

SILVA, Bento & Duarte, Isabel (2002). DA FORMAÇÃO CONTÍNUA ÀS PRÁTICAS - um estudo sobre a formação nas Tecnologias de Informação e Comunicação aplicadas à Educação. In José Pacheco, Palmira Alves et. al. (orgs.). *Actas V Colóquio sobre Questões Curriculares* (I Colóquio Luso-Brasileiro). Braga: Universidade do Minho.,pp. 138-153. (ISBN: 972-8746-04-0).



DA FORMAÇÃO CONTÍNUA ÀS PRÁTICAS
- um estudo sobre a formação nas
Tecnologias de Informação e Comunicação aplicadas à Educação -

Bento Duarte da Silva
Isabel Duarte

Universidade do Minho, Portugal
Mestranda de Tecnologia Educativa, Universidade do Minho, Portugal

Introdução

Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios com vista à construção da identidade pessoal, da identidade profissional e do desenvolvimento organizacional das escolas. Neste sentido, a formação assume-se como o vector crucial de todo o edifício educativo, a chave da mudança educativa.

Se a especificidade de *ser professor é a aptidão para estabelecer uma relação* com os alunos e os contextos de ensino-aprendizagem, como salientam vários autores, a comunicação constitui a pedra angular do acto educativo. Estas dinâmicas comunicativas, nomeadamente as que se desenvolvem na sala de aula, são fortemente condicionadas pelos desenvolvimentos das tecnologias de informação e comunicação, sendo que, como afirma Moderno (1992), “ser Professor hoje é o que é porque fazer comunicação é como é!” (*idem*:35).

Em termos comunicacionais, os tempos são de mudança de tal forma profunda que o novo ciclo sócio-cultural é justamente designado de Sociedade de Informação.

Há, na generalidade dos países desenvolvidos e em vias de desenvolvimento, um conjunto de programas, de projectos e de intenções para que a escola responda e promova os desafios da Sociedade de Informação, integrando no projecto educativo e curricular as Tecnologias de Informação e Comunicação aplicadas à Educação (TICE). No caso português, a proposta de Reorganização Curricular do Ensino Básico que entrou em vigor no ano de 2001 abraçou esses desafios, exigindo dessa forma um esforço de formação contínua e permanente aos professores.

Esta comunicação aborda a questão da formação dos professores nas TICE, entendendo esta designação no sentido amplo que lhe atribuído por Cloutier (2001): audio-scripto-visual. A partir da formação contínua adquirida pelos professores do 1º ciclo do ensino básico temos como finalidade analisar as atitudes e as representações dos professores face às tecnologias e a conseqüente integração em contexto pedagógico.

Dividimos a comunicação em duas partes. Na primeira, contextualizamos a nível teórico alguns dos aspectos da problemática em estudo, efectuando uma breve reflexão em torno dos seguintes eixos: formação e identidade, necessidade da formação em TICE, modalidades de formação contínua. Na segunda, damos conta do estado da investigação empírica, focalizando a oferta de formação proporcionada pelos Centros de Formação de Associações de Escolas (CFAE's) da Área Educativa do Distrito de Braga.

1. Contextualização da problemática

1.1. Formação e identidade(s)

Se nos perguntarem qual é nossa identidade profissional, não temos dúvidas em responder: *professores*. E se efectuássemos uma recolha de testemunhos pessoais à generalidade da classe, das mais variadas formações de especialidade (matemáticos, historiadores, linguísticas, artistas...), obteríamos, maioritariamente, uma resposta de teor semelhante. Ou seja, não obstante os perfis académicos diferenciados, as identidades pessoais singulares inimitáveis, há a elaboração de um código em comum que nos identifica e distingue de outros grupos sociais e profissionais. É esta profissionalidade que Gimeno (1990) assume como um “conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (*idem*:64).

Qual é essa especificidade? A resposta poderia ser longa, influenciada certamente pelos perfis de desempenho profissional que têm variado ao longo dos tempos¹, com implicações nas alterações na identidade, algumas das quais a serem manobradas pelo próprio Estado (Lawn, 2000), mas em nosso entender o comportamento que melhor define a especificidade de ser professor é a *aptidão para estabelecer uma relação* com os alunos e os contextos de ensino-aprendizagem. A relação interpessoal do acto educativo implica a mobilização e implicação de toda a personalidade de cada professor. Daí que Nóvoa (1992) considere que a maneira de ensinar desvenda a nossa maneira de ser: “É impossível separar o eu profissional do eu pessoal” (*idem*:17).

¹ Cf a propósito as dez dimensões do desempenho profissional explicitadas pelo Grupo de Missão da Acreditação da Formação de Professores (GMAFP,1998:54-59): i- perspectivar o sistema educativo na escola e na sala de aula; ii- identificar e analisar problemas sociais contemporâneos; iii- procurar e trabalhar a informação em função dos diferentes tipos de problemas; iv- conhecer os conteúdos da sua área de docência; v- organizar os processos de educação, ensino; vi- adoptar mecanismos de diferenciação pedagógica adequados à diversidade dos alunos; vii- estimular a participação no processo educativo; viii- utilizar a avaliação nas suas diversas modalidades; ix- participar na construção, desenvolvimento e avaliação do projecto educativo; x gerir o processo de actualização e aperfeiçoamento numa perspectiva de desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional ao longo da vida.

A identidade profissional constroi-se e pormenoriza-se numa infinidade de socializações e experiências variáveis ao longo da nossa formação. O itinerário formativo desenvolve-se ao longo de diversas fases que cosem e tecem a identidade pessoal e profissional. Pacheco & Flores (1999) referem-se a três fases fundamentais (inicial, de iniciação e formação contínua), falando ainda uma fase prévia, designada de pré-formação, a qual “comporta o conjunto de experiências e representações que o candidato a professor possui e que o poderão influenciar, de forma (in)consciente, ao longo do seu percurso formativo e, concretamente, na sua prática profissional” (*idem*:52).

A formação contínua implica os professores no seu todo: como pessoa e como profissionais. Neste sentido, Nóvoa (1995) relaciona a formação de professores com o desenvolvimento pessoal (produzir a vida do professor), com o desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente) e com o desenvolvimento organizacional (produzir a escola). Na mesma linha, também (Silva, Ana, 2002) considera que a formação contínua, quer seja concebida como um treino para o desempenho das tarefas de instrução, quer numa perspectiva de desenvolvimento, “tem implícito não só o desenvolvimento pessoal, mas também o desenvolvimento organizacional e social” *idem*: 128).

Estar em formação implica, portanto, um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios com vista à construção quer da identidade pessoal quer da identidade profissional.

Num tempo marcado por profundas mudanças (ideológicas, científicas, tecnológicas, comunicacionais...) a formação contínua, permanente e ao longo da vida, assume-se como o “vector crucial” de todo o edifício educativo, a chave do desenvolvimento pessoal e profissional, da mudança educativa e do aperfeiçoamento da escola.

1.2. Da necessidade de formação em TICE

As mudanças profundas provocadas pela incerteza ideológica, científica, pelo ressurgimento de crises de identidade e de objectivos colocam com mais acuidade a necessidade de dotar os professores de competências e conhecimentos. Se as regras do mundo estão a mudar “está na hora das regras de ensino e de trabalho dos professores também mudarem ((Hargreaves,1998:296).

A educação é, por natureza, um acto de comunicação. Esclarece Moderno (1992:35) que “ser Professor hoje é o que é porque fazer comunicação é como é!”. Ora, na comunicação, as tecnologias e os *media* – enquanto representação da realidade – constituem um dos elementos de capital importância do processo didáctico. Daí que a integração dos *media* de

comunicação do nosso tempo na sala de aula seja uma exigência do “ser aluno” e do “ser professor”, hoje” (*idem*:35).

Cada modernidade tem os seus próprios *media*. Neste estudo utilizamos o termo TICE num sentido amplo, adoptando a perspectiva audio-scripto-visual proposta por Cloutier (2001). Deste modo, vamos ao encontro da natureza integradora e complementar da tecnologia digital que no domínio técnico rompeu com os guetos tecnológicos, operando uma convergência entre os diversos *media*.

Diversas instituições, como a Unesco e Comissão Europeia têm chamado a atenção para responsabilidade da Escola no domínio da educação *para* e com os *media*.

Já em 1982, a Unesco, através da *Declaração sobre a Educação para os Media*, considerava que a família e a escola deveriam partilhar a responsabilidade de preparar os jovens para viver num mundo dominado pelas imagens, as palavras e os sons, preconizando um reajuste das prioridades educativas tendo em vista uma focagem integrada do ensino da linguagem e da comunicação. Mais recentemente, em 1996, no *Relatório sobre Educação para o século XXI* – elaborado por uma Comissão Internacional coordenada por Jacques Delors – recomenda-se que “os sistemas educativos devem dar resposta aos múltiplos desafios das sociedades da informação, na perspectiva dum enriquecimento contínuo dos saberes e do exercício duma cidadania adaptada às exigências do nosso tempo” (Unesco, 1996:59), preconizando-se “a crescente utilização destas tecnologias no âmbito da educação de adultos, em particular para a formação contínua de professores” (*idem*:168).

Também a União Europeia colocou a temática da construção da Sociedade da Informação na agenda política. Em finais de 1999 lançou a iniciativa “eEurope - An Information Society for all” com o objectivo de acelerar a implantação das tecnologias digitais em toda a Europa e garantir que todos os europeus disponham das competências necessárias para as usar: “pôr em linha todos os cidadãos, famílias, escolas, empresas e órgãos da administração pública”. Inscrita nesta iniciativa, a Comissão Europeia lançou o plano de acção eLearning - *Desenhar a Educação do Amanhã* visando explorar as oportunidades proporcionadas pelas TIC na integração em contextos educativos.

Em Portugal, à semelhança do que acontece um pouco pela generalidade dos países europeus, existem programas que visam dinamizar a integração das TIC no sistema educativo. No contexto da iniciativa eEurope, o Governo Português estabeleceu um conjunto de objectivos e metas até 2004 para os vários sectores da sociedade, incluindo o sector da Educação.

Neste sentido, na proposta de reorganização curricular do ensino básico, em curso desde o ano de 2001, preconiza-se a utilização instrumental das TIC e a avaliação das competências dos alunos neste domínio no final da escolaridade obrigatória. Face a esta exigência, é legítimo questionar se *não se deveria também exigir aos professores uma certificação na aquisição das competências básicas em TIC?* (Silva, Bento, 2001).

A Sociedade de Informação exige novos conhecimentos e novas práticas, obriga a um esforço de aprendizagem permanente. Para além das competências de *alfabetização digital*, considera-se que as actuais tecnologias colocam aos docentes desafios pedagógicos relacionados com a partilha da informação, o trabalho cooperativo, a criação de ambientes flexíveis de aprendizagem, uma verdadeira *pedagogia de construção* “substituindo a impressão pela expressão, a assimilação pela produção, a imobilidade pelo movimento, o estudo livresco pelo trabalho criativo” (Silva, Bento, 2002:82).

1.3. Modalidades de Formação Contínua

A formação contínua dos educadores/professores tem vindo cada vez mais a assumir um lugar de destaque na sociedade de hoje. Contudo, embora faça parte do quotidiano dos professores, não podemos ignorar que se trata de uma problemática relativamente recente, pois foi sobretudo a partir dos anos 60 (com a emergência da crise dos sistemas educativos) que o tema começou a ganhar maior visibilidade social e política. Durante a década de 80, aproveitando a mobilização dos professores, diversas entidades passaram a promover acções de formação contínua, destacando-se: os serviços centrais e regionais do Ministério da Educação, as instituições de ensino superior, os sindicatos e as associações profissionais.

Nos finais da década de 80 e princípios da década actual eram mesmo as entidades sindicais e profissionais que maior apetência mostravam para a oferta de formação, realizando acções de formação contínua em modalidades de encontros, jornadas, seminários e conferências. Segundo Formosinho, Ferreira & Machado (2000) estas iniciativas assumiam o carácter de “reciclagem” dos professores, assentavam no voluntariado, tinham um carácter pontual e de curta duração e eram realizadas frequentemente na forma de “jornadas pedagógicas” no início do ano lectivo.

O actual sistema de formação contínua é fruto de um longo processo de discussão política, sindical e académica, encetado a partir da aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE, Decreto Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro). Reconhece-se a todos os educadores/professores o direito (e o dever) à formação contínua, devendo ser suficientemente diversificada de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e

actualização de conhecimentos e de competências profissionais, bem como possibilitar a mobilidade e a progressão na carreira (ponto 2, do artº 35º da LBSE).

Neste processo, destacam-se: 1- os processos legislativos relacionados com a publicação do Ordenamento Jurídico de Formação (Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro), reforçando a ideia que a formação contínua “constitui um direito e um dever dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário” e considerando que a formação contínua é indissociável da formação inicial; 2- a publicação do Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei n.º 139/-A/90, de 28 de Abril), definindo que a formação é um direito dos professores, mas também um dever, tornando-a condição indispensável à progressão da carreira (artº 43); e, como corolário, a publicação do próprio Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (RJFCP, Decreto-Lei n.º 249/92 de 9 de Novembro, alterado e actualizado com a publicação de normativos legais²).

O RJFCP considera que as instituições de ensino superior estão vocacionadas para a formação contínua, mas facultase a possibilidade de haver outras entidades que podem organizar acções de formação. De entre tais entidades, a grande novidade recai na constituição dos Centros de Formação por Associação de Escolas (CFAE's). Estas novas estruturas têm consistência territorial, correspondente, na maioria dos casos, à divisão administrativa concelhia, seguindo o princípio da contiguidade geográfica. Os centros de formação, como assinalava Canário (1994:15), foram chamados a desenvolver a sua acção num quadro largo de finalidades, cuja materialização se pretendia viesse a marcar a “paisagem educativa” portuguesa, nas próximas décadas, na medida que, entre outras competências, competia-lhes (e compete, hoje), de acordo com o RJFCP, assegurar “na medida do possível, as acções de formação contínua que os professores solicitem” (art.º 20, a), estabelecer “prioridades locais de formação” (art.º 20, b) e “criar e gerir centros de recursos” (art. 20, e).

Segundo Silva, Jorge (2000), os CFAE's encontram as suas raízes nas várias experiências de formação nas décadas de 70 e 80, compreendo-se, assim, que, num reduzido número de meses após a publicação do RJFCP, se tenha assistido à explosão da criação de duas centenas de CFAE's.

O processo da formação contínua desenvolvido pelos CFAE's tem sido objecto de diversas estudos, assinalando-se alguns aspectos que vêm ao encontro de preocupações da nossa investigação.

Silva, Ana (2002) ao considerar que há uma valorização da componente política-administrativa (perspectiva da formação como um dever do professores, sujeitando a

² Cf. Lei nº 60/93 de 20 de Agosto; Decreto-Lei nº 274/94 de 28 de Outubro; Decreto-Lei nº 207/96 de 2 de Novembro; Decreto-lei nº 155/99 de 10 de Maio.

progressão na carreira à frequência de formação acreditada) afirma que a formação interfere, por vezes de modo problemático, na construção da identidade profissional.

Silva, Jorge (2000) questiona os procedimentos burocráticos e administrativos da associação de escolas, originando que os centros sejam “*filhos indesejados das pseudo-associações de escolas*, já que a sua criação dependeu muito mais do poder central do que da genuína vontade associativa local” (*idem*:154).

Ferreira (1994) ao constatar que o actual modelo significou a passagem de um regime de voluntariado para um regime de obrigatoriedade – “não apenas os professores *militantes*, mas também os meramente *cumpridores* e os *desinvestidos* da profissão” (*idem*:94) –, questiona a vontade genuína na procura da formação.

Formosinho, Ferreira & Machado (2000) referem a tendência para o desenvolvimento de processos de universitarização na formação traduzida por uma forte influência da cultura universitária sobre as culturas profissionais e organizacionais dos restantes níveis de ensino, influência que se traduz, por um lado, na reprodução dos discursos teóricos elaborados e pedagogicamente correctos e, por outro, na ocultação e desvalorização das práticas e também da formação informal.

Estas reflexões fazem parte dos nossos objectivos de investigação. Encaramos a formação como uma condição fundamental para a mudança das práticas e dos contextos educativos, que induz ao crescimento pessoal e profissional dos docentes e ao desenvolvimento organizacional dos contextos em que interagem.

2. Um estudo exploratório junto dos Centros de Formação no Distrito de Braga

De acordo com tema que nos propomos desenvolver, pretendemos saber se a frequência de acções de formação contínua da área das TICE frequentadas pelos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico tem tradução real nas práticas de ensino-aprendizagem.

Listemos alguns dos objectivos desta investigação:

- Até onde nos conduz o tipo de formação contínua que é ofertada pelos CFAE's?
- Que tipo de formação contínua podemos encontrar nos centros de formação?
- Que formação contínua é exigida e/ou procurada pelos educadores/professores?
- Será que a formação contínua se esgota na frequência de acções de formação com o único objectivo de progredir na carreira?
- Será que as competências adquiridas na formação trazem reflexos pedagógicos/educativos nas práticas docentes?

Neste primeiro momento de partilha de informação, focalizamos a oferta da formação disponibilizada pelos Centros de Formação de Professores no Distrito de Braga.

2.1. Metodologia de pesquisa

Sendo uma investigação de natureza descritiva e interpretativa, para a recolha de dados utilizamos uma tabela de registo enviada aos 15 centros de formação da rede pública sediados nos 14 concelhos do distrito de Braga. Previamente, contactamos todos os centros de formação sobre a intenção do nosso estudo e sobre a melhor forma de preenchimento da tabela, disponibilizando-nos para o fazer se a consulta dos dados nos fosse facultada.

A elaboração da tabela de registo obedeceu a um cuidadoso trabalho, com a finalidade de respeitar a normalização da terminologia e das categorias utilizadas pelos centros de formação. Daí que para além da sua validação de conteúdo junto de peritos de formação, procedemos também à testagem prévia junto do director de um centro de formação.

O contacto com os centros de formação, incluindo o envio e a recolha dos dados decorreu no primeiro trimestre do ano de 2001. O processo foi algo demorado e complexo dada a desorganização administrativa de alguns centros de formação, em particular quando se solicitava informação de anos mais recuados.

Obtivemos informação detalhada de 14 centros de formação. O centro em falta invocou motivos organizacionais para não fornecer os dados, facto que lamentamos dada a nossa disponibilidade para efectuarmos a respectiva recolha. Entendemos que esta ausência não invalida a prossecução dos objectivos do estudo, uma vez que 93% dos centros responderam afirmativamente.

Interessa ainda referir que os centros de formação abrangem, na generalidade, um território educativo correspondente ao concelho. Contudo, há concelhos com mais de que um centro de formação e há centros de formação que abrangem mais do que um concelho. Ou seja:

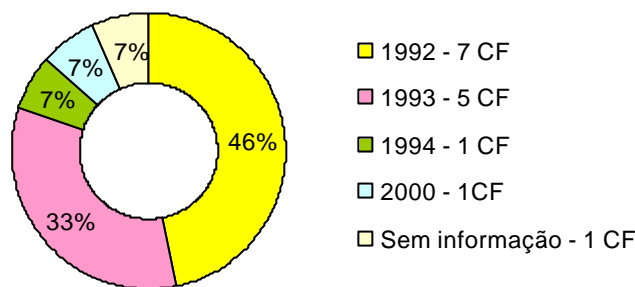
- Os concelhos de Braga, Guimarães e Vila Nova de Famalicão têm dois centros de formação cada;
- Dois centros abrangem mais que um concelho: o Centro de Formação de Entre Homem e Cávado abrange os concelhos de Amares e Terras do Bouro e o Centro de Formação de Associação de Escolas de Basto abrange 4 concelhos: os de Celorico de Basto e Cabeceiras de Basto (pertencentes ao distrito de Braga) e os concelhos de Mondim de Basto e Ribeira de Pena (pertencentes ao distrito de Vila Real).

2.2. Resultados

2.2.1. Evolução da criação dos Centros de Formação

Tendo por base os dados recolhidos junto dos centros de formação, podemos verificar (cf. gráfico n.º 1) que cerca de metade dos centros de formação foram criados no mesmo ano da saída da legislação (Dec.- Lei n.º 249/92 de 9 de Novembro).

Gráfico n.º 1
Evolução do n.º de Centros de Formação no Distrito de Braga



Uma análise mais detalhada (cf. quadro 1 em anexo) permite-nos ter uma visão mais detalhada desta evolução. Assim:

- Em 1992 foram criados 7 Centros de Formação (46%), nomeadamente: CFAE de Barcelos; CF Professor Agostinho Manuel da Silva (Braga); CFAE Braga/Sul; CFAE de Fafe, CF Martins Sarmiento (Guimarães), CF Júlio Brandão (Vila Nova de Famalicão) e o CF de Vila Verde .
- Em 1993, entraram em funcionamento mais 5 Centros de Formação (33%), nomeadamente: CFAE de Esposende; CF Francisco de Holanda (Guimarães); CF da Póvoa de Lanhoso; CF de Vieira do Minho e o CFAE de Basto;
- Em 1994, foi criado 1 Centro de Formação: o CF de Entre o Homem e Cávado.
- Finalmente, em data mais recente, foi criado em Vizela o CF Braúlio Caldas, acompanhando a recente passagem a concelho desta localidade.

A análise destes dados permite constatar que a implementação e funcionamento da maioria dos Centros de Formação foi quase imediata à saída da legislação do regime jurídico da formação contínua, efectuando-se desde modo uma cobertura da área educativa de todo o distrito de Braga.

2.2.2. Relação das Escolas abrangidas

Baseados nos dados recolhidos (referentes aos planos de formação para os anos de 1999/2000 e 2000/01) podemos constatar que, por regime de ensino, as escolas do sector público representam 95% dos estabelecimentos de ensino (1344), enquanto as do sector privado representam apenas 5% (74 estabelecimentos).

Em relação aos estabelecimentos públicos por níveis de ensino (cf. gráfico nº 3) verificamos que as escolas do 1º ciclo do ensino básico representam 62% (818) das escolas inscritas nos centros de formação, seguidas das do pré-escolar com 433 escolas (32%), do 2º/3º ciclo do ensino básico com 58 escolas (4%) e do ensino secundário com 27 escolas (2%). Por fim, a percentagem de representação das escolas do básico integrado³ e do ensino profissional é muito reduzida: 0,4% (6 escolas) e 0,1% (2 escolas), respectivamente.

Relativamente aos estabelecimentos privados (cf. gráfico nº 4) verificamos que as escolas do pré-escolar, com 56 escolas (76%), têm a taxa mais elevada de representatividade nos centros de formação, seguindo-se as escolas do 1º ciclo do ensino básico e as do ensino profissional com 5 estabelecimentos cada (7%), o secundário com 4 escolas (5%), o 2º/3º ciclo do ensino básico com 3 escolas (4%) e por último o ensino básico integrado com apenas 1 escola (1%).

Gráfico nº 3
Escolas do Regime Público, por níveis de ensino, inscritas nos CFAE's do Distrito de Braga

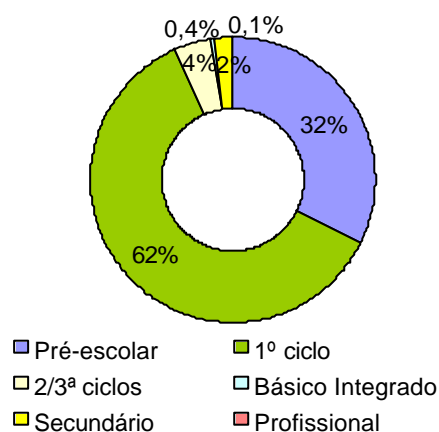
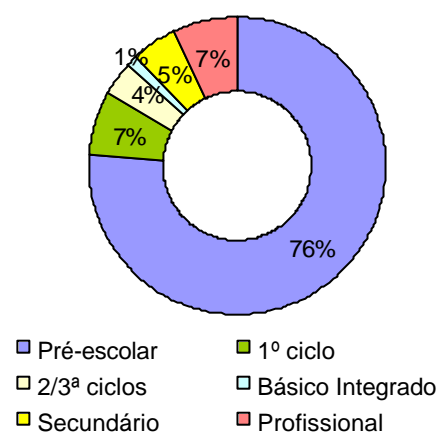


Gráfico nº 4
Escolas do Regime Privado, por níveis de ensino, inscritas nos CFAE's do Distrito de Braga



Pela análise dos resultados recolhidos podemos constatar que a abrangência/cobertura pelos diferentes graus de ensino e respectivos sectores (público e privado) é bastante significativa. Para além de todos os 14 concelhos do distrito estarem cobertos pelos respectivos centros de formação, também os dados referentes ao número de escolas existentes no distrito indicam que a generalidade das escolas, nomeadamente as do ensino público, estão inscritas nos respectivos centros de formação do seu território educativo, possibilitando desta forma que os seus educadores/professores possam usufruir dos respectivos planos de formação que anualmente os centros colocam à disposição nas mais diversificadas áreas.

³ Tipologia de escola que integra no mesmo estabelecimento mais do que um ciclo dos três ciclos que compõem o ensino básico, podendo também incluir o nível pré-escolar.

2.2.3. Relação dos educadores/professores inscritos nos centros

Utilizando um enquadramento muito semelhante ao das escolas, com as tabelas de registo visávamos também obter dados relativos ao n.º de educadores/professores, por regime de ensino (público e privado) e níveis de ensino, que estão inscritos nos centros de formação, tomando como fonte os planos de formação para os anos 1999/2000 e 2000/01.

Um primeiro tratamento dos dados recolhidos reflecte a assimetria já observada na quantificação das escolas por regime de ensino. Para um total de 12144 educadores/professores inscritos nos centros de formação, 95% (11594) são das escolas do ensino público e 5% (550) do ensino privado.

No que diz respeito aos docentes do ensino público (cf. gráfico n.º 4) a maior representatividade recai nos professores das escolas do 2º/3º ciclos do ensino básico com 4068 docentes (35%), seguindo-se os professores das escolas do ensino secundário (3219 docentes, 28%) e do 1º ciclo do ensino básico (3123 docentes, 27%). O nível pré-escolar está representado com 775 (7%) educadores, o ensino básico integrado com 239 (2%) docentes e por fim o ensino profissional com apenas 170 (1%) docentes.

No que diz respeito aos docentes das escolas do ensino privado (cf. gráfico n.º 5) a maior representatividade recai nos 165 educadores/professores do pré-escolar (31%), seguindo-se os 150 professores do ensino profissional (27%), os 120 professores do 2º/3º ciclos do ensino básico (22%) e, por fim, com uma representatividade mais baixa, os 83 professores das escolas do ensino secundário (cerca de 15%). Em muito menor número situam-se os professores do 1º ciclo do ensino básico (24 docentes, 4%) e os do ensino básico integrado, apenas 8 docentes, representando 1% do corpo docente do ensino privado inscrito nos centros de formação.

Gráfico n.º 4
Educadores/Professores do Ensino Público inscritos nos CFAE's do Distrito de Braga

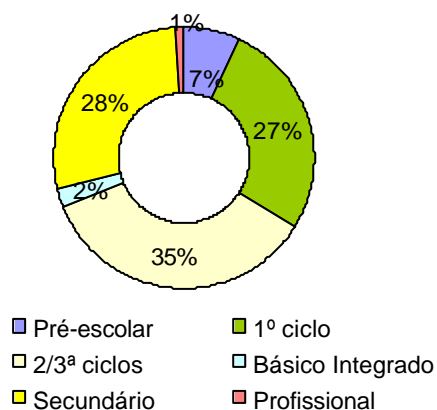
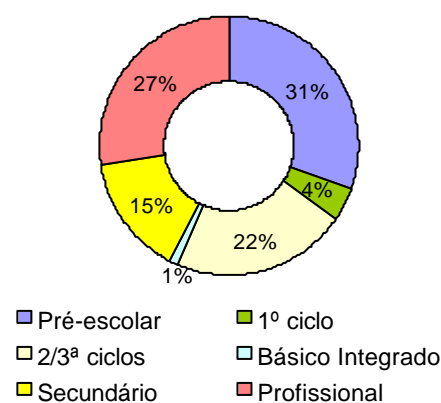


Gráfico n.º 5
Educadores/Professores do Ensino Privado inscritos nos CFAE's do Distrito de Braga



2.2.4. Acções de formação por modalidades

Num segundo ponto, as tabelas de registo visavam obter dados relativos ao número de acções de formação por modalidade em cada um dos centros, de acordo com os planos de formação previstos para o ano de 1999-2000.

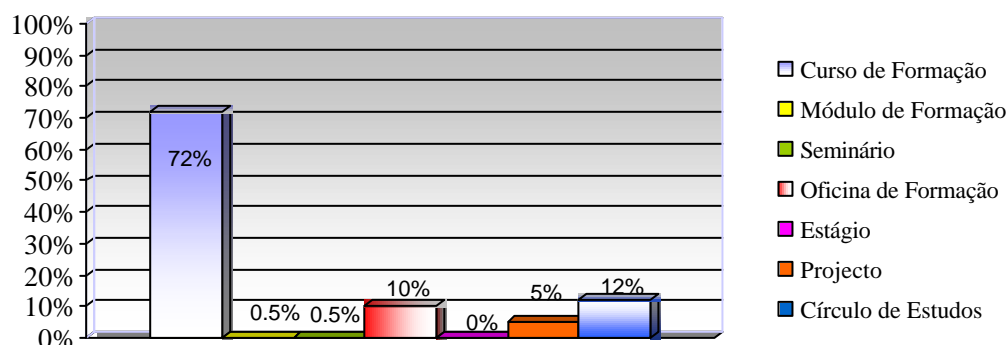
Os centros de formação organizaram 449 acções de formação, correspondendo tal valor a uma média de 32 acções por centro, mas com uma grande variação: houve um centro que apenas organizou 4 acções (valor mínimo) e um outro centro que organizou 81 acções (valor máximo).

Das 7 modalidades em que a formação esteve organizada (cf. gráfico nº 6), a modalidade *curso* assumiu maior relevância e destaque em relação às outras: 324 cursos, correspondendo a 72% das acções.

Depois da modalidade curso, temos 3 modalidades que embora apresentem um menor número não deixa de ser significativo pela inovação pedagógica: a modalidade *círculo de estudo*, organizada em 10 centros, com 56 acções (12%); a modalidade *oficina de formação* organizada em 12 centros, com 43 acções (10%); a modalidade de *projecto*, organizada em 9 centros, com 22 acções (5%).

As restantes 3 modalidades apresentam valores muito reduzidos. As modalidades *Módulo de Formação* e *Seminário* só foram organizadas por 2 centros e só foram realizadas 2 acções (0,5% cada, do total das acções) e na modalidade *Estágio* não houve qualquer acção (0%).

Gráfico nº 6 - Modalidades de formação



De acordo com os contactos mantidos com os centros de formação, o destaque atribuído aos *cursos* nos planos de formação fica a dever-se por ser uma modalidade orientada

predominantemente para a aquisição de conhecimentos profissionais centrados no estudo das problemáticas do sistema educativo, do sistema de conhecimentos curriculares e da função docente. Trata-se de uma modalidade tradicional e clássica da formação, estando a concepção e o desenvolvimento da acção mais a cargo da entidade formadora e do formador. Num pólo distinto, situam-se as modalidades de *círculo de estudo*, *oficina de formação* e de *projecto* pela envolvimento das entendidas (escolas) que procurem/solicitam a formação e pela maior envolvimento dos formandos quer na concepção quer no desenvolvimento. Por isso é que não deixar de considerar-se significativo que estas três modalidades atinjam um peso de cerca de 30% nos planos de formação.

2.2.5. Número de acções de formação

Num terceiro ponto, as tabelas de registo visavam obter dados desde o ano de criação dos centros, relativos a: i - n.º total de acções de formação; ii - n.º de acções de formação em TICE; iii - n.º de formandos na totalidade das acções; iv - n.º total de formandos do 1º ciclo; v- n.º total de formandos em acções de TICE; vi - n.º total de formandos do 1º ciclo em acções de TICE.

Importa referir que o estado de organização de alguns centros não tornou possível obter por completo o objectivo pretendido: dados desde o ano da criação do centro até ao presente momento (ano de 2000). Tal só foi possível em relação a 8 centros. Relativamente aos outros 6 centros de formação que se disponibilizaram a colaborar no estudo, os dados fornecidos foram os possíveis de obter, incidindo a recolha nos anos mais próximos.

Conscientes desta limitação, apresentamos de seguida uma síntese do seu tratamento, incidindo a análise na relação da TICE com a formação em geral.

Das 974 acções de formação realizadas, 306 incidiram em TICE, representando esta área um peso de 31,5%. Há contudo centros de formação em que o peso desta área é igual ou superior a 50% da oferta da formação em geral do respectivo centro, como seja: 65% no CF de Póvoa de Lanhoso e 50% no CF de Vieira do Minho e no CF Martins Sarmiento. Curiosamente, se o CF Francisco de Holanda é o centro que ao longo dos seus 8 anos de existência organizou mais acções de formação (163 acções, representando 17% do total das acções), também é o centro em que a área de TICE apresenta uma menor valorização nos seus planos de formação: apenas 15%.

Quanto ao número de formandos que ao longo destes anos tem frequentado acções de formação, os registo revelam a existência de 19.998 educadores/professores, sendo que 6.414 frequentaram acções de formação em TICE, obtendo-se uma proporção de 32%. Tais números

significam que os centros já proporcionaram formação a todos os educadores/professores inscritos nos centros de formação (12.144) – alguns dos quais já frequentaram mais do que uma acção – e que cerca de um terço frequentou acções em TICE.

Em relação aos docentes do 1º ciclo, os registos indicam que 6.633 formandos frequentaram acções de formação (em diversificadas áreas) e que cerca de 2.005 frequentaram acções na área de TICE (relação de 30%). Tal significa, também, que todos os centros já proporcionaram formação a todos docentes inscritos nos centros de formação (3.147) – alguns dos quais já frequentaram mais do que uma acção – e que também uma percentagem muito significativa frequentou acções na área de TICE.

Conclusão

Nesta comunicação procuramos relacionar a formação contínua com o desenvolvimento da identidade pessoal e profissional e salientamos a exigência da formação em TICE devido aos desafios colocados à escola e aos professores pela Sociedade de Informação.

Apresentamos o primeiro momento do estudo exploratório: a situação da oferta de formação em TICE proporcionada pelos Centros de Formação de Associações de Escolas (CFAE's). Verificamos que os Centros de Formação proporcionam uma boa cobertura do território educativo, que existe uma significativa oferta de formação, que os professores aderem à formação e que a oferta e frequência na área das TICE também atinge valores significativos.

Como dissemos, este primeiro momento deverá conduzir-nos ao cerne da nossa investigação: O que acontece após a formação contínua? De que forma interfere a formação com o desenvolvimento da identidade pessoal, profissional e organizacional da escola? Será que as conhecimentos/competências em TICE adquiridas na formação trazem reflexos pedagógicos/educativos às práticas docentes?

Esperamos ter engenho e arte para partilharmos estas reflexões numa próxima oportunidade.

Referência bibliográficas

- CANÁRIO, Rui (1999). *Educação de Adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- CLOUTIER , Jean (2001). *Petit traité de communication. EMEREC à l'heure des*

Technologies Numériques. Montréal : Ed. Carte blanche.

- FERREIRA, Fernando (1994). *Formação Contínua e Unidade do Ensino Básico. O papel dos professores, das escolas e dos centros de formação*. Porto: Porto Editora.
- FORMOSINHO, João, FERREIRA, Fernando & MACHADO, Joaquim (2000). Universitarização da formação de professores e profissionalidade docente. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educaación*, nº 4, (vol.6), *Actas do V Congresso Galego-Português de Psicopedagogia*. Corunha: Universidade de Corunha, 345-350.
- GIMENO, José (1990). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In António Nóvoa (org.), *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, pp. 61-88.
- GMAFP (1998). *Perfis de competências e de formação* – Documentos de trabalho nºs 3 e 4. Grupo de Missão da Acreditação da Formação de Professores.
- HARGREAVES, Andy (1998). *Os professores em tempo de mudança*. Alfragide: McGraw-Hill.
- LAWN, Martin (2000). Os professores e a fabricação de identidades. In António Nóvoa & Jurgen Schriewer (eds.). *A difusão mundial da escola*. Lisboa: Educa.
- MODERNO, António (1992). *A Comunicação Audiovisual no Processo Didáctico – No Ensino e na Formação Profissional*. Aveiro: Edição Autor.
- NÓVOA, António (1992), Os professores e as histórias da sua vida. In António Nóvoa (org.), *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora: pp. 11-30.
- NÓVOA, António (1995). Formação de professores e profissão docente. In António Nóvoa (coord.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote e Instituto de Educação Educacional, pp. 15-34.
- PACHECO, José Augusto & FLORES, Maria (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- SILVA, Ana (2002). Formação contínua de professores, construção de identidade e desenvolvimento profissional. In António Moreira & Elisabeth Macedo (orgs.). *Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades*. Porto: Porto Editora.
- SILVA, Bento (2001). As tecnologias de informação e comunicação nas reformas educativas em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 14, nº 2, Braga, Universidade do Minho.
- SILVA, Bento (2002). A inserção das tecnologias de informação e comunicação no currículo: repercussões e exigências na profissionalidade docente. In António Moreira & Elisabeth Macedo (orgs.). *Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades*. Porto: Porto Editora.
- SILVA, Jorge Nascimento (2000). *Implicações da formação contínua nas práticas dos professores. Uma abordagem com incidência no Centro de Formação Francisco de Holanda* (tese de mestrado). Braga: Universidade do Minho.
- UNESCO (1996). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Lisboa: Edições Asa (Comissão coordenada por Jacques Delors).

Anexos:

Quadro 1 – Relação dos Centros de Formação, ordenados por critérios de ano de fundação (crescente) e designação alfabética do concelho

Nome do Centro	Concelho	Ano de Fund.	N.º de Estabelecimentos Públicos (2000-01)							N.º de Estabelecimentos Privados (2000-01)						
			Pré-Escolar	1º Ciclo	2º/3º Ciclo	Básico Int.	Sec.	Profis.	Total	Pré-Escolar	1º Ciclo	2º/3º Ciclo	Básico Int.	Sec.	Profis.	Total
C. F. da Associação de Escolas de Barcelos	Barcelos	1992	81	89	6	2	3	0	181	4	0	2	0	2	1	9
C. F. da Associação de Escolas Braga Sul	Braga	1992	37	62	8	0	3	0	110	0	0	0	0	0	0	0
C.F. Professor Agostinho Manuel da Silva	Braga	1992	20	50	3	0	4	0	77	2	2	0	1	0	0	5
C. F. de Associação de Escolas de Fafe	Fafe	1992	31	58	4	0	1	0	94	0	0	0	0	0	0	0
C. F. Martins Sarmiento	Guimarães	1992	23	52	5	0	1	0	81	11	2	0	0	0	1	14
C. F. Júlio Brandão	Vila Nova Famalicão	1992	25	45	3	3	2	0	78	15	0	0	0	0	0	15
C. F. de Vila Verde	Vila Verde	1992	61	87	5	0	1	0	154	0	0	0	0	0	0	0
C. F. da Associação de Escolas de Esposende	Esposende	1993	15	30	2	1	1	1	50	12	0	0	0	0	0	12
C.F. Francisco de Holanda	Guimarães	1993	30	57	7	0	3	0	97	5	1	0	0	0	3	9
C. F. da Póvoa de Lanhoso	Póvoa de Lanhoso	1993	17	39	2	0	1	0	59	0	0	0	0	0	0	0
C. F. de Vieira do Minho	Vieira do Minho	1993	11	40	1	0	1	0	53	1	0	0	0	1	0	2
C. F. de Associação de Escolas de Basto	Cabeceiras / Celorico / Mondim e Ribeira de Pena	1993	49	142	5	0	4	1	201	4	0	0	0	0	0	4
C. F. de Entre Homem e Cávado	Amares e Terras do Bouro	1994	27	55	5	0	1	0	88	1	0	0	0	0	0	1
C. F. Bráulio Caldas	Vizela	2000	6	12	2	0	1	0	21	1	0	1	0	1	0	3
C. F. Camilo Castelo Branco	Vila Nova Famalicão	(Inviabilidade de obtenção/cedência de dados)														
Totalidade Global dos Centros:			433	818	58	6	27	2	1344	56	5	3	1	4	5	74