

EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS E DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE TIC E ÁREAS AFINS:

ALGUNS RESULTADOS DE UM ESTUDO EM CURSO

Ermelinda de Lurdes Salgado Correia
Universidade do Minho
ermelindalurdes@hotmail.com

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 projecto de doutoramento subordinado ao tema *Formação e Desenvolvimento Profissional de Professores: Contextos, Desafios e Oportunidades*. Os dados que apresentamos decorrem da 1.ª fase do estudo, através da aplicação de um questionário, entre Outubro de 2007 e Março de 2008, a docentes que leccionam a disciplina de Tecnologias da Informação e Comunicação e áreas afins em escolas pertencentes à DREN (Direcção Geral de Educação da Região Norte). A análise dos dados recolhidos indica que a sua formação inicial é bastante heterogénea. Por outro lado, a formação contínua frequentada enquadra-se, principalmente, na actualização de conhecimentos na área científica das disciplinas leccionadas. No que diz respeito à percepção sobre o contexto de trabalho e o seu desenvolvimento profissional, de um modo geral, sobressai uma indefinição nas respostas, apesar de se verificar uma disposição positiva relativamente à discussão de assuntos profissionais. Por outro lado, emerge uma valorização das motivações emancipatórias e práticas na escolha da formação em detrimento das motivações políticas, quer a nível central, quer a nível local, bem como uma orientação para o desenvolvimento pessoal e aprofundamento de novas ideias e perspectivas pedagógicas.

1. Introdução

O modo de ensinar de um professor, mais concretamente, as estratégias utilizadas no ensino-aprendizagem, é influenciado pela sua formação inicial e subsequente formação contínua e oportunidades de desenvolvimento profissional. As variáveis que condicionam estes processos são complexas e multifacetadas, incluindo dimensões pessoais, contextuais e organizacionais (Day, 2001, 2004; Flores, 2004). Neste sentido, o projecto de investigação que estamos a realizar pretende constituir-se como um contributo inovador e original na Área da Educação, na medida em que se pretende desvelar algumas destas dimensões nomeadamente a formação inicial, a formação contínua e as oportunidades de desenvolvimento profissional e os seus efeitos na prática educativa dos professores de TIC e áreas afins.

A formação contínua constitui um processo que decorre ao longo da carreira docente, após a conclusão da formação inicial, no sentido de contribuir, entre outras vertentes, para o desenvolvimento profissional dos professores e para a inovação das práticas curriculares. Como sustenta Canário (1991:82), se não for perspectivada à luz da obtenção de créditos, a formação contínua poderá ser geradora de mudanças e inovações uma vez que “é razoável pensar que as situações de formação vividas ao longo de 30 anos de carreira serão bem mais importantes que quatro ou cinco anos de formação prévia ao exercício da profissão”.

O processamento da formação contínua tem-se operado em torno de duas lógicas: a lógica do desenvolvimento do sistema educativo e a lógica do desenvolvimento da profissão docente. A articulação entre essas duas lógicas pode traduzir-se quer num desenvolvimento profissional efectivo, quer na melhoria da acção educativa em geral, o que, se assim for, facilitará o alcance de uma das finalidades deste tipo de formação, ou seja “contribuir para a mudança educacional e para a redefinição da profissão docente” (Nóvoa, 1991:21).

O conceito de formação é susceptível de múltiplas perspectivas, pois “durante algum tempo, os termos de aperfeiçoamento, formação em serviço, formação contínua, reciclagem, desenvolvimento profissional ou desenvolvimento de professores foram utilizados como conceitos equivalentes” (Marcelo, 1999:136). Para (Ribeiro, 1989:10) a formação contínua, a que chama formação em serviço, “define-se, em termos gerais, como o conjunto de actividades formativas de professores, que vêm na sequência da sua habilitação profissional inicial e do período de indução profissional (quando existe), e que visa o aperfeiçoamento dos seus conhecimentos, aptidões e atitudes profissionais em ordem à melhoria da qualidade da educação a proporcionar aos educandos”. Marcelo (1999:137), por exemplo, adopta o conceito de desenvolvimento profissional em vez de formação contínua, com uma conotação de “evolução e continuidade” superando a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento de professores.

À visão redutora e mais tradicional contrapõe-se um novo conceito de formação que aponta para a ideia de aprendizagem permanente ligada ao desenvolvimento profissional dos professores (Hargreaves & Fullan, 1992; Marcelo, 1999; Pacheco & Flores, 1999; Day, 2001,2003,2005) numa perspectiva de evolução e continuidade, afastando-se de uma noção simplista de *reciclagem* (De Landsheere, 1978) ou de um mero complemento da formação inicial (Marcelo, 1999). Este novo conceito surge como o mais apropriado para traduzir a concepção do professor como profissional do ensino. Deste modo, para além de uma conotação evolutiva, este conceito

valoriza, em particular, uma abordagem da formação de professores que tem em conta o seu carácter contextual, organizacional e orientado para mudança, superando, assim, a sua dimensão mais individualista de aperfeiçoamento pessoal.

Dada a importância da Formação Contínua no processo do desenvolvimento profissional do professor, compreende-se a necessidade e interesse de, em cada escola, se criarem condições que propiciem oportunidades de aprendizagem e estimulem a mudança/ inovação das suas práticas pedagógicas e curriculares, finalidades que dependerão do paradigma ou modelo de Formação adoptado e que se traduz no modo como se concebe, organiza e operacionaliza os processos da formação contínua.

2. Metodologia

Neste texto apresentam-se dados de um projecto de investigação mais vasto, no âmbito do doutoramento, que incide sobre a *Formação e Desenvolvimento Profissional (DP) de Professores: contextos, desafios e oportunidades*. Os objectivos gerais que norteiam este projecto são: i) identificar a natureza da formação dos professores de TIC e áreas afins; ii) conhecer as perspectivas dos docentes de TIC sobre o seu DP; iii) compreender as suas perspectivas e estratégias de DP em contexto de trabalho; iv) identificar factores que inibem e/ou promovem o DP no seu contexto profissional; v) compreender o contributo da formação inicial e da formação contínua para a prática educativa dos professores; vi) acompanhar um conjunto de professores de TIC e áreas afins (no âmbito de um projecto de intervenção), no sentido de reflectir sobre o seu DP e as suas práticas educativas; vii) avaliar o impacto do projecto de intervenção desenvolvido com professores de TIC e áreas afins. Nesta comunicação damos conta de alguns resultados relativos aos objectivos i) e ii). Os dados que apresentamos nesta comunicação decorrem da 1.ª fase do estudo, através da aplicação de um questionário, entre Outubro de 2007 e Março de 2008, a docentes que leccionavam a disciplina de Tecnologias da Informação e Comunicação e áreas afins em escolas pertencentes à DREN (Direcção Geral de Educação da Região Norte) (n=520). Trata-se de uma versão adaptada do questionário Desenvolvimento Profissional dos Professores, de Flores e Veiga Simão (2004), no âmbito de um estudo internacional (Portugal, Finlândia e Sérvia e Montenegro). O questionário é 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.

O número dos respondentes (n=520) corresponde a 73.6 % do número total de docentes (N=705) de 199 escolas. Dos 520 respondentes ao questionário, 50.3 % (261) são do sexo feminino. Quanto à faixa etária, concentra-se maioritariamente entre os 31 e os 45 anos (68.1%) e entre os 21 e os 30 anos (21.3%). Quanto às habilitações académicas, 76.5 % são licenciados, 10.6 % possuem uma pós-graduação, 9.2 % apresentam o grau de mestre. Apenas 1.9 % possuem o grau de bacharelato, 0.2% detêm o grau de doutor e 1.6% não responderam a este item.

No que respeita à formação inicial, existe uma diversidade de cursos (70), dos quais 10 em engenharia na área de conhecimento da informática, 6 em outras engenharias, 4 em informática via ensino, 29 no âmbito da informática e 21 outros cursos.

Em relação à habilitação profissional, 71.3% dos respondentes são profissionalizados e em termos de situação profissional, 47.9% pertencem ao Quadro de Nomeação Definitiva (ver Quadro1).

Quadro 1 – Habilitação Profissional/Situação Profissional

Habilitação Profissional	Percentagem (%)	Situação Profissional	Percentagem (%)
Profissionalizados	71.3	Q. Nomeação Definitiva	47.9
Em profissionalização/Estágio	9.8	Q. Nomeação Provisória	0.8
Não profissionalizados	16.9	Q. de Zona Pedagógica	18.1
Não responderam	2.0	Professores Contratados	32.8
		Não responderam	0.4

Em relação à categoria de professor titular, apenas 4.0% dos respondentes apresentam esse título, 96% são professores e 2% não responderam.

Relativamente à experiência profissional, verificamos que 20.7 % dos inquiridos possuem menos de 3 anos de serviço e, em relação ao tempo de serviço na escola onde se encontram a leccionar, para 21.7 % dos respondentes trata-se do primeiro ano (ver Quadro2).

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 2 anos	20.7	0 Anos	21.7
3 anos	11.3	Entre 1 e 2 anos	35.8
Entre 4 e 7 anos	12.7	Entre 3 e 5 anos	13.4
Entre 8 e 9 anos	11.2	Entre 6 e 10 anos	12.9
10 Anos	8.1	Entre 11 e 24 anos	6.8
Entre 11 e 15 anos	16.5	Não responderam	9.4
Entre 16 e 20 anos	6.2		
Entre 21 e 32 anos	3.8		
Não responderam	9.5		

O número de cargos desempenhados por respondente é de 40.8% para um cargo, 18.5% dois cargos, 2,9% três cargos e 37.8% não têm qualquer cargo atribuído. A natureza dos cargos exercidos é diversificada, como se pode observar no quadro 3, destacando-se, no entanto, os cargos de coordenação de natureza mais pedagógica.

Quadro 3 – Cargos desempenhados pelos professores

Cargos	Órgãos dos Cargos
Coordenação TIC	100
Coordenação de natureza pedagógica	Directores de turma (83) Directores de Curso (63) Coordenadores de Curso (26) Mediadores de Curso (6)
Coordenação de gestão intermédia	Coordenação de Grupo (3) Coordenação de Departamento (7) Coordenação de Secção (2) Coordenação Pedagógica (1) Sub Coordenador (7) Sub Coordenador de Departamento (6) Sub Coordenador de Grupo (6) Ajunto do Coordenador (1) Sub Coordenador de ENES (Exames Nacionais Ensino Secundário) (1) Delegação de Grupo (30) Representação de Grupo (8)
Orientador de estágio pedagógico	13
Gestão de escola	Presidente do Conselho Executivo (1) Presidente de Assembleia de Escola (2) Vice-presidente do Conselho Executivo (1) Membro da Assembleia de Escola (1) Coordenador da Assembleia de Escola (1) Assessoria do Conselho Executivo (17)
Coordenação de Projectos	100
Director de Instalações	31

Quanto aos níveis de ensino em que os respondentes leccionam são de 49.2% para o 3º ciclo, 30.0% para o secundário e 20.8% simultaneamente para 3.º ciclo e secundário. Por último, as disciplinas (82) leccionadas pelos respondentes constituem um leque diversificado de domínios de conhecimento, 56.1% (46) pertencem à área de conhecimento da informática e 43.9% (36) pertencem a outras áreas de conhecimento.

Destes dados infere-se que existem docentes, não pertencentes ao grupo de recrutamento de informática, que leccionam disciplinas no âmbito das TIC e áreas afins (Gestão Base de Dados, TIC, ...) e, simultaneamente, outras disciplinas (e.g. Educação-Física, Física-Química, Educação Moral e Religião Católica, Inglês, ...).

Além da leccionação, os respondentes exercem outras actividades (47.3%). Destes, 22.3% resolvem problemas de ordem técnica, 4.2% dão apoio ao executivo e 14.6% dão outros apoios (e.g. gestão de páginas/plataformas electrónicas, coordenação do projecto CRIE - Iniciativas Escolas, Professores, e Computadores Portáteis -, Jornais *On-Line*, ...).

3. Alguns Resultados Preliminares

3.1. Formação Contínua Frequentada: temáticas; modalidades e motivações

Quanto à frequência de Acções de Formação de curta duração nos últimos dois anos, 47.3% dos respondentes referiram que não frequentaram nenhuma acção de formação de curta duração. Também 14.6% dos respondentes referiram que não frequentaram nenhuma acção de formação de longa duração (mais de três dias). Quer em relação às acções de curta duração, quer às de longa duração, a percentagem de frequências é bastante variável (*cf.* Quadro 4). No entanto, destacam-se, no primeiro caso, 47.3% com zero acções de formação e 18.1% com uma acção.

Quadro 4 – Percentagens do número de acções de formação contínua frequentadas

Frequência em Acções de Curta Duração	Percentagem (%)	Acções de longa duração	Percentagem (%)
0	47.3	0	14.6
1	18.1	1	31.3
2	6.9	2	21.3
3	1.9	3	7.9
4	1.5	4	1.9
5	0.4	5	0.6
6	1.2	Não responderam a este item	22.4
7	0.2		
8	9.5		
Não responderam a este item	22.1		

Da **análise das temáticas** mais frequentadas pelos respondentes podemos destacar 72.2% (503) no âmbito dos conteúdos científicos no domínio das TIC e áreas afins; 6.7% (47) no domínio das Ciências da Educação/Organização e Administração Escolar (*e.g.* construção dos Projectos Educativos, Avaliação, construção de Materiais Didáticos, Novos Currículos, ...); 6.9% (48) em acções de formação em áreas transversais (*e.g.* Educação para a saúde, Bullying na escola, Factores de liderança das TIC na escola, Gestão de recursos hídricos...); 7.0% (49) sobre outras áreas (*e.g.* Formação de Formadores, Bibliotecas...); 4.0% (28) em Formação Complementar Superior (*e.g.* Licenciaturas em cursos de informática via ensino, Profissionalizações em Serviço, Pos-Graduações, ...) e 3.2% (22) não responderam. Da análise das áreas temáticas da formação contínua frequentada verificamos que prevalece a área directamente relacionada com os conteúdos científicos relacionados com as TIC.

Quanto às **entidades organizadoras das acções de formação**, salientam-se os Centros de Formação de Associação de Escolas ($f=252$) e, em outras entidades, realçam-se: a DGIDC (Direcção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular), DREN, Editoras, Câmaras, Centros de Formação Privados. Quanto às modalidades, a mais frequentada foram as oficinas ($f=228$) (ver quadro 5).

Quadro 5 – Entidades Organizadoras e Modalidades de formação contínua

Entidades Organizadoras	Frequência	Modalidades	Frequência
Universidade ou Instituição do Ensino Superior	155	Curso	185
Escola e/ou Agrupamento	80	Módulo	55
Centros de Formação de Associação de Escolas	252	Oficina	228
Associações Profissionais (<i>e.g.</i> APPF...)	23	Círculo de Estudos	9
Sindicato	7	Seminário	62
Outras entidades	58	Estágio	36
		Disciplinas Singulares no Ensino Superior	14
		Projecto	16
		Outras modalidades	20

No que diz respeito às **motivações**, as **mais valorizadas** para a frequência da formação contínua (quadro 6) são a promoção do seu desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento de novas ideias/propósitos para o trabalho/ensino e a vontade de aumentar/desenvolver as suas perspectivas/ideias pedagógicas.

Quadro 6 – Motivações mais valorizadas, por ordem decrescente, para frequência das acções de formação

Itens	Média
4. Promover o meu desenvolvimento pessoal	4.47
5. Desenvolver novas ideias/propósitos para o meu trabalho/ensino	4.39
8. Vontade de aumentar/desenvolver as minhas perspectivas/ideias pedagógicas	4.09
11. Saber mais vale sempre a pena	3.99
10. Ficar a conhecer perspectivas para tornar o meu ensino mais eficaz	3.97
12. Desenvolver as minhas destrezas profissionais	3,90
3. Aumentar/melhorar oportunidades profissionais	3.75
7. Devido às novas exigências associadas ao meu trabalho	3.64
2. Prazer associado ao estudo	3.63
9. Mudar a maneira como organizo o processo de ensino/aprendizagem	3.59
1. Progredir na carreira	3.49
19. Construir recursos didácticos com colegas	3.48
14. Partilhar ideias e experiências com colegas	3.47
17. Desenvolver projectos da escola em colaboração com colegas	3.35
6. Aumentar a minha auto-estima	2.99
18. Desenvolver um projecto de investigação em colaboração com colegas	2.91
13. Desempenhar as funções específicas na escola	2.61
16. Implementar as políticas/medidas da Gestão local	2.10
15. Implementar as políticas/medidas da Administração Central	2.08
20. Outras(s). Qual(ais)?	1.50

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 ao desempenho de funções específicas na escola.

Uma observação do quadro 6 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. Por outro lado, 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.

3.2 Contexto de trabalho e orientações profissionais dos professores

Nesta dimensão pretendemos identificar o modo como os professores se posicionam em relação ao seu trabalho no contexto em que exercem a sua actividade, nomeadamente, às orientações profissionais individuais e ou colectivas. Genericamente, os dados evidenciam uma indefinição por parte dos respondentes relativamente às relações profissionais na escola (ver quadro 7), nomeadamente, no que diz respeito ao item 1 (Na minha escola, as relações de trabalho caracterizam-se pelo individualismo), em que 45.0% não concordam nem discordam. Quanto ao encorajamento para tomar decisões (sou encorajado/a a tomar decisões como ensinar), 40.4% nem concordam nem discordam. Igualmente o item 10 que tem a ver com as relações com os colegas apresenta 24,4 % de indefinição e 34.6% de discordância. De referir, no entanto, que o item 6 (na escola, raramente discutimos assuntos profissionais) apresenta uma percentagem significativa de discordância (73.1%).

Quadro 7 – Orientação profissional

Itens	DT	D	C/D	C	CT	Missing
1. Na minha escola, as relações de trabalho caracterizam-se pelo individualismo.	10.8	33.8	45.0	6.0	2.3	2.1
2. Tenho tempo durante o dia para discutir as minhas práticas curriculares.	6.7	23.1	48.1	16.7	3.3	2.1
3. Na minha escola os professores planificam em conjunto.	1.5	10.2	41.3	39.0	6.7	1.3
4. Na minha escola, os professores têm tempo e condições para discutir as suas práticas curriculares.	5.6	22.5	48.1	17.1	3.5	3.2
5. Na minha escola, partilhamos ideias e materiais.	1.7	5.2	35.2	44.0	12.3	1.6
6. Na minha escola, raramente discutimos assuntos profissionais.	22.5	50.6	21.2	3.3	0.4	2.0
7. As reuniões são importantes para o meu trabalho pedagógico.	2.5	6.7	37.3	42.1	9.6	1.8
8. Na minha escola, discutimos sobre actividades extra-curriculares.	1.3	5.2	33.8	47.9	9.5	2.3
9. Na minha escola, desenvolvem-se trabalhos de projecto (de natureza interdisciplinar) entre professores e alunos.	1.2	4.4	32.9	44.0	15.4	2.1
10. Sinto-me desiludido/a com os meus colegas.	33.8	34.6	24.4	4.4	1.0	1.8
11. Na minha escola, discutimos as nossas práticas de avaliação.	0.6	4.8	33.3	48.1	11.2	2.0
12. Posso confiar nos meus colegas.	1.2	3.7	34.0	46.3	12.7	2.1
13. Na minha escola existe um propósito comum no sentido de um desempenho de qualidade pelos colegas.	1.5	10.2	41.3	39.0	6.7	1.3
14. Os meus colegas são fáceis de abordar.	0.6	1.9	30.0	48.8	17.1	1.6
15. Sou encorajado/a a tomar decisões sobre como ensinar.	1.9	9.0	40.4	38.7	7.1	2.9
16. O valor ético da justiça é estruturante do Projecto Educativo da minha escola.	1.3	6.3	25.8	47.1	13.8	5.7
17. Na minha escola não há uma preocupação sistemática com as questões da cidadania.	26.7	39.8	21.0	7.7	1.9	2.9
18. Na minha escola cada professor preocupa-se apenas com os alunos	11.2	45.4	36.0	4.0	0.2	3.2

Legenda: DT- Discordo Totalmente; D - Discordo; C/D: nem Discordo nem Concordo; C - Concordo e CT- Concordo Totalmente.

Nesta linha, e situando-se numa orientação profissional colectiva (*cf.* quadro 7), surge o item 11 (discutimos as nossas práticas de avaliação) com 59.3% de concordância, a par de uma valorização positiva das relações interpessoais, isto é, os itens 12 e 14 com 59.0% e 65.9% respectivamente. Contudo, a percepção geral dos professores remete para uma indefinição relativamente aos itens que reflectem a orientação profissional colectiva, sendo de destacar 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, reportando para a falta de tempo. Contudo, os docentes consideram que as reuniões são importantes para o seu trabalho pedagógico, item 7, com 51,7% de concordância e nas suas escolas partilham ideias e materiais, item 5, com 64.3% de concordância.

3.3 Oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento profissional no local de trabalho

Neste contexto destacam-se as oportunidades individuais, situando-se predominantemente numa lógica pessoal de acordo com as necessidades, interesses e motivações dos professores individualmente considerados. Por seu turno, as orientações colectivas situam-se 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 (44.2%); 55.8% dizem ter oportunidade para aprender algo de novo e 38.3% consideram que a formação contínua deve centrar-se no desenvolvimento de destrezas e de actividades centradas na sala de aula. Por outro lado, 39.0% consideram que têm oportunidades para desenvolver um determinado tipo de projecto, mesmo que outros o desconheçam (*cf.* quadro 8).

Quadro 8 – Oportunidades de Desenvolvimento Profissional

Itens	DT	D	C/D	C	CT	Missin g
1. Na minha escola, há oportunidades para desenvolver um trabalho criativo.	0.8	5.2	40.2	41.2	10.2	2.4
2. Na minha escola, tenho oportunidades para desenvolver um determinado tipo de projecto, mesmo que outros o desconheçam.	0.4	11.9	44.4	34.0	5.0	4.3
3. Tenho oportunidades para aumentar a minha formação.	2.1	12.3	35.6	40.2	6,9	2.9
4. Tenho oportunidade para aprender algo de novo.	1.2	5.4	33.8	46.0	9.8	3.8
5. O meu trabalho está frequentemente a mudar e preciso de me actualizar constantemente.	0.2	1.9	12.9	33.3	48,7	3.0
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.	0.4	3.5	34.6	48.3	10.0	3.2
7. Não tenho oportunidades para me desenvolver profissionalmente de forma contínua.	12.9	31.3	34.0	15.4	2.9	3.5
8. Na minha escola/agrupamento existe uma política global em termos de desenvolvimento profissional.	2.5	17.3	44.4	24.8	2.5	8.5
9. A formação contínua deve centrar-se no desenvolvimento de destrezas e de actividades centradas na sala de aula.	2.5	13.1	43.3	32.5	5.8	2.8
10. A formação contínua deve ter em conta uma perspectiva de desenvolvimento da escola.	0.6	1.2	29.0	54.4	11.7	3.1
11. A formação contínua deve centrar-se no desenvolvimento individual.	1.7	16.7	44.2	29.6	3.8	4.0
12. A formação contínua deve responder a necessidades a curto prazo	2.9	22.1	40.4	25.4	5.8	3.4
13. Sinto-me encorajado/a para participar em actividades de desenvolvimento profissional.	1.9	6.5	34.6	42.5	10.4	4.1
14. A formação contínua deve responder a necessidades a longo prazo.	1.0	5.0	30.0	46.2	13.3	4.5

Legenda: DT- Discordo Totalmente; D - Discordo; C/D: nem Discordo nem Concorde; C - Concorde e CT - Concorde Totalmente.

No que diz respeito às oportunidades colectivas de desenvolvimento profissional ao nível da escola/Agrupamento, (cf. quadro 8), sobressai uma preocupação dos docentes pela sala de aula e uma visão positiva dos professores em relação à escola: 58.3% 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 (66.1%) considera que a formação contínua deve ter em conta uma perspectiva de desenvolvimento da escola. Por outro lado, consideram, numa percentagem significativa (8,0%), que o seu trabalho está frequentemente a mudar pelo que precisam constantemente de actualização. No entanto, 19,8% dos respondentes consideram que na sua escola/agrupamento não existe uma política global em termos de desenvolvimento profissional (item 8), sendo ainda de realçar que 44.4% não se expressem 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 59.5% a concordar em detrimento de uma concepção de formação como resposta a necessidades a curto prazo (31.2%). Contudo, é de realçar que a percentagem de respondentes

(40.4%) que não concordam, nem discordam, nesta última concepção, é maior do que na concepção da formação contínua como resposta a longo prazo, 30.0.%.

4. Conclusão

Da leitura dos dados, verifica-se que os professores que leccionam as TIC e áreas afins são oriundas de áreas de conhecimento bastante diversificadas. A temática das acções de formação contínua centra-se em torno dos conhecimentos científicos das TIC e áreas afins, o que era expectável, dado que os conteúdos que leccionam estarem continuamente a ser alterados. Esta situação faz com que os professores, que leccionam estas áreas de conhecimento, procurem uma actualização dos seus conhecimentos para colmatar problemas de ordem técnica e pedagógica com que se deparam nas suas práticas, numa lógica do paradigma *da deficiência* de Eraut (1987). Segundo este autor, a procura da formação contínua tem como causa a existência de deficiências na formação do professor e será orientada no sentido de colmatar as lacunas existentes, devendo-se, quer à desactualização da formação inicial, no respeitante aos conhecimentos científicos e/ou pedagógicos, quer à imperfeição de competências práticas, quer na necessidade de permanente actualização do conhecimento. Nesta linha de pensamento, situa-se o *modelo de aquisições* de Ferry (1987), concebendo a formação como “um processo de desenvolvimento individual tendente à aquisição ou ao aperfeiçoamento de capacidades” (Ferry, 1987:36). Nesta óptica a formação orienta-se por uma racionalidade técnica, circunscrevendo-se a uma aprendizagem que incide sobre conteúdos, relegando, muitas vezes, para plano secundário os saberes experienciais e os contextos de trabalho (quer da escola, quer da sala de aula).

Quanto às modalidades, em primeiro lugar, procuram as oficinas o que é compreensível dado necessitarem de contextos de aprendizagem presenciais e não presenciais para consolidarem os seus conhecimentos de carácter, essencialmente, técnico que, por vezes, necessitam de aplicação prática. Em segundo lugar, procuram os cursos, quando necessitam de um enquadramento imediato nas novas aplicações informáticas. No que respeita às motivações podemos dizer que os respondentes procuram e valorizam mais as motivações de carácter emancipatório e prático em detrimento das motivações colaborativas, evidenciando-se uma concepção norteada para o desenvolvimento pessoal, de novas ideias e de perspectivas pedagógicas que decorrem mais de motivações intrínsecas, distanciando-se, deste modo, quer da implementação das políticas/medidas da Administração Central, quer da implementação das políticas/medidas da Gestão local. Contudo, as motivações ligadas à lógica de colaboração entre colegas e orientações profissionais colectivas não se situam entre as mais valorizadas,

conduzindo a uma lógica individual na perspectiva do modelo *Individual* de Pacheco & Flores (1999).

Relativamente às oportunidades individuais de desenvolvimento profissional, os respondentes consideram que têm oportunidades para enriquecer a sua formação e para aprender algo de novo e consideram que a formação contínua deve focalizar-se no desenvolvimento de destrezas e de actividades centradas na sala de aula. Todavia, apesar de os respondentes procurarem tematicamente assuntos, predominantemente, relacionados com as suas áreas científicas de conhecimento, para resolução dos seus problemas a curto prazo, constata-se que reconhecem a formação a longo prazo como promotora do desenvolvimento profissional. 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, no seu contexto de trabalho, os professores preocupam-se com a sua formação e 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 em detrimento de uma concepção de formação como resposta a necessidades a curto prazo. Contudo, alguns dos respondentes consideram que na sua escola/agrupamento não existe uma política global em termos de desenvolvimento profissional e outros, numa percentagem razoável, não se definem quanto à existência de uma política da escola sobre o desenvolvimento profissional.

Estas questões serão objecto de aprofundamento na segunda fase do estudo através da realização de entrevistas semi-estruturadas a professores de TIC e áreas afins e de um projecto de intervenção com um conjunto de docentes numa escola situada no Norte do país.

Referências

- Canário, R. (1991). Mudar as escolas: o papel da formação e da pesquisa, *Inovação*, 4 (1) pp 77-92.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2003). O desenvolvimento profissional dos professores em tempos de mudanças e os desafios para as universidades. *Revista de Estudos Curriculares*, 2003,1 (2) 151-188.
- Day, C. (2004) *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora.

- Day, C. (2005). A Reforma da Escola: profissionalismo e identidade dos professores em transição. *Comunicação apresentada no Fórum Discussão 2005 na Universidade do Minho*. Braga (doc. Policopiado).
- DE Landsheere, G. (1976) *Introduction à la recherche en éducation*. Paris: Armand Colin: Bourrelier.
- Eraut, M. (1987). Inservice teacher education. In M. Dukien (ed). *The international encyclopedia of teaching and teacher education*. Oxford: Pergamon, pp 730-747.
- Ferry, G. (1987). *Le trajet de la Formation*. Paris: Dumond.
- Flores, A. (2000). *A Indução no ensino: desafios e constrangimentos*. Lisboa: IIE
- Flores, A. (2003). Dilemas e desafios na formação de professores. In: M. Moraes, J. Pacheco e M. Evangelista (org). *Formação de Professores – perspectivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto Editora, pp. 127-160.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragide: McGraw-Hill.
- Hargreaves, A. & Fullan (1992). Introduction. In A. Hargreaves & M. Fullan (eds). *Understanding Teacher Development*. New York, Teachers College Press: 1-19.
- Marcelo, C. (1999). *Formação de Professores. Para uma mudança educativa* (Porto, Porto Editora).
- Nóvoa, A. (Coord.) (1991). Concepções e práticas da formação contínua de professores. In: *Formação contínua de professores: realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pacheco, J. & Flores, A. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto. Porto Editora.
- Ribeiro, A. (1997). *Formar professores. Elementos para uma teoria e prática da formação*. Lisboa: Texto editora (5.ªed.).