

A FIGURA DO COORDENADOR TIC E A SUA FORMAÇÃO: ALGUNS RESULTADOS DE UM ESTUDO EM CURSO

Maria Lima Ferreira
Doutoranda na Universidade do Minho
marialimaferreira@clix.pt

Maria Assunção Flores
Universidade do Minho
aflores@iep.uminho.pt

Resumo

Nesta comunicação apresentam-se alguns resultados de um estudo mais vasto em curso no âmbito de um programa de doutoramento subordinado ao tema Um Estudo de Avaliação sobre a criação e implementação da figura do Coordenador TIC: Representações, Práticas e Implicações. Os dados que apresentamos decorrem da 1.ª fase do estudo, através da aplicação de um questionário, entre Outubro de 2007 a Março de 2008, a docentes (n=170) que desempenhavam a função de Coordenador TIC em escolas pertencentes à DREN (Direcção Geral de Educação da Região Norte). A análise dos dados sugere que a área de recrutamento dos CTIC (Coordenadores de TIC) pertence essencialmente ao grupo de informática. O modo de atribuição do cargo foi sobretudo por nomeação/convite do Conselho Executivo. Os CTIC, de um modo geral, são conhecedores do diploma legal que enquadra a figura do CTIC. A maioria dos CTIC não teve qualquer formação específica para o desempenho do cargo. Relativamente ao contexto de trabalho e orientações profissionais, de um modo geral, é de sublinhar uma indefinição por parte dos respondentes. No entanto, verifica-se uma tendência positiva em relação à discussão de assuntos profissionais. Por outro lado, emerge uma valorização das motivações emancipatórias e práticas em detrimento das políticas e uma orientação para o desenvolvimento pessoal, de novas ideias e perspectivas pedagógicas.

1. Introdução

O desenvolvimento tecnológico célere e as potencialidades das TIC a ele associadas trouxeram novos desafios à escola e a todos os intervenientes no processo educativo e, especialmente, no processo de ensino e de aprendizagem, levando a um envolvimento quer dos alunos, quer dos professores, bem como de auxiliares de acção educativa (Ponte, 1997).

De todas as disciplinas existentes na área de conhecimento da informática ao longo do percurso educativo, as TIC assumem um papel preponderante. Dada a enorme influência das TIC sobre os meios de produção, informação e comunicação, a escola precisa absolutamente de as integrar se não quer ficar definitivamente isolada.

As TIC constituem uma disciplina obrigatória no Plano de Estudos de vários agrupamentos curriculares, uma vez que constitui uma nova ferramenta de ensino e, como tal, tanto pode ser usada para novas práticas pedagógicas baseadas nas metodologias activas, centradas no aluno, como pode servir apenas para transmitir conhecimentos, seguindo um modelo

tradicional, em que o professor e os conteúdos programáticos ocupam o centro do processo ensino-aprendizagem.

Hoje, as escolas fomentam a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação nas várias disciplinas curriculares, em actividades interdisciplinares e em actividades extracurriculares. Enquadrar as TIC no espaço educativo como ferramentas de trabalho colocou um grande desafio à escola que, assim, sofre uma profunda transformação, originando ritmos de mudança e adaptação por parte de todos os intervenientes. Assim, a necessidade de actualização e formação em torno dos aspectos educativos envolvendo as TIC torna-se imperativo, uma vez que as TIC desafiam a escola a assumir novos papéis, dando corpo a novos objectivos e a novas formas de trabalhar e comunicar.

Dada a importância que as TIC assumiram no contexto escolar nos vários níveis de ensino, no ano lectivo 2006-2007, o Ministério da Educação alargou a leccionação das TIC ao Plano de Estudos do Ensino básico – 7º e 8º Anos - contribuindo, assim, para a formação pessoal e escolar dos alunos. À semelhança da União Europeia, Portugal pretende que os alunos, ao concluírem o ensino básico, possuam uma “Carta Europeia de Informática”.

Ao abrigo do Despacho nº 26 691/2005 (2ª série), o Ministério veio alertar para a necessidade de formação dos intervenientes em todo este processo de integração das novas tecnologias e criou a figura de coordenador TIC. Este coordenador é escolhido de entre os docentes que reúnam competências ao nível pedagógico e técnico e tem como principal função a elaboração do plano de acção TIC.

Neste contexto, faz sentido a discussão que se pretende levar a cabo na sequência deste projecto de investigação tentando avaliar o papel e a formação dos coordenadores TIC e discutir as implicações ou os efeitos da sua actuação/implementação tendo em conta o enquadramento legal.

A formação dos principais intervenientes deste processo de integração das TIC nas várias disciplinas e no processo de ensino e de aprendizagem é ainda uma questão prioritária. Importa, portanto, reflectir sobre as iniciativas que têm sido realizadas e proceder a uma avaliação das experiências desenvolvidas neste domínio.

Assim, é importante perguntar qual a finalidade da avaliação, se ela pretende apenas conhecer o processo ou ser usada para tomada de decisões. A resposta a estas perguntas conduzirá a modalidades diferentes de avaliação. Estas destacam diferentes momentos, englobam vários intervenientes, usam diferentes instrumentos. É também esta a discussão que pretendemos desenvolver no âmbito deste projecto de investigação, tendo como referencia os paradigmas de avaliação (objectivista, subjectivista e crítico) propostos por Rodrigues (2002). O que nos propomos é caracterizar e avaliar a implementação da criação dos coordenadores de TIC nas

escolas/agrupamentos, auscultando as suas perspectivas bem como as dos Conselhos Executivos.

Deste modo, a avaliação de um projecto desta natureza implica a consideração de um conjunto de pressupostos e de procedimentos que convém clarificar e que se inserem num determinado modelo ou paradigma (Hadji, 1994; Figari, 1996; Rodrigues, 2002). Por outras palavras, construir um dispositivo de avaliação pertinente e adequado implica clarificar o sentido ou os sentidos da avaliação, o que inclui a reflexão e a explicitação das seguintes questões: Porquê avaliar? Para quê? Para quem? Para que tipo de decisões? No fundo, trata-se de clarificar as finalidades e os propósitos da avaliação e as suas funções, ou seja, «as intenções que subentendem e dinamizam os projectos de avaliação» (Hadji, 1994:178).

A resposta a esta e outras questões depende, portanto, da lógica ou da filosofia da avaliação preconizadas num dado contexto e num dado momento, a começar, portanto, pelos referentes e indicadores de avaliação. Quem os determina? A que nível se situam? Como se operacionalizam? No fundo, trata-se de identificar ou clarificar ou ainda de construir «formas possíveis de avaliação, procedimentos a pôr em prática, operações concretas a realizar» (Hadji, 1994:46).

2. Metodologia

Neste texto apresentam-se dados de um projecto de investigação mais vasto que incide sobre Um Estudo de Avaliação sobre a criação e implementação da figura do Coordenador TIC: Representações, Práticas e Implicações. Os objectivos gerais que norteiam este projecto são: i) Compreender o modo como tem sido feita a introdução progressiva das novas tecnologias na formação dos alunos aos vários níveis ii) Conhecer o papel e o perfil da figura do coordenador TIC; iii) Auscultar as perspectivas dos coordenadores TIC sobre o seu papel e sobre o desenvolvimento dos planos TIC nas escolas/agrupamentos; iv) Conhecer as perspectivas dos Conselhos Executivos sobre o papel dos coordenadores TIC e sobre o desenvolvimento dos planos TIC nas escolas/agrupamentos; v) Compreender o modo como tem acontecido o desenvolvimento das TIC nas escolas/agrupamentos de modo a contribuir para a caracterização de “boas práticas”. Nesta comunicação damos conta de alguns resultados relativos ao objectivo ii). As escolas onde foram distribuídos os inquéritos pertencem à DREN (Direcção Regional da Educação Norte). É constituída por 8 CE (Coordenação Educativa), mais concretamente: Braga, Bragança, Porto, Tâmega, Viana do Castelo, Vila Real, Douro -Vouga e Douro Sul. Deste conjunto de escolas foram seleccionadas 5 escolas, tendo como critério a proximidade

geográfica e os meios de acesso aos inquiridos, tratando-se deste modo de uma amostra por conveniência. Tentámos que fosse o mais abrangente possível.

O número dos respondentes (n=170) corresponde a 85,0 % do número total de docentes (N=200) de 200 escolas. Dos 170 respondentes ao questionário, 27.1 % (46) são do sexo feminino, 72.9% (124) do sexo masculino. Quanto à faixa etária, concentra-se maioritariamente entre os 31 e os 40 anos (50.0%) e entre os 41 e os 50 anos (24.7%). Quanto às habilitações académicas, 70.6 % são licenciados, 12.9 % possuem o grau de mestre, 11.8 % possuem uma pós-graduação, 3.5% possuem bacharelato e 1.2% não responderam.

Em relação à habilitação profissional, 87.6% dos respondentes são profissionalizados e em relação à situação profissional, 72.9% pertencem ao quadro de nomeação definitiva (ver quadro 1).

Quadro 1 – Habilitação Profissional/Situação Profissional

Habilitação Profissional	Percentagem (%)	Situação Profissional	Percentagem (%)
Profissionalizados	87.6	Q. Nomeação Definitiva	72.9
Em profissionalização/Estágio	3.5	Q. Nomeação Provisória	0.0
Não profissionalizados	7.1	Q. de Zona Pedagógica	12.4
Não responderam	1.8	Professores Contratados	14.7
		Não responderam	0.0

Relativamente à experiência profissional, verificamos que 45.4 % dos inquiridos possuem entre 0 e 10 anos de serviço docente e, em relação ao tempo de serviço na escola onde se encontram a leccionar, para 7.1 % dos respondentes trata-se do primeiro ano (ver quadro 2).

Quadro 2 - Anos de serviço na carreira profissional/Anos de serviço na escola

Anos de Serviço	Percentagem (%)	Anos de Serviço na Escola	Percentagem (%)
Entre 0 e 10 anos	45.4	0 Anos	7.1
Entre 11 e 20 anos	23.7	Entre 2 e 5 anos	44.8
Entre 21 e 30 anos	13.2	Entre 6 e 10 anos	20.5
Mais de 30 anos	3.0	Entre 11 e 15 anos	7.8
Não responderam	14.7	Entre 16 e 20 anos	6.5
		Mais de 30 anos	3.0
		Não responderam	10.3

Para além das funções lectivas e do cargo CTIC, 99 respondentes referiram desempenhar outros cargos na escola (cf. Quadro 3) e 71 respondentes não desempenham qualquer cargo

Quadro 3 – Cargos desempenhados pelos professores

Cargos	Órgãos dos Cargos
Coordenação de natureza pedagógica	Directores de turma (14) Directores de Curso (12) Directores de Curso (3)
Coordenação de gestão intermédia	Coordenação de Grupo (3) Coordenação de Departamento (4) Coordenação de Sub-Departamento (2) Coordenação Disciplinar (5) Sub-Coordenador (1) Sub-Coordenador de Departamento (2) Sub-Coordenador de Grupo (1) Sub-Coordenador de Provas de Aferição do Ensino Básico (1) Sub-Coordenador de Exames Nacionais do Ensino Básico (1) Sub-Coordenador de Exames Nacionais do Ensino Secundário (1) Coordenador da Comissão para a Auto-Avaliação da Escola (1) Delegação de Grupo (1) Representação Grupo (2) Representação de Disciplina (5) Delegação de Disciplina (1)
Orientador de estágio pedagógico	3
Gestão de escola	Presidente do Conselho Executivo (4) Presidente de Assembleia de Escola/Agrupamento (1) Vice-presidente do Conselho Executivo (4) Membro da Assembleia de Escola/Agrupamento (2) Coordenador da Assembleia de Escola (1) Assessoria do Conselho Executivo (11)
Coordenação de Projectos	26
Direcção/Administração de Instalações (Hardware/Software)	9

Quanto aos níveis de ensino de leccionação dos respondentes, a maior percentagem é de 48.8 % para o 3º Ciclo (ver quadro 4).

Quadro 4 – Níveis de ensino leccionados

Níveis de Ensino	Percentagens (%)
Secundário	17.6%
3º Ciclo	48.8%
2º Ciclo	14.1%
3º Ciclo mais Secundário	11.2%
2º Ciclo mais 3º Ciclo	7.1%
1º Ciclo	0.6%
Pré-Escolar	0.6%

Nesta comunicação apresentamos alguns dos resultados preliminares obtidos na 1.ª fase do estudo através da aplicação de um questionário (uma versão adaptada do questionário Desenvolvimento Profissional dos Professores, de Flores e Veiga Simão, no âmbito de um

estudo internacional (Portugal, Finlândia e Sérvia e Montenegro), no início do ano lectivo 2007/08, constituído essencialmente por perguntas fechadas (tipo escala de Likert). Para além dos dados pessoais e profissionais, o questionário abarcava um bloco sobre a formação contínua frequentada nos últimos dois anos, um conjunto de questões sobre a organização e a modalidade das acções frequentadas, assim como as motivações para participar nas referidas acções de formação. Um outro bloco incidiu sobre aspectos relacionados com a natureza do trabalho docente e outro ainda sobre as percepções da liderança(s) e cultura(s) da escola e, por último, um bloco sobre as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento profissional no local de trabalho. Após a recolha dos dados, procedemos ao tratamento estatístico do questionário recorrendo ao programa SPSS (versão 15.0) e à análise de conteúdo das questões abertas do questionário.

3. Alguns Resultados Preliminares

3.1. O cargo de CTIC

Quanto ao modo como foi atribuído o cargo ao CTIC, 92.9% foram nomeados/convidados pelo Conselho Executivo, 2.4% eleitos pelo grupo Disciplinar/Departamento, 4.1% como escolha consensual do grupo Disciplinar/Departamento e 0.6% não responderam. Sobre o conhecimento do diploma legal que enquadra a figura do CTIC, 95.9% dos respondentes dizem já o terem lido; 1.2% têm conhecimento, mas não o leram; 1.2% não tinham conhecimento da sua existência e 1.7% não reponderam.

Questionados sobre se tiveram formação específica para exercerem o cargo de CTIC, 42.9% respondeu que sim (Coordenação, Animação e Dinamização de Projectos TIC nas escolas, como acção de formação mais frequentada), 54.1% não realizaram formação específica e 3.0% não responderam a este item. Por último, as disciplinas (56) leccionadas pelos respondentes formam um leque diversificado de domínios de conhecimento, 46% (26) pertencem à área de conhecimento da informática e 54% (30) pertencem a outras áreas de conhecimento.

3.2. Formação Contínua Frequentada: temáticas; modalidades e motivações

Quanto à frequência de Acções de Formação de curta duração nos últimos dois anos, 55.9% dos respondentes mencionaram que não frequentaram nenhuma acção. Relativamente à frequência de Acções de Formação de longa duração (mais de três dias), 31.8 % dos respondentes referiram que frequentaram uma acção de formação (ver quadro 5).

Quadro 5 – Percentagens do número de acções de formação contínua frequentadas

Frequência em Acções de Curta Duração	Percentagem (%)	Acções de longa duração	Percentagem (%)
0	55.9	0	17.1
1	15.3	1	31.8
2	9.4	2	28.8
3	4.7	3	8.8
4	2.9	4	4.1
5	1.2	6	1.8
6	2.9	10	0.6
8	0.6	Não responderam	7.0
Não responderam	7.1		

Da análise das temáticas mais frequentadas por este grupo de professores podemos destacar 69.7% (193) em conteúdos científicos na área das TIC, 8.3% (23) em áreas transversais (e.g. Bullying na escola, Indisciplina...), 5.1% (14) em outras áreas (e.g. Formação de Formadores, Bibliotecas, ...), 4.7% (13) no domínio das Ciências da Educação (e.g. Projectos Educativos, Projectos Curriculares...), 2.9% (8) em Formação Complementar Superior (e.g. Profissionalização em Serviço, Pós-Graduação....) e 9.3% (26) não responderam.

Quanto às entidades organizadoras das acções de formação, salientam-se os Centros de Formação de Associação de Escolas (f=114), universidades (53), escolas e agrupamentos (28) e em outras entidades (f=21), foram referidos: (DGIDC) Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, DREN, Centros de Formação Privados, etc (ver quadro 6).

Quadro 6 – Entidades Organizadoras e Modalidades de formação contínua

Entidades Organizadoras	Frequência	Modalidades	Frequência
Universidade ou Instituição do Ensino Superior	53	Curso	58
Escola e/ou Agrupamento	28	Módulo	14
Centros de Formação de Associação de Escolas	114	Oficina	111
Associações Profissionais (e.g. APPF...)	3	Círculo de Estudos	6
Sindicato	2	Seminário	24
Outras entidades	21	Estágio	4
		Disciplinas Singulares no Ensino Superior	3
		Projecto	9
		Outras modalidades	5

No que diz respeito às motivações, as mais valorizadas pelos participantes são a promoção para o desenvolvimento de novas ideias/propósitos para o trabalho/ensino, o seu desenvolvimento

peçoal e a vontade de aumentar/desenvolver as suas perspectivas/ideias pedagógicas (quadro 7).

Quadro 7 – Motivações mais valorizadas, por ordem decrescente, para frequência das acções de formação

Itens	Média
5. Desenvolver novas ideias/propósitos para o meu trabalho/ensino	4.47
4. Promover o meu desenvolvimento pessoal	4.39
8. Vontade de aumentar/desenvolver as minhas perspectivas/ideias pedagógicas	4.00
10. Ficar a conhecer perspectivas para tornar o meu ensino mais eficaz	3.89
7. Devido às novas exigências associados ao meu trabalho	3.84
12. Desenvolver as minhas destrezas profissionais	3.81
11. Saber mais vale sempre a pena	3.77
19. Construir recursos didácticos com colegas	3.69
17. Desenvolver projectos da escola em colaboração com colegas	3.66
2. Prazer associado ao estudo	3.59
14. Partilhar ideias e experiências com colegas	3.48
9. Mudar a maneira como organizo o processo de ensino/aprendizagem	3.44
3. Aumentar/melhorar oportunidades profissionais	3.38
13. Desempenhar as funções específicas na escola	3.36
1. Progredir na carreira	3.29
18. Desenvolver um projecto de investigação em colaboração com colegas	2.92
6. Aumentar a minha auto-estima	2.60
16. Implementar as políticas/medidas da Gestão local	2.41
15. Implementar as políticas/medidas da Administração Central	2.27
20. Outras(s). Qual(ais)?	2.00

Quanto às motivações menos valorizadas pelos respondentes, elas dizem respeito à implementação das políticas/medidas da Administração Central, à implementação das políticas/medidas da Gestão local e à promoção do aumento da sua auto-estima.

Uma análise do quadro 7 permite-nos concluir que os respondentes valorizam mais as motivações emancipatórias e práticas do que políticas (no sentido da aplicação das políticas da Administração Central) e colaborativas, destacando-se uma concepção orientada para o desenvolvimento pessoal, de novas ideias e de perspectivas pedagógicas que decorrem mais de motivações intrínsecas. De salientar que as motivações ligadas à ideia de colaboração com colegas e orientações profissionais colectivas não se encontram entre as mais valorizadas, destacando-se, portanto, uma lógica individual.

3.3 Contexto de trabalho e orientações profissionais dos professores

Neste âmbito pretendemos identificar o modo como os professores/Coordenadores TIC se situam em relação ao seu trabalho no contexto em que exercem a sua actividade, nomeadamente, às orientações profissionais individuais e ou colectivas. De um modo geral, dos dados destaca-se uma indefinição por parte dos respondentes em relação às relações profissionais na escola (ver quadro 8), nomeadamente, no que se refere ao individualismo nas relações de trabalho (item 1), em que a maioria (52,4%) não concordam nem discordam. Relativamente ao encorajamento para tomar decisões sobre como ensinar (item 15), 35,9% nem concordam nem discordam, apesar de existirem 50,0% que concordam. Também o item 10 que tem a ver com as relações com os colegas mostra 28,8 % de indefinição e 63,0% de discordância. De referir, no entanto, que o item 6 (na escola, raramente discutimos assuntos profissionais) mostra uma percentagem significativa de discordância (71.2%).

Quadro 8 – Orientação profissional individual

Itens	DT	D	C/D	C	CT	Missing
1. Na minha escola, as relações de trabalho caracterizam-se pelo individualismo.	8.2	33.5	52.4	4.1	0.6	1.2
2. Tenho tempo durante o dia para discutir as minhas práticas curriculares.	7.6	27.1	47.1	16.5	0.6	1.1
3. Na minha escola os professores planificam em conjunto.	1.2	10.6	44.7	38.2	4.1	1.2
4. Na minha escola, os professores têm tempo e condições para discutir as suas práticas curriculares.	4.7	24.1	54.1	12.9	1.8	2.4
5. Na minha escola, partilhamos ideias e materiais.	1.2	5.3	38.2	45.3	8.8	1.2
6. Na minha escola, raramente discutimos assuntos profissionais.	20.6	50.6	23.5	3.5	0.0	1.8
7. As reuniões são importantes para o meu trabalho pedagógico.	0.6	5.3	36.5	45.3	11.2	1.1
8. Na minha escola, discutimos sobre actividades extra-curriculares.	0.6	4.7	31.2	54.7	7.6	1.2
9. Na minha escola, desenvolvem-se trabalhos de projecto (de natureza interdisciplinar) entre professores e alunos.	1.8	4.7	30.0	46.5	15.9	1.1
10. Sinto-me desiludido/a com os meus colegas.	26.5	36.5	28.8	5.3	0.6	2.3
11. Na minha escola, discutimos as nossas práticas de avaliação.	0.0	4.7	35.9	49.4	8.8	1.2
12. Posso confiar nos meus colegas.	0.0	2.4	39.4	45.9	10.6	1.7
13. Na minha escola existe um propósito comum no sentido de um desempenho de qualidade pelos colegas.	0.0	7.1	37.6	47.1	6.5	1.7
14. Os meus colegas são fáceis de abordar.	0.6	2.4	34.7	46.5	14.7	1.1
15. Sou encorajado/a a tomar decisões sobre como ensinar.	0.6	11.2	35.9	45.3	4.7	2.3
16. O valor ético da justiça é estruturante do Projecto Educativo da minha escola.	0.6	5.3	20.0	53.5	15.9	4.7
17. Na minha escola não há uma preocupação sistemática com as questões da cidadania.	28.2	39.4	20.6	8.2	1.2	2.4
18. Na minha escola cada professor preocupa-se apenas com os alunos	12.4	40.0	39.4	5.9	0.0	2.3

Nesta linha, e situando-se numa orientação profissional colectiva (cf. quadro 8), surge o item 11 (discutimos as nossas práticas de avaliação) com 58.2% de concordância, a par de uma valorização positiva das relações interpessoais, isto é, os itens 12 e 14 com 56.5% e 61.2% respectivamente. Contudo, a percepção geral dos professores/Coordenadores TIC remete para uma indefinição relativamente aos itens que incidem sobre a orientação profissional colectiva, sendo de sublinhar os itens 2 (tenho tempo durante o dia para discutir as minhas práticas curriculares) e o 4 (os professores têm tempo e condições para discutir as suas práticas curriculares) com tendência para a discordância, mas que remetem para o tempo e as condições e situações de partilha. Todavia, os docentes consideram que as reuniões são importantes para o seu trabalho pedagógico com 56.5% de concordância, de acordo com o item 7.

3.4 Oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento profissional no local de trabalho

Neste âmbito distinguem-se as oportunidades individuais e as colectivas. As primeiras situam-se mais numa lógica pessoal em função de necessidades, interesses e motivações dos professores individualmente considerados e, as segundas, situadas no contexto de escola, no sentido de dar resposta a iniciativas orientadas para a mudança e o seu desenvolvimento organizacional. Relativamente às oportunidades individuais de desenvolvimento profissional, os respondentes consideram que têm oportunidades para aumentar a sua formação (48.2%); 62.9% dizem ter oportunidade para aprender algo de novo e 36.5% consideram que a formação contínua deve centrar-se no desenvolvimento de destrezas e de actividades centradas na sala de aula. Por outro lado, 54.1% consideram que têm oportunidades para desenvolver um determinado tipo de projecto, mesmo que outros o desconheçam (cf. quadro 9).

No que diz respeito às oportunidades colectivas de desenvolvimento profissional ao nível da escola/Agrupamento, (cf. quadro 9), destaca-se uma preocupação dos docentes pela sala de aula e uma visão positiva dos professores em relação à escola: 53.6% dos respondentes consideram que, na sua escola, os professores se preocupam com a sua formação/desenvolvimento profissional no sentido de dar resposta às mudanças na vida da escola. A maioria dos respondentes (77.6%) considera que a formação contínua deve ter em conta uma perspectiva de desenvolvimento da escola. Por outro lado, consideram, numa percentagem significativa (78.8%), que o seu trabalho está frequentemente a mudar pelo que precisam constantemente de actualização. No entanto, 21.2% dos respondentes consideram que na sua escola/agrupamento não existe uma política global em termos de desenvolvimento profissional (item 8), sendo ainda

de destacar 45.9% que não se posicionam quanto à existência de uma política da escola sobre o desenvolvimento profissional.

De referir que os respondentes tendem a valorizar uma perspectiva de formação a longo prazo com 64.7% a concordar em detrimento de uma concepção de formação como resposta a necessidades a curto prazo (30.0%).

Quadro 9 – Oportunidades de desenvolvimento profissional

Itens	DT	D	C/D	C	CT	Missing
1. Na minha escola, há oportunidades para desenvolver um trabalho criativo.	0.6	5.3	25.9	55.9	11.2	1.1
2. Na minha escola, tenho oportunidades para desenvolver um determinado tipo de projecto, mesmo que outros o desconheçam.	0.6	7.6	34.1	48.2	5.9	3.6
3. Tenho oportunidades para aumentar a minha formação.	1.8	13.5	33.5	40.0	8.2	3.0
4. Tenho oportunidade para aprender algo de novo.	1.2	4.7	28.2	52.9	10.0	3.0
5. O meu trabalho está frequentemente a mudar e preciso de me actualizar constantemente.	0.6	2.9	15.3	33.5	45.3	2.4
6. Na minha escola, os professores preocupam-se com a sua formação/desenvolvimento profissional no sentido de dar resposta às mudanças na vida da escola.	0.0	4.7	39.4	47.1	6.5	2.3
7. Não tenho oportunidades para me desenvolver profissionalmente de forma contínua.	10.0	35.9	34.7	15.3	1.2	2.9
8. Na minha escola/agrupamento existe uma política global em termos de desenvolvimento profissional.	1.2	20.0	45.9	27.6	1.8	3.5
9. A formação contínua deve centrar-se no desenvolvimento de destrezas e de actividades centradas na sala de aula.	0.6	14.1	46.5	32.4	4.1	2.3
10. A formação contínua deve ter em conta uma perspectiva de desenvolvimento da escola.	0.0	0.6	20.0	60.0	17.6	1.8
11. A formação contínua deve centrar-se no desenvolvimento individual.	2.9	14.7	52.9	25.9	1.2	2.4
12. A formação contínua deve responder a necessidades a curto prazo	1.8	22.9	42.9	26.5	3.5	2.4
13. Sinto-me encorajado/a para participar em actividades de desenvolvimento profissional.	0.0	5.9	31.8	48.8	11.2	2.3
14. A formação contínua deve responder a necessidades a longo prazo.	0.0	2.9	29.4	48.2	16.5	3.0

4. Conclusão

Da análise dos dados constata-se que os CTIC, na sua maioria, conhecem a legislação relacionada com a criação do coordenador TIC, mas, não tiveram formação específica para o desempenho do cargo. Chegaram ao cargo de CTIC por nomeação/convite do Conselho Executivo na quase totalidade dos casos. Relativamente aos grupos de recrutamento disciplinar, uma grande percentagem é oriunda do grupo de informática. Em relação à formação contínua nos últimos dois anos, a temática converge para áreas relacionadas com as TIC e afins. Sobre as motivações para a frequência da formação contínua, os respondentes valorizam mais as

motivações emancipatórias e práticas em detrimento das políticas e colaborativas, destacando-se uma concepção orientada para o desenvolvimento pessoal, de novas ideias e de perspectivas pedagógicas que decorrem mais de motivações intrínsecas. No entanto, as motivações ligadas à ideia de colaboração com colegas e orientações profissionais colectivas não se encontram entre as mais valorizadas, destacando-se, portanto, uma lógica de natureza mais individual.

Relativamente às oportunidades individuais de desenvolvimento profissional, os respondentes consideram que têm oportunidades para aumentar a sua formação, para aprender algo novo e consideram que a formação contínua deve centrar-se no desenvolvimento de destrezas e de actividades centradas na sala de aula. Por outro lado, consideram que têm oportunidades para desenvolver um determinado tipo de projecto, mesmo que outros o desconheçam. No que diz respeito às oportunidades colectivas de desenvolvimento profissional ao nível da escola/Agrupamento, destaca-se uma preocupação dos docentes pela sala de aula e uma visão positiva dos professores em relação à escola considerando que, na sua escola, os professores se preocupam com a sua formação/desenvolvimento profissional no sentido de dar resposta às mudanças na vida da escola. A maioria dos respondentes considera que a formação contínua deve ter em conta uma perspectiva de desenvolvimento da escola. Os respondentes tendem a valorizar uma perspectiva de formação a longo prazo, impulsionadora de desenvolvimento pessoal e profissional, em detrimento de uma concepção de formação como resposta a necessidades a curto prazo. No entanto, alguns dos respondentes consideram que na sua escola/agrupamento não existe uma política global em termos de desenvolvimento profissional e outros não se posicionam quanto à existência de uma política da escola sobre o desenvolvimento profissional.

Referências

- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Figari, G. (1996). *Avaliar: Que referencial?* Porto: Porto Editora.
- Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo*. Porto: Porto Editora.
- Ponte, J. P. (1997). *As Novas Tecnologias e a Educação*. Lisboa: Texto Editora.
- Rodrigues, P. (2002). *A Avaliação da formação pelos participantes em entrevistas de investigação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Referências Legislativas

2005 – Despacho n.º 26691/2005 (2ª série), de 27 de Dezembro [Organização e dinamização de uma estrutura de coordenação para as tecnologias de informação e comunicação (TIC), incluindo a designação do respectivo coordenador].