seguinte escala:

1 – sem aplicabilidade a 4- com grande aplicabilidade

1	2	3	4

31. Nos **últimos 24 meses**, qual foi a carga horária total de formação contínua em que participou? ___ horas

32. Da formação contínua em que participou por sua iniciativa, houve dispensa, durante o período regular de trabalho, para frequentá-la? SIM ___ NÃO ___ Não aconteceu durante o período regular de trabalho ___

Secção IV. Motivos e Necessidades de Formação

33. Para cada uma das áreas seguintes, indique o grau de **necessidade de formação** que carece (Por favor, assinale sempre uma opção em cada alínea) de acordo com a seguinte escala: 1- *nenhuma necessidade*; 2- *pouca necessidade*; 3- *alguma necessidade*; 4- *muita necessidade*

	1	2	3	4
Sociologia da educação e da organização escolar				
Psicologia do desenvolvimento				
Psicologia do ensino e aprendizagem				
Avaliação na educação de infância				
Modelos pedagógicos para a educação de infância				
Construção e gestão do currículo				
Artes visuais				
Educação física				
Jogo dramático/Teatro				
Música/Dança				
Linguagem/Abordagem à escrita				
Matemática				
Ciências				
TIC				
Educação para a cidadania				
NEE				
Intervenção precoce				
Relação escola-família				
Trabalho colaborativo				
Políticas Educativas				
Ética e deontologia em educação				
Práticas reflexivas em educação				

34. Indique a importância de cada um dos **motivos** seguintes para a sua decisão de frequentar formação contínua, de acordo com a seguinte escala: 1. *Nenhuma importância* 5. *Muita importância*

	1	2	3	4	5
Atualizar competências já adquiridas anteriormente					
Desenvolver uma prática mais adequada aos problemas concretos do grupo					
Investigar cientificamente no contexto escolar					
Intervir com mais conhecimento na definição da política educativa					
Melhorar a intervenção pedagógica na sala					
Fundamentar cientificamente melhor o seu trabalho					
Suprimir lacunas na sua formação					
Desenvolver a autonomia do seu trabalho					
Melhorar a intervenção pedagógica na instituição					
Conhecer pessoas que partilhem os mesmos interesses profissionais					

Por favor, continue a responder na Secção IV. Questão 36.

Secção IV. Questão 35

35. Indique o seu grau de concordância ou discordância com cada um dos seguintes motivos relativamente à sua decisão de **não frequentar** formação contínua, usando a seguinte escala: *1-Discordo totalmente a 5-Concordo totalmente*

	1	2	3	4	5
As formações são muito dispendiosas					
Deveria ser a entidade patronal a proporcionar a formação aos docentes					
Tenho os conhecimentos científicos e pedagógicos suficientes para desempenhar corretamente as minhas funções					
Não tenho disponibilidade horária					
Há falta de apoio do empregador na dispensa para formação					
Não tem existido oferta formativa do meu interesse					
Não existem incentivos à participação em ações de formação (Ex.: pagamento das mesmas; mudança de cargo; mudança de práticas pedagógicas; valorização de novas competências, etc.)					

Secção IV. Questões 36, 37,38 e 39

36. O que é, para si, ser Educador(a) de Infância?

37. Quais são, para si, os principais desafios que se colocam atualmente aos educadores de infância?

38. Se iniciasse hoje uma carreira profissional, voltaria a escolher ser educador(a) de infância?

39. Como define Formação Contínua?

Formulário de consentimento informado



FPCEUC FACULDADE DE PSICOLOGIA
E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Investigação no âmbito do Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores

Mestranda: Andreia Cristina Conceição

(Contactos: Email: andreia_cristina@sapo.pt; Telemóvel: 938051430)

O trabalho de investigação, que me proponho desenvolver, intitulado **“Formação Contínua de Educadores de Infância das IPSS do Concelho de Coimbra: Que realidade?”**, tem como principais objetivos saber o papel que desempenham as instituições particulares de solidariedade social na formação contínua dos educadores de infância e caracterizar a realidade formativa destes profissionais.

A pertinência deste estudo está relacionada com a existência de poucos estudos que incidam sobre os profissionais de educação de infância a exercer funções no setor social da educação. É por isso que a sua colaboração é fundamental.

As informações recolhidas serão recolhidas através de questionário. Como participante, pode, se desejar, contactar a autora para se inteirar dos resultados obtidos.

O resultado da investigação, orientada pelas professoras Dra. Maria Piedade Vaz Rebelo e Maria Teresa Ribeiro Pessoa, será apresentado na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Nenhuma informação será revelada fora do contexto académico.

Este estudo não lhe trará nenhum risco nem despesa. A sua participação é voluntária, confidencial e anónima, podendo retirar-se a qualquer momento, sem que tal facto tenha consequências para si.

Depois de tomar conhecimento das explicações acima referidas, declaro que aceito colaborar neste estudo.

Assinatura: _____ Data: _____

APÊNDICE III

ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS QUESTÕES 36,37 E 39 DO QUESTIONÁRIO

QUESTÃO 36 – O QUE É, PARA SI, SER EDUCADOR(A) DE INFÂNCIA?			
CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO
	Perspetivas sobre a missão do educador de infância	<p>Formar pessoas e cidadãos</p> <p>Contribuir para a sociedade</p>	<p>“É formar pessoas para o amanhã”. (2)</p> <p>“ ... Tornar as crianças melhores cidadãos”. (19)</p> <p>“ É fazer a diferença na vida das crianças que passam por nós e estar a formar a sociedade futura do nosso país”. (29)</p> <p>“A educação tem esse poder”. (33)</p> <p>“É dar o meu melhor como profissional para uma construção emocional, humana e com valores para um futuro melhor”. (47)</p> <p>“Ajudar um ser a crescer e ser feliz”. (51)</p> <p>“Ajudar as novas gerações a saber ser, a saber estar, auxiliando-as a criar autodeterminação e consciência/valorização do eu e do outro”. (54)</p> <p>“É ajudá-los a adquirir as competências para a vida”. (68)</p> <p>“Aprender e crescer (as crianças) com as diferenças de cada um podendo desta forma ser um ser humano melhor e mais completo”. (74)</p> <p>“Contribuir para o crescimento da sociedade do futuro”. (75)</p> <p>“É ter a possibilidade de mudar o mundo para melhor, algo que sempre esteve presente em mim. (33)</p>
	Caraterísticas – funções profissionais	<p>Agente ativo na educação das crianças</p> <p>Facilitador</p>	<p>“É ser um agente ativo na educação das crianças”. (3)</p> <p>“É ser um agente ativo na educação das crianças”. (5)</p> <p>“Pessoa que promove uma educação e cuidados de qualidade às crianças”. (17)</p> <p>“É ser um importante interveniente no processo educativo das crianças”. (40)</p> <p>“É ser um agente responsável na educação das crianças, ajudando-as a crescer como cidadãos/pessoas felizes”. (41)</p> <p>“Poder ser um ser ativo nas brincadeiras, descobertas, conquistas, tristezas, alegrias de cada criança”. (42)</p> <p>“É ser facilitador e potenciador na aquisição de competências”. (79)</p>

		<p>Ser profissional de educação</p> <p>Gerir a imprevisibilidade</p> <p>Aprendizagem constante</p> <p>Dar o exemplo e o melhor de si</p> <p>Multiplicidade de funções</p>	<p>“ Ser um profissional de educação”. (18)</p> <p>“É ser um profissional motivado, que apresenta competências intelectuais, que demonstra coerência entre o falar e o fazer”. (35)</p> <p>“Profissional da educação...”. (49)</p> <p>“É aprender a viver na imprevisibilidade diária que é ter à frente um grupo de crianças todas diferentes”. (30)</p> <p>“É um desafio diário, extremamente gratificante.” (39)</p> <p>“É um desafio diário”. (68)</p> <p>“Todos os dias há novos desafios que nos obrigam a uma constante pesquisa, que nos enriquece”. (85)</p> <p>“É estar em constante aprendizagem”. (44)</p> <p>“É poder todos os dias aprender novos conhecimentos com as crianças” (47)</p> <p>“É uma aprendizagem contínua”. (39)</p> <p>“É ajudar as crianças a sorrir”. (62)</p> <p>“Ser educadora de infância é não ter limites. Dar o nosso melhor todos os dias e pensar sempre em proporcionar momentos ricos, saudáveis e felizes para as crianças.” (63)</p> <p>“Saber estar a partir das nossas atitudes, dando sempre o exemplo”. (64)</p> <p>“É ser um bocadinho de cada profissão.” (67)</p> <p>“Cada vez mais alguém que desempenha uma multiplicidade de papéis...numa sociedade em permanente mutação muitos papéis não são desempenhados pelos principais cuidadores, logo, de uma forma ou de outra, cada educador tenta “suprimir”, como pode, essas mesmas falhas”. (72)</p>
	<p>Caraterísticas pessoais</p>	<p>Responsável</p> <p>Ter espírito de criança</p> <p>Dedicação total em prol das crianças</p>	<p>“Uma pessoa responsável...” (6)</p> <p>“...É ser criança...”. (11)</p> <p>“Ser criança em ponto grande,... Poder brincar e não pensar em mais nada, tal como cada criança na sala” (42)</p> <p>“É poder estar todos os dias rodeada de amor e carinho”. (43)</p> <p>“ Entrega total”. (27)</p> <p>“ Deve ser uma pessoa que saiba “escutar” as crianças nas várias vertentes”. (28)</p> <p>“É dar o melhor de mim sem esperar outra recompensa; viver cada dia intensamente”. (32)</p>

		<p>Sonho pessoal gratificante</p> <p>Saber amar de várias maneiras - flexibilidade</p>	<p>“É dar tudo de mim, mesmo nos dias em que só me apetece estar sozinha...”. (60)</p> <p>“Dedicar-me aos outros como se fossem a minha família (tempo de qualidade, atividades que lhes dizem algo, brincar livre)”. (84)</p> <p>“Alguém que escolhe o seu percurso profissional tendo em conta as suas aptidões pessoais e profissionais...”. (13)</p> <p>“É muito gratificante...Gosto muito da minha atividade e de ser um elemento que participa na vida de cada um”. (85)</p> <p>“Ter espírito livre, amar de várias maneiras.” (11)</p> <p>“A realização de um sonho de criança. Sempre me disseram que não havia nada melhor que trabalharmos naquilo que amamos fazer e é verdade”. (61)</p> <p>“Atualmente é um desafio. É necessário gostar muito do que se faz, ter muita paciência e “estofo físico”. (67)</p> <p>“É tornar realidade um sonho de infância. Aprender ensinando e dar carinho sem restrições”. (75)</p> <p>“É a infinita alegria de trabalhar com crianças. É a enorme responsabilidade e privilégio de fazer parte da vida de crianças tão pequenas”. (82)</p>
	<p>Observação, planificação, avaliação</p> <p>O Educador de Infância “Observa cada criança..., os pequenos e o grande grupo, com vista a uma planificação de atividades e projetos adequados às necessidades da criança e do grupo” “Planifica... tendo em conta as propostas explícitas ou implícitas das crianças” “Avalia, numa perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo”</p>	<p>Planificação</p>	<p>“É saber organizar e aplicar os meios educativos adequados ao desenvolvimento das crianças, a todos os níveis”. (14)</p> <p>“É ser construtor de boas práticas para o desenvolvimento macro da criança”. (16)</p> <p>“É ensinar..” (21)</p> <p>“É aplicar e organizar um ambiente adequado ao desenvolvimento integral da criança”. (23)</p> <p>“É ter espaço para agarrar oportunidades de dar oportunidades”. (32)</p> <p>“Gestor do currículo, motivador pedagógico”. (34)</p> <p>“É ensinar as crianças e aprender com elas; é saber estar ao nível delas para melhor compreendê-las”. (48)</p> <p>“Alguém que percebe o quanto as crianças nos ensinam quando queremos que estejam a aprender”. (49)</p>

Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância / Ser Educador de Infância	(D.L. nº 241/2001 de 30 de agosto)		
	Projetos e atividades “Na Educação Pré-escolar, o Educador de Infância concebe e desenvolve o respetivo currículo através da planificação, organização e avaliação...das atividades e projetos curriculares com vista à construção de aprendizagens integradas” (D.L. nº 241/2001 de 30 de agosto)	Atividades promotoras de desenvolvimento Atividades de acordo com as características e desenvolvimento de cada criança Atividades centradas no lúdico ou caráter central de atividades lúdicas	“É proporcionar atividades educativas a nível individual e de grupo, de modo a promover o desenvolvimento físico, psíquico, emocional e social das crianças dos 0 aos 6 anos.” (4) “É um trabalho pedagógico de construção da cultura no grupo, privilegiando a autonomia e cooperação entre as crianças na construção de situações de aprendizagem relevantes”. (20) “ Tentar transmitir conhecimentos adequados relacionados com vários temas”. (27) “É deixar uma criança explorar, observar, deixá-la voar através do que vai aprendendo no seu dia-a-dia mas também com regras e rotinas”. (31) “Proporcionar atividades harmoniosas que facilitem novas aprendizagens às crianças”. (50) “É poder ajudar as crianças a crescerem, proporcionando-lhes atividades nas várias áreas de conteúdo, que sejam motivantes e desafiantes”. (55) “É um desafio, conhecer ano após ano um grupo novo, é gratificante a resposta que cada um dá às experiências que lhe são proporcionadas”. (71) “É ensinar e brincar!”. (53) “É poder brincar todo o dia com as crianças e ensiná-las a brincar”. (69) “É, através da brincadeira, ajudar as crianças a crescer saudáveis, curiosas e com uma “bagagem” cheia de conhecimentos básicos”. “É estar todos os dias com um sorriso na cara, pronta para brincar e explorar”. (73) “É alongar as suas experiências e vivências através da ludicidade e muito mais”. (81) “É um profissional que acompanha as crianças no seu dia-a-dia, proporcionando-lhes momentos de aprendizagem e lúdicos”. (86)
	Relação com as crianças “...o educador de infância relaciona-se com as crianças por forma a favorecer a necessária segurança afetiva...” (D.L. nº 241/2001 de 30 de agosto)	Relação afetiva muito próxima, de carinho e amor	“...Que goste de crianças e conheça o seu desenvolvimento”. (6) “ Fazer as crianças felizes, mimar...”. (19) “... Dar carinho aos filhos “dos outros”, é ajudar os “nossos” meninos nas suas conquistas, é estar lá para amparar as lágrimas e dar aquele abraço que os conforta”. (21) “ Envolver as crianças emocionalmente e a partir daí partilharmos saberes, descobertas, aprendizagens”. (26) “Transmitir o máximo de amor ao grupo”. (27) “É poder contribuir todos os dias para que as crianças cresçam num ambiente de amor e carinho e tenham um bom desenvolvimento”. (43)

	<p>Relação individualizada com cada criança</p> <p>Influência positiva</p>	<p>“É dar colinho, é dar abracinho, é dar beijinhos, é dar um ralhete, é dizer não, é gostar do que se faz”. (49)</p> <p>“É ser amiga e criança, é transmitir carinho, educação e amor...” (53)</p> <p>“...É adorar quase vinte crianças como se fossem da minha família”. (60)</p> <p>“É cuidar de um grupo de crianças como se fossem nossos filhos”. (68)</p> <p>“É ser amiga, ouvinte e por vezes “uma bruxa má””. (73)</p> <p>“Neste momento é ser um membro da família. Os jardins-de-infância são cada vez mais um prolongamento de casa. As crianças estão cada vez mais carentes de afetos”. (78)</p> <p>“É contribuir todos os dias para que as crianças estejam felizes comigo e no espaço das minhas (nossas) atividades”. (80)</p> <p>“Respeite a sua individualidade e ajude no processo de crescimento dando bases e orientando”. (6)</p> <p>“É conseguir lidar com todas as crianças e conseguir ajudá-las a alcançar novas e melhores metas”. (22)</p> <p>“...sempre individualizando cada uma (criança) e acima de tudo que lhes proporcione afeto”. (28)</p> <p>“...não esquecendo o respeito por cada uma delas (crianças), pelos seus ritmos próprios e pela componente afetiva e emocional”. (37)</p> <p>“É um desafio constante...é ser feliz e fazer ser feliz”. (48)</p> <p>“Um compreendedor de comportamentos, frustrações e atitudes”. (64)</p> <p>“Alguém que influencia de forma positiva as experiências na infância”. (1)</p> <p>“É participar na vida da criança e ajudá-la a crescer feliz”. (50)</p> <p>“É ajudar as crianças a serem felizes...e deixar um pouco de mim em cada uma delas”. (70)</p>
<p>Desenvolvimento das crianças</p> <p>O Educador de Infância... “Promove o desenvolvimento pessoal, social e cívico...”</p>	<p>Desenvolvimento afetivo</p> <p>Desenvolvimento global</p>	<p>“Contribui para a formação (desenvolvimento e gestão) das emoções e para o seu desenvolvimento global. (1)</p> <p>“É ter o privilégio de desenvolver na criança capacidades e valores que contribuam para um crescimento harmonioso, saudável e principalmente feliz”. (24)</p> <p>“Contribuir assertivamente para o seu (da criança) desenvolvimento global e harmonioso”. (3)</p>

	<p>“Promove o desenvolvimento da linguagem oral...”</p> <p>“Promove o desenvolvimento da motricidade global...bem como da motricidade fina e ampla.”</p> <p>(D.L. nº 241/2001 de 30 de agosto)</p>		<p>“É contribuir para a descoberta da sua individualidade e estimular a sua perceção e integração no meio envolvente”. (4)</p> <p>“Contribuir para o desenvolvimento da criança”. (9)</p> <p>“Promover oportunidades de desenvolvimento das crianças”. (10)</p> <p>“Contribuir e promover o desenvolvimento de cada criança”. (12)</p> <p>“É contribuir para o bom desenvolvimento de cada criança”. (15)</p> <p>“... Promove o seu (das crianças) desenvolvimento holístico.” (17)</p> <p>“É ser alguém que alavanca/motiva as crianças a crescer de forma saudável e feliz.” (24)</p> <p>“É ter vínculos e interesses com o desenvolvimento e aprendizagem dos que estão ao seu redor”. (35)</p> <p>“Potenciar competências de desenvolvimento global de uma forma lúdica e harmoniosa sempre respeitando as características de aprendizagem das crianças”. (36)</p> <p>“Contribuir para o desenvolvimento global da criança, incentivando à aquisição de competências nas diversas áreas,...”.(37)</p> <p>“Educar e cuidar tendo em vista desenvolver o potencial de cada criança de forma individual e grupal”. (38)</p> <p>“Auxiliar no desenvolvimento pessoal, social e emocional, respeitando o ritmo de cada um”. (42)</p> <p>“É conhecer o desenvolvimento da criança e adequar as nossas práticas ao contexto”. (44)</p> <p>“Ajudar a criança no seu desenvolvimento global”. (50)</p> <p>“Proporcionar a cada criança um desenvolvimento de acordo com as suas características próprias”. (52)</p> <p>“Ter o privilégio de colaborar no processo de desenvolvimento/crescimento de uma criança”. (58)</p> <p>“Ajudar no desenvolvimento das competências adequadas a cada faixa etária...”. (70)</p> <p>“É ter oportunidade de desenvolver práticas capazes de contribuir para o desenvolvimento/crescimento das crianças”. (74)</p> <p>“É a pessoa que incentiva todas as competências da criança, tentando que todos se desenvolvam o mais possível”. (76)</p> <p>“Significa fazer parte das vidas das crianças a vários níveis, contribuindo para o seu crescimento e desenvolvimento em todos os níveis”. (77)</p> <p>“É respeitar a individualidade de cada criança, desenvolvendo competências a partir dos seus interesses”. (81)</p> <p>“É participar no crescimento/desenvolvimento das crianças”. (83)</p> <p>“...Tem ainda como funções proporcionar o desenvolvimento das crianças a vários níveis, acompanhando suas evoluções, necessidades”. (86)</p>
	<p>Relação com as famílias e a comunidade</p> <p>O Educador de Infância</p>		<p>“...Capaz de colaborar com a família no processo de educação da criança”. (13)</p> <p>“ Ser um mediador entre a família e a escola”. (26)</p> <p>“É educar, reforçando o trabalho familiar”. (30)</p>

	<p>“Envolve as famílias e a comunidade nos projetos a desenvolver” (D.L. nº 241/2001 de 30 de agosto)</p>		<p>“Comunicador e decisor de envolvimento com as famílias e diferentes atores educativos”. (34) “É construir e ajudar juntando pais” (46) “É ser a continuidade da família na escola”. (57)</p>
--	---	--	---

QUESTÃO 37 – QUAIS SÃO, PARA SI, OS PRINCIPAIS DESAFIOS QUE SE COLOCAM ATUALMENTE AOS EDUCADORES DE INFÂNCIA?

CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO
Intervenientes do processo educativo	Famílias	Exigências	<p>“As exigências despropositadas das famílias (que por vezes são supérfluas e infundamentadas)”. (1) “Relação escola-família”. (16) “Cada vez mais os pais exigem que os seus filhos saibam mais, isto é, querem que o processo de alfabetização seja realizado antes mesmo das crianças chegarem ao 1º ciclo. Querem que os filhos cresçam rápido demais, menosprezando a importância e o poder da brincadeira no processo de formação da criança”. (42) “Exigências das famílias”. (50) “Pais exigentes com assuntos que muitas vezes não são da nossa competência”. (54) “Conseguir ter uma relação e uma ação que agrade a todas as famílias. Cada vez mais as famílias são mais egocêntricas, não compreendendo que numa creche/JI são mais do que um ou dois”. (63) “As exigências e cobranças feitas pelas famílias de funções que são destinadas aos mesmos”. (78)</p>
		Insegurança	<p>“A insegurança, arrogância e imaturidade dos encarregados de educação”. (3) “Insegurança, instabilidade e pouca maturidade dos pais juntamente com a arrogância com que nos tratam” (4) “A insegurança, a imaturidade e a instabilidade dos pais das crianças”. (5)</p>
		Expetativas / Necessidades	<p>“Corresponder aos interesses e expetativas dos pais”. (6) “Corresponder às expetativas das famílias que acolhemos”. (36) “Respostas às necessidades individuais de cada família”. (38)</p>

		<p>Permissividade/excessos</p>	<p>“A intervenção excessiva dos encarregados de educação no trabalho das educadoras”. (31) “Lidar com as famílias que demonstram ser cada vez mais permissivas”. (37) “Neste momento sinto que alguns pais e/ou enc. de educação são um grande desafio, pois nem sempre compreendem que a educação tem uma vertente bastante rígida e direta. Sinto que são muito permissivos e pouco compreensivos com a equipa”. (53) “Os pais que são cada vez mais desprovidos de valores e querem que os filhos tenham muitas atividades extra”. (55)</p>
		<p>Relação</p>	<p>“Famílias pouco colaborantes”. (15) “Relações com os pais e novas exigências (alimentares, das crianças, pouco tempo passado com os filhos)”. (19) “O trabalho com as famílias”. (20) “Conseguir lidar com alguns pais”. (22) “Manter uma boa relação escola-família”. (25) “Relacionar-se com diferentes culturas, ideologias diferentes”. (26) “Relação com as famílias/encarregados de educação”. (32) “As relações família-escola”. (39) “Lidar com pais”. (46) “Os pais”. (47) “Atualmente as famílias são o maior desafio”. (48) “Dificuldade em ter a colaboração das famílias”. (51) “A relação das famílias com a instituição”. (52) “A relação escola-família”. (73) “Motivar as pessoas significativas a dar continuidade ao trabalho desenvolvido na creche”. (75) “As famílias”. (77) “Famílias disfuncionais, a falta de educação e bom senso doa pais”. (82) “A relação escola-família”. (84)</p>
		<p>Comunicação</p>	<p>“Conseguir comunicar com os pais de forma a compreenderem as necessidades dos seus filhos, quando existem”. (23) “Comunicação com os pais e o entender do seu ponto de vista”. (64) “O trabalho em parceria com as famílias e o diálogo constante com as mesmas de forma a que não sejam tão exigentes connosco e mais com elas próprias”. (86) “A diferente visão entre escola/família das prioridades educativas”. (40)</p>

		<p>Visão</p> <p>TICs</p>	<p>“A visão ou atitude dos pais como seres super/ultra protecionistas dos seus filhos”. (41)</p> <p>“O uso indevido que os pais fazem das novas tecnologias junto das crianças”. (43)</p> <p>“A constante evolução da tecnologia e o acesso das crianças a ela desde cedo em detrimento das relações interpessoais”. (55)</p>
	Crianças	<p>Inclusão/diversidade</p> <p>Grupo</p> <p>Comportamentos: problemas</p> <p>Ação educativa</p>	<p>“A inclusão de todas as crianças”. (10)</p> <p>“Estar presente todos os dias, aceitando cada criança como um ser com seus defeitos”. (27)</p> <p>“A diversidade de crianças”. (29)</p> <p>“Conhecer, respeitar, “promover” cada criança como ser único. Criar estratégias de modo a atingir o seu objetivo”. (72)</p> <p>“Número de crianças por grupo”. (17)</p> <p>“Construção de regras e valores no grupo”. (20)</p> <p>“Dimensão dos grupos de crianças”. (67)</p> <p>“Maior dificuldade em lidar com problemas comportamentais de algumas crianças em sintonia com as famílias”. (13)</p> <p>“Não regular o comportamento das crianças”. (46)</p> <p>“Comportamento desafiador das crianças”. (50)</p> <p>“Os comportamentos desafiantes das crianças”. (51)</p> <p>comportamentos desafiantes por parte das crianças” (52)</p> <p>“Gerir comportamentos”. (60)</p> <p>“Falta de regras e educação (vindas de casa)”. (67)</p> <p>“A falta de limites e regras, por parte dos pais”. (80)</p> <p>“Falta de regras das crianças”. (82)</p> <p>“Intervenção centrada na criança”. (16)</p> <p>“Lidar com personalidades muito fortes e com a falta de educação das crianças de hoje”. (83)</p> <p>“Conseguir saber os interesses da cada criança para lhes proporcionar atividades do seu interesse”. (23)</p> <p>“Saber equilibrar o rigor e os afetos”. (25)</p> <p>“Mudança de mentalidades e prioridades face ao superior interesse da criança”. (32)</p> <p>“Ir ao encontro das necessidades e interesses de cada criança”. (36)</p> <p>“Motivar as crianças para as diferentes atividades”. (52)</p> <p>“Crianças com problemas, não ter apoio para o desenvolvimento da criança e do grupo”. (76)</p>

	Educador	<p>Emoções</p> <p>Reconhecimento</p> <p>Relações</p> <p>TICs</p> <p>Situação profissional</p>	<p>“A desmotivação perante o reconhecimento (desvalorização/direitos) profissional”. (1)</p> <p>“Alguma desmotivação profissional face ao governo, sociedade e sindicatos por não considerarem profissão de grande desgaste”. (13)</p> <p>“Amar todos os dias”. (27)</p> <p>“Serem reconhecidos como a primeira forma de educação; não serem tratados como educadores de segunda por estarem em privados ou IPSS”. (56)</p> <p>“Reconhecimento”. (57)</p> <p>“Atualmente os educadores vivem um desafio ao nível das relações interpessoais educador-auxiliar; educador-encarregado de educação”. (21)</p> <p>“As novas tecnologias”. (43)</p> <p>“A diferenciação entre profissionais do público, privado e solidário”. (79)</p> <p>“Instabilidade nesta profissão”. (82)</p>

Gestão do currículo	Gestão / Administração educativa	Burocracia	<p>“Excesso de papeis, avaliações trimestrais individuais, PDI’s, PAA, PCG’S, etc”. (14)</p> <p>“Muitos papeis para preencher”. (15)</p> <p>“Exigências de currículo e burocráticas”. (24)</p> <p>“É a elevada quantidade de documentos que o educador tem de elaborar”. (35)</p> <p>“Quantidade de documentação que o educador tem de elaborar (planificação, avaliações, planos individuais, entre outros)”. (37)</p> <p>“Resposta às exigências da sociedade cada vez mais centrada em documentos”. (38)</p> <p>“A burocracia”. (40)</p> <p>“A exigência ou quantidade de papeis”. (41)</p> <p>“Burocracia excessiva”. (50)</p> <p>“Lidar com as burocracias que em nada nos ajudam...preenchimento de papeladas que afastam completamente o educador do contato direto da criança”. (58)</p> <p>“Ter tempo para realizar avaliações e tudo o que esteja relacionado com o modelo de qualidade em creche”. (60)</p> <p>“Muita burocracia. Em vez de estarmos com as crianças em atividades temos de preencher muita papelada”. (61)</p> <p>“Responder à quantidade de papeladas que hoje em dia está em volta da educação da criança! Deixamos de ser educadores de sala e passamos a ser educadores de escritório!”. (62)</p> <p>“Conseguir cumprir com as exigências atuais de planificação, observação, registos diários de avaliação e ter tempo de tratar esses dados (tudo em casa)”. (81)</p> <p>“É uma profissão que cada vez mais exige papeis, retirando-nos tempo de qualidade com as crianças”. (84)</p> <p>“A exigência do preenchimento de vária “papelada” que nos rouba tempo de “qualidade” para estarmos com as crianças que cada vez mais exigem a nossa atenção e disponibilidade”. (85)</p> <p>“O preenchimento constante de papeis que muitas vezes nos retiram o tempo de qualidade para estar com as crianças”. (86)</p>
	Desafios Pedagógicos		<p>“Ser capaz de gerir o seu contexto de forma criativa e individualizando as suas propostas” (18)</p> <p>“Conseguir responder aos desafios que nos vão sendo colocados no nosso dia-a-dia”. (2)</p> <p>“As Necessidades Educativas Especiais”. (29)</p> <p>“Academização precoce que não é base de nenhuma diretriz mas que famílias e sociedade enfatizam como positivo”. (30)</p> <p>“O principal desafio é mudar as práticas (especialmente na valência de creche) e as mentalidades”. (33)</p> <p>“Acreditar no potencial de aprendizagem pessoal e na capacidade de evoluir, na socialização profissional integral, novas experiências do quotidiano e aceitar limites e formas de ser pessoal e profissional para nos comprometermos nas mudanças”. (34)</p>

			<p>“O aparecimento de novas teorias e práticas”. (39)</p> <p>“Gestão do tempo de forma a responder às necessidades das crianças e a “cumprir” todas as burocracias”. (44)</p> <p>“O principal desafio é ser mais criativo, fazendo de cada dia da criança um dia diferente, tornando um pequeno momento num grande momento”. (49)</p> <p>“Pouca articulação com o ensino básico”. (54)</p> <p>“ Mudar mentalidades dos adultos para que deixem as crianças brincarem livremente – serem crianças”. (60)</p> <p>“Acompanhar a evolução das atuais práticas pedagógicas no sentido de as adaptar às necessidades do contexto onde exerço a minha atividade”. (68)</p> <p>“O tempo ser pouco para fazer avaliações”. (71)</p> <p>“Desenvolver práticas ajustadas e adequadas a cada criança”. (73)</p>
Atividade profissional	Condições de trabalho	<p>Falta de horas não letivas</p> <p>Falta de recursos humanos</p> <p>Falta de postos de trabalho</p> <p>Falta de verbas que permitam melhores espaços</p>	<p>“Por vezes não haverem horas não letivas; não haver interrupções letivas tal como no ensino público ou quaisquer outras”. (9)</p> <p>“Falta de horas não letivas para avaliação, relatórios, elaboração de projetos. Falta de dias para elaboração de avaliação, relatórios e projetos. E a progressão na carreira (subida de escalão)”. (11)</p> <p>“A falta de recursos humanos. Preenchimento e elaboração de documentos sem horários para tal (horas não letivas e interrupções letivas)”. (10)</p> <p>“Falta de recursos humanos”. (12)</p> <p>“Falta de pessoal nas instituições...horas de trabalho não compatíveis com vencimentos”. (67)</p> <p>“A baixa natalidade, o que provoca falta de postos de trabalho, a baixa remuneração e a pouca credibilidade que é dada a estes profissionais”. (28)</p> <p>“Conseguir um contrato de trabalho que respeite os direitos dos trabalhadores”. (58)</p> <p>“Falta de verbas suficientes para nos proporcionar bons espaços de lazer (ar livre)”. (80)</p>

<p style="text-align: center;">Formação</p>	<p style="text-align: center;">Formação contínua</p>	<p style="text-align: center;">Pouca adequação da formação</p> <p style="text-align: center;">Dificuldade na transferência das aprendizagens</p> <p style="text-align: center;">Importância da atualização</p>	<p>“ Muitas vezes não haver formação contínua adequada às necessidades”. (9)</p> <p>“Falta de formação em algumas áreas”. (12)</p> <p>“Pouca possibilidade de aplicação do aprendido nas formações devido ao pouco tempo e ao calendário que se “obriga” a cumprir”. (69)</p> <p>“Atualização permanente no que respeita à formação”. (73)</p> <p>“A capacidade de se manter atualizado em relação às novas exigências, sendo essencial fazer formação mesmo em áreas que já tenham sido abordadas”. (74)</p> <p>“Manter-se atualizado sobre as práticas de pedagogia mais adequadas às características do grupo”. (75)</p>
---	---	--	---

QUESTÃO 39 – COMO DEFINE FORMAÇÃO CONTÍNUA?

CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO
OBJETIVOS	Atualizar	<p style="text-align: center;">Métodos</p> <p style="text-align: center;">Conhecimentos</p> <p style="text-align: center;">Informações</p>	<p>“Atualização dos métodos e práticas para uma maior adequação da prática pedagógica”. (3)</p> <p>“A formação que permite atualizar e adquirir novos conhecimentos úteis à educadora de infância”. (9)</p> <p>“Constante atualização do conhecimento, da formação profissional e pessoal”. (11)</p> <p>“Atualização do conhecimento para melhor contribuir para a educação de infância”. (12)</p> <p>“É aquela que vamos fazendo ao longo da nossa vida profissional e que nos ajuda a atualizar e consolidar conhecimentos e aprendizagens, por vezes, já adquiridas.”. (28)</p> <p>“É a evolução na carreira através da atualização de conhecimentos”. (32)</p> <p>“Atualização dos conhecimentos pedagógicos de forma a melhorar as minhas funções como docente”. (36)</p> <p>“Formação que decorre ao longo do percurso profissional e que visa uma constante atualização dos saberes e das práticas”. (37)</p> <p>“Formação contínua tem como objetivo atualizar/aperfeiçoar os conhecimentos sobre um determinado tema, as capacidades práticas”. (42)</p> <p>“Constante refresh dos conhecimentos adquiridos anteriormente”. (47)</p> <p>“A necessidade de renovar conhecimentos e adaptar práticas”. (48)</p> <p>“Atualizar ou reciclar conhecimentos”. (49)</p> <p>“Atualizar conhecimentos para aplicar na prática pedagógica”. (50)</p> <p>“Atualizar e renovar conhecimentos para melhorar as práticas”. (51)</p> <p>“É algo que nos permite atualizar e/ou adquirir conhecimentos por forma a melhorar a prática educativa”. (53)</p> <p>“Formação que complementa, renova e desafia as competências adquiridas”. (54)</p> <p>“É atualizarmos os nossos conhecimentos e formação”. (55)</p> <p>“Atualização constante dos conhecimentos já adquiridos”. (56)</p> <p>“Super importante para atualizar conhecimentos/conceitos/pedagogias”. (58)</p> <p>“Permite ao educador estar atualizado, aprendendo e estudando sempre”. (73)</p> <p>“A formação contínua ajuda-me todos os dias a melhorar os meus conhecimentos, atualizando-os e colocando-os em prática ... na minha relação com as crianças/pais/colegas”. (80)</p> <p>“Atualização contínua profissional”. (81)</p>

		<p style="text-align: center;">Currículos</p> <p style="text-align: center;">Pedagogia</p> <p style="text-align: center;">Formação inicial</p>	<p>"...e a mantê-los (aos profissionais) atualizados das novas descobertas, estudos e informações relacionados com a profissão". (13)</p> <p>"É algo que nos permite estar em constante atualização com os currículos e com novos desafios ligados à educação". (25)</p> <p>"Formação que tenha como base a atualização pedagógica e científica". (27)</p> <p>"Atualizar a formação inicial". (35)</p> <p>"Atualizar, de forma constante, a formação inicial". (38)</p> <p>"É uma formação capaz de atualizar e/ou reciclar os conhecimentos adquiridos desde a formação inicial". (75)</p> <p>"Forma de reciclar os conhecimentos iniciais, de forma a atualizarmos a nossa aprendizagem, para melhorar o nosso trabalho diário". (85)</p> <p>"Formações com duração de um dia ou mais cujo objetivo é atualizar os conhecimentos aprendidos e adquiridos na formação inicial". (86)</p>
	<p style="text-align: center;">Adquirir/Inovar</p>	<p style="text-align: center;">Conhecimentos</p> <p style="text-align: center;">Aprendizagens/Competências</p>	<p>"Despertar para coisas novas ao nível da área do trabalho". (10)</p> <p>"Conhecimentos que se vão adquirindo ao longo da carreira profissional de forma a complementarem a formação dos profissionais...". (13)</p> <p>"É conseguir adquirir novos conhecimentos para explorar futuramente". (22)</p> <p>"Aquisição de novos conhecimentos e práticas pedagógicas para depois realizar na prática em contexto de sala". (23)</p> <p>"Super importante para inovar". (58)</p> <p>"É estar em aprendizagem constante, é refletir, questionar, reformular". (33)</p> <p>"Aprendizagem diária, inovar e adaptar novas práticas". (39)</p> <p>"É poder continuar a aprender sempre mais pois nunca sabemos tudo e todos os anos saem novos estudos, novas teorias". (43)</p> <p>"Aprendizagem constante; melhoria de atuações". (44)</p> <p>"Aprendizagem e crescimento em serviço". (46)</p> <p>"Uma aprendizagem contínua que nos ajuda a melhorar a nossa prática pedagógica". (52)</p> <p>"É a partilha, o renovar e consolidar de aprendizagens". (64)</p> <p>"É estar em constante aprendizagem". (60)</p> <p>"Possibilidade de adquirir mais competências e qualificações profissionais na sua área de trabalho e formação". (68)</p> <p>"Formação que permite desenvolver novas competências, adquirindo novos conhecimentos ou atualizando-os.". (73)</p>

		Técnicas/Métodos	<p>“Formação/informação atualizada, aprendizagem constante”. (78)</p> <p>“Aprender novas técnicas e tendências ao nível da educação de infância”. (55)</p> <p>“Conhecer métodos novos”. (56)</p>
	Aperfeiçoar/Aprofundar	Conhecimentos	<p>“Aprofundamento dos conhecimentos...”. (3)</p> <p>“Aperfeiçoar, atualizar e reciclar os conhecimentos, as práticas pedagógicas e atitudes”. (4)</p> <p>“Aprofundamento dos conhecimentos adquiridos”. (5)</p> <p>“Formações que visam aperfeiçoar e atualizar conhecimentos para uma boa prática dos profissionais na sua área”. (6)</p> <p>“Aquela que promove aprofundar conhecimentos”. (10)</p> <p>“Visa aperfeiçoar conhecimentos...”. (49)</p> <p>“Tipo de formação que ajuda os profissionais a aperfeiçoar, atualizar e aplicar conhecimentos “antigos”, podendo coloca-los em prática no seu dia-a-dia”. (67)</p>

CARACTERÍSTICAS GERAIS	Necessidade/Importância	Atualização	<p>“Uma “lufada de ar fresco” revigorante e necessária”. (1)</p> <p>“É um “ativar” das ideias”. (2)</p> <p>“O educador deve estar sempre em busca de uma formação contínua para evoluir/progredir nas suas competências, para ampliar o seu campo de trabalho”. (14)</p> <p>“Estar elucidada para melhorar”. (58)</p> <p>“A formação contínua é importante para que não nos deixemos levar pelas rotinas e monotonia do quotidiano. É importante também para sermos profissionais mais reflexivos, ativos e responsáveis”. (63)</p>
	Vantagens/Benefícios	Mais valia/enriquecedor	<p>“Bastante enriquecedora”. (16)</p> <p>“Colmata necessidades sentidas pelos profissionais enriquecendo a sua prática ao longo do tempo”. (18)</p> <p>“Importante e imprescindível”. (19)</p> <p>“Um modo de estar na vida”. (24)</p> <p>“Uma mais valia na prática do dia-a-dia”. (31)</p> <p>“Uma mais valia para a prática diária”. (57)</p> <p>“É uma mais valia para a concretização do nosso trabalho”. (83)</p>
		Qualificação	<p>“Possibilidade de qualificar competências pessoais e profissionais para um maior empenhamento”. (34)</p> <p>“Fator importante para a melhoria da prática pedagógica, enquanto educadora”. (62)</p> <p>“Algo essencial para o bom desempenho do meu cargo, fazendo desta forma melhorar as práticas pedagógicas”. (74)</p> <p>“Formação para toda a vida. Melhorar qualitativamente as nossas capacidades”. (79)</p> <p>“É muito importante pois permite à educadora desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso e realização de cada criança”. (82)</p> <p>“Formação que terá impacto durante todo o percurso”. (84)</p>
	Formação ao longo da vida	Acreditada	<p>“Formação acreditada”. (15)</p>
		Ao longo da vida/dos anos	<p>“Formação na área da educação de infância, ao longo dos anos”. (17)</p> <p>“Formação ao longo do tempo sobre vários temas, em várias modalidades”. (20)</p> <p>“Formação ao longo da vida, formal e informal”. (26)</p> <p>“É a formação que acontece ao longo da vida profissional”. (40)</p> <p>“Formação ao longo da carreira profissional”. (41)</p>

			<p>“São todos os cursos ou formações que participamos depois de tirarmos o nosso curso profissional. Esta formação deve ser regular e contínua”. (61)</p> <p>“Formação várias vezes por mês, onde existe um acompanhamento à aplicabilidade do que foi tratado na formação”. (69)</p> <p>“Formação que vamos fazendo ao longo de toda a vida, aprendendo dia-a-dia”. (71)</p> <p>“Formação permanente, sempre ao longo de toda a carreira profissional”. (72)</p> <p>“É uma formação que se efetua ao longo do tempo”. (77)</p>
		<p>Atual e atualizada/nas dinâmicas da sociedade e do dia-a-dia</p>	<p>“Formação sempre atual e que acompanha o desenvolvimento da sociedade”. (30)</p> <p>“É ter acesso a sessões de esclarecimento de assuntos/temas que vão surgindo no nosso dia-a-dia”. (31)</p> <p>“A realização do desenvolvimento social e económico e tecnológico, para melhor acompanhar as crianças de hoje”. (76)</p>