

ENSINO A DISTÂNCIA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES

ALDA PEREIRA¹, BRANCA MIRANDA², ISOLINA OLIVEIRA³,
GLÓRIA BASTOS⁴, JOSÉ CARLOS MOTA⁵

Centro de Estudos em Educação e Inovação

Resumo

A tendência mais generalizada na modalidade de ensino a distância tem-se pautado por abordagens estruturadas, com base em materiais que são disponibilizados aos estudantes. A estes é pedido que aprofundem os conteúdos predefinidos, sob a forma de auto-aprendizagem. Nesta comunicação pretende-se dar a conhecer uma abordagem em regime de seminário aberto, a distância, não centrada nos conteúdos e que visa o desenvolvimento reflexivo de profissionais. Descreve-se de forma sucinta o objectivo desta abordagem e são apresentados resultados no que respeita à percepção dos estudantes quanto à sua evolução e quanto ao seu grau de satisfação quando é feita a comparação com abordagens mais tradicionais.

INTRODUÇÃO

Considerado pelo senso comum como um indivíduo especialista que tem como missão transmitir o conhecimento de que é detentor, considerado por outros como um técnico com a função de usar de forma adequada e proficiente as técnicas e os recursos mais capazes para levar os alunos a realizar aprendizagens, o perfil e as competências do professor são ainda matéria de debate. Este debate, muito restrito ainda aos níveis de ensino não superior, é tanto mais urgente quanto a opinião pública, desconhecendo, no geral, as vicissitudes da actuação e do contexto dos professores, os desconsidera, ao mesmo tempo que descrê da escola.

Por outro lado, em parte devido às rápidas alterações técnicas e sociais que se têm vindo a verificar, as sociedades tendem

¹ amp@univ-ab.pt

² brancam@univ-ab.pt

³ isolina@univ-ab.pt

⁴ gloria@univ-ab.pt

⁵ josemota@univ-ab.pt

a ver cada vez mais as profissões como áreas mutantes e, por isso, como zonas de investimento e aperfeiçoamento permanente. Numa lógica de aprendizagem ao longo da vida, o professor não escapa a esta necessidade e premência.

O ensino a distância, pela possibilidade que encerra de permitir a aprendizagem sem sair dos contextos locais, nomeadamente profissionais, é encarado com forte apetência pelos professores quando se torna premente visitar “os bancos da escola”, quer essa necessidade decorra de uma lógica individual de aperfeiçoamento pessoal, quer seja induzida por pressões na aquisição de novas qualificações formais.

Esta comunicação refere-se justamente à formação dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito da aquisição de novas qualificações profissionais e, mais especificamente, à metodologia adoptada e seus resultados relativamente a um seminário de formação, integrado num curso de complemento de habilitações profissionais.

PROFESSORES E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Os professores, no seu quotidiano, enfrentam situações complexas, que aprendem a resolver muitas vezes de forma tácita, não consciente, com base em crenças, pressupostos e teorias, explícitas e implícitas, acerca da educação, da natureza humana, da educabilidade da criança, assim como das atitudes e disposições genéricas que derivam dessas crenças e pressupostos teóricos (Pérez Gómez, 1989).

Yínger (1979, em Day, 2001) assinala que os professores aprendem muito cedo a adoptar esquemas de trabalho que se traduzem por:

- a) padrões de trabalho rotineiros;
- b) reacções intuitivas rápidas, face a situações e acontecimentos da sala de aula;
- c) assunção de ideias tidas como certas que enformam as práticas e discursos diários na sala de aula, na sala dos professores e noutros contextos escolares.

Estas rotinas e os constrangimentos contextuais que todo o professor enfrenta no seu quotidiano limitam a predisposição do professor para a mudança. Este tenderá, assim, a apreciar as situações, mesmo inesperadas, em função dos seus filtros anteriores e a procurar soluções dentro dos seus quadros usuais de actuação.

Contudo, a educação decorre actualmente num mundo dominado pela complexidade e pela mudança. As velhas competências do professor, mesmo que adquiridas na base de uma formação inicial sólida, deixam, a determinado momento, de ser suficientes para ele lidar a) com novos e heterogéneos públicos que habitam as nossas escolas, b) com as exigências crescentes de aumentar e alargar a escolaridade obrigatória com os menores custos económicos possíveis, e c) com as tendências sociais emergentes que indiciam que, mais do que conhecimentos a adquirir, os jovens necessitam de aprender processos e competências que os capacitem a aprender de forma contínua e sistemática ao longo da vida, numa perspectiva de auto valorização pessoal e profissional.

Paralelamente, os sistemas educativos exigem dos professores cada vez maiores capacidade de decisão a nível local, a exemplo do desenvolvimento de projectos curriculares locais ou do desenvolvimento de currículos alternativos ajustados a necessidades especiais da comunidade educativa. Mas, ao mesmo tempo, aumentam também as pressões para que os professores apresentem resultados visíveis, medidos pela comparação entre escolas, um pouco à margem dos contextos onde se desenvolveram as aprendizagens que se pretendem aferir. Estes aspectos contraditórios se, por um lado, podem fazer aumentar a angústia dos docentes, por outro, fazem emergir um modelo “pós-tecnocrático” (Hargreaves, 1994, em Day, 2001) de desenvolvimento profissional no qual se assume que *os professores têm necessidades profissionais ao longo de toda a vida que só serão colmatadas se forem encaradas, à semelhança do que acontece com qualquer aprendente, em termos de continuidade e de progressão* (Day, 2001: 28).

É neste sentido que aponta, aliás, o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, definido em 2001⁶, onde se pode constatar a existência de várias dimensões, entre elas a *dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida*. Como consequência, é exigido aos professores que se empenhem, de forma continuada, em actividades de aprendizagem ao longo de toda a carreira. Todavia, para que este empenhamento crie potencialidades para a mudança de práticas, é vital que os professores participem activamente na tomada de decisões sobre o sentido e os processos da sua própria aprendizagem (Day, 2001), o que, por sua vez, torna necessário que se empenhem em processos que induzam uma postura reflexiva sobre essas mesmas práticas.

Durante as últimas décadas, vários autores têm salientado a importância da reflexão crítica no desenvolvimento profissional dos professores. Schön (1987) salienta que um profissional reflexivo reflecte *na acção* (*reflection-in-action*) e *sobre a acção* (*reflection-on-action*). O primeiro tipo remete para os processos de pensamento implícitos na tomada de decisão no decurso das actividades de ensino. Está circunscrito ao contexto da própria prática. O segundo, a reflexão sobre a acção, ocorre fora da prática propriamente dita, não se centra exclusivamente nesta, e procura olhar a prática de modo mais distanciado, em termos não só do conhecimento implícito do professor, mas também à luz de outros conhecimentos, num contexto mais global.

A profundidade da reflexão na acção, diz Day (2001), depende da disposição e da capacidade do professor analisar a sua prática, num período de tempo muito curto. É provável que o professor recorra a quadros de referência pré-existentes, sem os pôr em causa e sem procurar definir com clareza e de forma explícita o problema que tenta resolver. O exercício da reflexão na acção, nestas condições, embora possa potenciar um maior envolvimento profissional, poderá, pois, não conduzir ao desenvolvimento do professor e à mudança, mas apenas legitimar o conhecimento adquirido pela experiência.

A reflexão sobre a acção, efectuada antes ou depois desta, é, em princípio, um processo mais elaborado que permite a redefinição do problema, a sua análise distanciada

⁶ Decreto-Lei n° 240/2001.

e a reformulação da prática em termos futuros. Embora este processo possa ser realizado de forma individual, ele presta-se, contudo, à interacção com o outro, professor no mesmo contexto, ou não.

Além destes dois tipos de reflexão, há ainda a considerar a **reflexão àcerca da acção** (*reflection about action*), de natureza mais ampla e mais crítica, que envolve a análise de pressupostos de ordem política, ética e instrumental sobre as crenças e teorias implícitas perfilhadas pelos professores. De acordo com Day (2001), a reflexão àcerca da acção constitui-se como um instrumento para os professores (re)pensarem a sua responsabilidade social em relação às decisões que tomam sobre o ensino, levando-os a entender a relação entre os seus propósitos e práticas de ensino e os contextos políticos em que estes ocorrem.

SEMINÁRIOS ABERTOS E ENSINO A DISTÂNCIA

Os estudantes a que se refere esta comunicação são detentores de uma qualificação profissional para a docência correspondente a bacharelato e o seu plano de estudos integra disciplinas de âmbito teórico, com objectivos de aprofundamento de conhecimentos anteriores e de aquisição de novos conhecimentos e, ainda, um seminário centrado no contexto escolar, visando uma perspectiva crítica de actuação profissional⁷. Com excepção do seminário, todas as disciplinas do plano de estudos assentam num modelo de ensino a distância baseado na aprendizagem independente. Ao estudante são fornecidos materiais de estudo e de aprendizagem, que ele gere de forma autónoma e são disponibilizados meios de comunicação para que ele possa contactar um docente com a função de o apoiar. A avaliação das aprendizagens repousa em exames presenciais.

Para que as aprendizagens sejam bem sucedidas, os materiais fornecidos ao estudante são estruturados, sendo definidos os objectivos de aprendizagem, facultadas actividades que visam a apreensão de conceitos e conteúdos e, ainda, actividades preparadas para que o estudante seja capaz de se auto-avaliar. Estes traços metodológicos traduzem um curso que Moore (1993) refere como sendo fortemente estruturado.

Moore (*ibidem*) discute as questões pedagógicas no ensino a distância à volta do conceito estruturante de distância transaccional entre o aprendente e o professor (ou entre aquele e o sistema institucional que fornece o programa de ensino-aprendizagem). Esta distância, mais do que uma distância geográfica, física, é uma distância pedagógica com contornos comunicacionais e psicológicos, muito ligada à qualidade e à maior ou menor necessidade de interacção entre docentes e aprendentes. Segundo este autor, a distância transaccional situa-se num contínuo, função de três grandes grupos de variáveis que são o diálogo, a estrutura dos materiais e a autonomia do aprendente.

⁷ Os planos de estudos correspondentes a estes cursos obedecem a normativos legais, numa procura de garantir um mínimo de qualidade comum, independentemente da instituição formadora ou do regime de ensino (Dec-Lei nº 255/98 e Portaria nº 760-A/98).

Quanto mais autónomo for o estudante, menor será a necessidade de diálogo, perspectivado como uma interacção construtiva e positiva entre docente e aprendente, com vista a aumentar a eficácia dos processos de aprendizagem. Um curso estruturado requer menor diálogo, mas, em contrapartida, requer um estudante autónomo, capaz de gerir estratégias pessoais de aprendizagem e de controlar ritmos e tempos de aprendizagem.

Conforme assinalado, a dominante do curso referido assenta numa forte estruturação, à excepção de uma área, designada Seminário. Esta assume-se como um espaço de reflexão e de acção prática conducente a um desempenho fundamentado do professor, o aprendente neste caso, e foi delineado para implicar este na reflexão pessoal sobre o sistema educativo a nível local e na procura de resolução de debilidades, insuficiências ou carências sentidas no exercício da sua actividade profissional. Não implica o estudo de um conteúdo pré-definido, pois é o estudante quem, com o apoio de um docente, delimita o aprofundamento teórico que se entende ser necessário, em função de um problema que detecta como pertinente e fundamental no contexto local da sua actividade. Delineado o seu objecto de análise e a respectiva metodologia de aproximação, o estudante trabalha segundo um plano por ele traçado, apresentando, no final, um trabalho síntese do aprofundamento efectuado.

O seminário traduz-se, assim, num percurso pessoal de trabalho, delimitado no tempo, assente numa perspectiva construtivista, pois, além de ser centrado no aprendente, o conhecimento é construído por este, em relação com a sua experiência do mundo, e o processo de aprendizagem inscreve-se numa realidade cultural e contextualizada (Deschênes *et al*, s/d).

Para além disso, e retomando as ideias de Moore (1993), o seminário introduz uma ruptura no regime geral do curso, pois, contrariamente às demais disciplinas, não é estruturado. Com efeito, é o aluno que escolhe uma temática de trabalho e, dentro desta, é o aluno que traça o seu percurso e define a sua actividade. Devido a este carácter não estruturado previamente, designamo-lo, no contexto desta comunicação, como **seminário aberto**.

Do ponto de vista dos seus objectivos, este seminário procura desenvolver competências no sentido de *capacidades de acção* (Perrenoud, 2001) e não apenas proporcionar a aquisição de novos saberes ao professor-estudante. A este é pedido que, além da identificação de um problema educativo que o desafia, congregue a sua capacidade de analisar o contexto de trabalho, o seu empenhamento em buscar ferramentas conceptuais que possam elucidar esse problema, uma postura pessoal de reflexão crítica sobre a sua prática anterior e o seu empenhamento em procurar caminhos que possam conduzir a uma intervenção activa, ponderada, no seu terreno profissional.

Neste contexto, o professor-estudante depois de formulado um problema ligado à sua prática, selecciona uma proposta de trabalho, de entre duas possibilidades. Se o estudante entender que para a resolução do problema, necessita de adquirir maior conhecimento sobre ele, opta apenas por aprofundar a sua análise. Esta pode passar por uma procura de fundamentação teórica a que se alia, normalmente, uma procura de elucidação dos seus contornos no campo de trabalho. Procura para isso usar uma metodologia

de pesquisa, envolvendo, não raras vezes em simultâneo, a realização de pesquisas bibliográficas, a análise de documentos e a construção e aplicação de instrumentos de recolha de dados.

Numa segunda possibilidade, o professor-estudante, mediante a análise do contexto onde emerge o problema e a reflexão sobre as possibilidades de resolução do mesmo, opta por delinear um plano de intervenção, apoiado numa pesquisa que enquadra e fundamenta as suas opções. Com vista a esta acção futura, define uma estratégia e traça um quadro de actividades adequadas à sua resolução, procurando, ainda, prever de que modo poderá posteriormente avaliar a eficácia da intervenção prevista.

Quer num caso, quer no outro, cada estudante, ao escolher trabalhar numa dada temática, ligada ao seu contexto profissional, ingressa num grupo com interesses ou problemas semelhantes, integrando 20 estudantes no máximo. Cada grupo, por sua vez, é acompanhado por um docente, a quem cabe a responsabilidade de apoiar o estudante, sugerindo pistas, interpelando-o se necessário e criando condições para que o professor-estudante possa desenvolver a abordagem escolhida ao problema. Dado o regime de ensino a distância, a interacção entre os professores-estudantes de um grupo e o respectivo professor (tutor), realiza-se sobretudo via telefone ou email.

A METODOLOGIA DE ESTUDO

Com o objectivo de saber de que forma é que no geral, os estudantes deste seminário o valorizavam, foi lançado um primeiro inquérito a uma pequena amostra. Analisados os resultados, foram realizadas, no final de um seminário, 5 entrevistas semi-estruturadas a estudantes, escolhidos segundo critérios pré-definidos. Com estas entrevistas procurou-se fazer emergir o tipo de dificuldades sentidas, a importância e formas de orientação e apoio do professor (tutor) mais valorizadas, possíveis áreas de satisfação e de evolução dos estudantes com a realização do trabalho, assim como a valorização deste tipo de metodologia face às aplicadas nas demais disciplinas do curso.

Com base no primeiro inquérito e nos resultados das entrevistas, foi elaborado um questionário a preencher por uma amostra de estudantes, findo o trabalho desenvolvido no seminário. Entre outras questões que integravam o questionário, contava-se uma questão, com 12 itens, relativa à satisfação pessoal com a realização do seminário, uma questão sobre a percepção dos estudantes sobre a sua própria evolução, com 11 itens, e uma questão que envolvia uma apreciação comparativa com o trabalho pedido nas demais disciplinas do curso (14 itens). Todas estas três questões envolviam a resposta através de uma escala de Likert. A cada estudante era pedido que ajuizasse do seu acordo ou desacordo com uma série de afirmações. A escala usada continha quatro possibilidades de resposta: “não concordo”, “concordo pouco”, “concordo” e “concordo muito”.

RESULTADOS

Responderam 88 estudantes, ou seja, praticamente todos os estudantes que tinham terminado o seminário em Junho de 2003. O quadro 1 traduz as respostas à questão sobre a satisfação dos estudantes.

Quadro 1: Satisfação sobre o seminário⁸

Gostei de realizar o trabalho de seminário porque...	Não concorda ou concorda pouco (%)	Concorda (%)	Concorda muito (%)
escolhi livremente o tema	1,1	21,6	75
tive um contacto mais personalizado com o tutor	14,8	43,2	36,4
reflecti sobre a prática profissional	1,1	26,1	71,6
troquei ideias com outros	6,8	37,5	48,9
contactei com outras experiências educacionais	11,4	39,8	46,6
experienciei diferentes modalidades de avaliação	9,1	60,2	27,3
concebi um projecto educacional	10,2	46,6	37,5
aprofundi um tema	4,5	37,5	56,8
conheci novas metodologias de investigação	6,8	58	34,1
passsei a ter um olhar diferente sobre escola	14,7	46,6	36,4
realizei um trabalho diferente	4,5	44,4	47,7
superei inseguranças pessoais	7,9	53,4	37,5

Conforme se pode verificar, a grande maioria dos estudantes inquiridos reflecte opiniões que revelam grande satisfação com o seminário, embora nem todos coincidam no grau de concordância e haja alguma variação de acordo com a afirmação em análise. Saliente-se que para mais de 70 % dos estudantes é um motivo de muita satisfação o facto de o seminário ter permitido reflectir sobre as práticas profissionais. Para mais de metade, é motivo de muita satisfação ter aprofundado um tema específico e saliente-se a grande satisfação que parece ter proporcionado aos estudantes a selecção de um tema de trabalho. No extremo oposto, é residual a quantidade de estudantes que refere não ter reflectido sobre a prática profissional, assim como apenas uma quantidade ínfima refere não ser motivo de satisfação o facto de ter escolhido livremente o tema. Por outro lado, a maioria manifesta-se satisfeita porque “passou a ter um olhar diferente sobre a escola”, sendo apenas 14% os que se situam no extremo oposto. A realização de um teste

⁸ Agruparam-se os resultados relativos aos pontos “não concordo” e “concordo pouco”, uma vez que os valores respectivos se apresentavam relativamente menores, face aos outros pontos da escala.

não paramétrico, para amostras emparelhadas, permitiu confirmar que o motivo de maior satisfação foi o facto de ter escolhido o tema, seguido de perto pelo facto de ter reflectido sobre as práticas profissionais⁹.

No quadro 2 apresentam-se os resultados sobre a percepção dos estudantes sobre a importância do seminário na sua evolução pessoal e profissional.

Quadro 2: Evolução pessoal e profissional

A realização do Seminário permitiu-me evoluir pessoal e profissionalmente porque ...	Não concorda ou concorda pouco (%)	Concorda (%)	Concorda muito (%)
reflecti sobre o sistema educativo	2,2	46,6	48,9
reflecti sobre as minhas práticas	2,2	36,4	61,4
alterei as minhas práticas profissionais	27,3	46,6	25
fiquei atento a novos problemas	4,5	40,9	53,4
troquei experiências com colegas	17	40,9	39,8
apliquei conhecimentos à realidade	1,1	38,6	59,1
consegui dominar uma nova metodologia de investigação	12,5	58	26,1
desenvolvi novas perspectivas de intervenção	2,3	52,3	43,2
consegui influenciar comportamentos e atitudes de outros	7,9	55,7	33
li criticamente bibliografia específica	10,2	54,5	34,1
desenvolvi uma atitude mais positiva comigo	4,5	55,7	39,8

Mais uma vez é muito valorizada a reflexão sobre as práticas como motor de desenvolvimento pessoal e profissional (mais de 60% concordam muito e 37% concordam). Note-se, ainda, a importância concedida a “ficar atento a novos problemas”, “aplicar novos conhecimentos à realidade” e “desenvolver novas perspectivas de intervenção. Todavia, assinala-se que 27,3% dos estudantes inquiridos indicam que a importância do seminário não se deveu a alteração de práticas entretanto ocorridas. Este dado faz salientar o facto de que a alteração de práticas é um processo longo e, por outro lado, pode ainda revelar que o conhecimento prático anterior é ainda o grande motor da actuação para estes professores. Apesar disso, note-se que os restantes estudantes se referem a este aspecto como positivo.

Verifica-se, ainda, que do ponto de vista da importância do seminário na evolução pessoal e profissional, para os inquiridos a razão mais forte recai na reflexão sobre as práticas, seguida da aplicação de conhecimentos à realidade¹⁰.

⁹ Teste de Friedman, $a < 0,001$.

¹⁰ Teste Friedman, teste não paramétrico para amostras emparelhadas, $a < 0,001$.

Finalmente, apresentam-se, no quadro 3, os resultados relativos à comparação entre o trabalho exigido no seminário e em outras disciplinas do curso.

Quadro 3: Comparação do trabalho de seminário com o de outras disciplinas

Em comparação com o trabalho noutras disciplinas, o trabalho de seminário foi ...	Não concorda ou Concorda ou	
	concorda pouco (%)	concorda muito (%)
mais gratificante, porque mais inovador.	6,8	89,8
menos gratificante, porque exigiu mais iniciativa.	69,3	26,1
mais gratificante, porque possibilitou mais interacção com o tutor.	17,1	79,5
mais gratificante, porque mais relevante para a prática profissional.	5,6	88,6
menos gratificante, porque desconhecia esta metodologia de trabalho.	65,9	23,9
mais gratificante, porque permitiu maior ligação teoria/prática.	2,3	93,2
menos gratificante, porque me causou mais insegurança.	59,1	34
mais gratificante, porque me permitiu estudar um problema particular.	6,8	88,7
menos gratificante, pela modalidade de avaliação.	71,6	21,6
mais gratificante, pela liberdade de escolha.	12,5	82,9
mais gratificante, porque exigiu maior envolvimento pessoal.	9	86,4
menos gratificante, porque exigiu mais trabalho.	80,6	15,9
mais gratificante, porque realizei um trabalho diferente.	10,2	88,7
menos gratificante, porque exigiu maior autodisciplina.	73,9	20,5

Da análise dos resultados, constata-se que os inquiridos consideram que o trabalho no seminário foi muito gratificante, tomando como termo de comparação outro tipo de trabalho nas disciplinas do curso. Este resultado é corroborado com o cálculo de um índice de gratificação, para o que se inverteram as cotações de todas as assunções apresentadas na negativa¹¹. O índice calculado apresenta um valor médio de 3,06, desvio padrão de 0,62 e mediana 3,11¹². É de salientar que entre as razões que os inquiridos apontam como indicadoras de maior gratificação, situam-se o facto de ter sido um trabalho com maior ligação entre teoria e prática (93,2%), mais inovador (89,9%), diferente (88,7%), ter permitido o estudo de um problema particular (88,7%) e ter exigido um maior envolvimento pessoal (86,4%).

¹¹ Tendo em conta a fiabilidade deste índice, foi realizado o teste de Cronbach, que indicou um coeficiente de fiabilidade de 0,856.

¹² O valor do índice varia entre 1 e 4, sendo 4 o valor correspondente a um máximo de gratificação.

CONCLUSÃO

No contexto do ensino a distância, a implementação e desenvolvimento de seminários abertos, tal como o descrito nesta comunicação, pode revelar-se como uma forma importante de propiciar aos estudantes uma área de trabalho que tem em conta interesses pessoais e profissionais específicos. Acrescente-se, ainda, a sua relevância dentro de uma pedagogia de cariz construtivista, tal como assinalam Deschênes *et al* (s/ /d), mantendo, simultaneamente, possibilidade de ligar as aprendizagens aos contextos dos estudantes.

A este propósito, pode afirmar-se que a possibilidade dada pelo seminário de uma maior intervenção do estudante a nível do percurso individual de trabalho constitui um aspecto positivo, quando comparado com a metodologia adoptada nas demais disciplinas do curso (cf. Quadro3). Note-se, contudo, que o seminário exige do estudante uma atitude mais activa, de tomada de decisões e de maior independência, tendo alguns estudantes revelado que sentiram alguma insegurança (cf. Quadro 3). É provável que, quer no contexto geral do curso, quer no contexto da sua formação anterior, esses estudantes sejam menos autónomos, não se sentindo tão à vontade como os restantes com a metodologia proposta, corroborando assim Moore (1993) quando refere que estudantes menos autónomos necessitam de programas mais estruturados.

Apesar desse aspecto, tal como o indicam os resultados aqui apresentados, a metodologia proposta neste tipo de seminário surge como elemento propiciador de grande satisfação, no processo de aprendizagem. Entre os elementos mais valorizados, salientam-se:

- a liberdade de escolha do problema a trabalhar (cf. Quadros 1 e 3);
- a possibilidade de uma reflexão orientada para a prática profissional (cf. Quadro 1);
- a satisfação de poder olhar de forma diferente a escola e de ter superado inseguranças pessoais no caso de muitos estudantes (cf. Quadro 1).

No que respeita à percepção do estudante sobre a sua evolução pessoal e profissional, a realização do seminário parece ter tido importância nessa evolução. Neste âmbito, destaca-se a valorização dos seguintes elementos:

- a reflexão sobre as práticas anteriores, potenciando novas perspectivas de intervenção profissional (cf. Quadro 2);
- a possibilidade de o estudante ter podido reflectir sobre o Sistema Educativo no qual é um agente (cf. Quadro 2);
- a possibilidade de trabalhar de modo a aplicar directamente conhecimentos à realidade imediata do estudante, conforme assinalado por 97,7% dos estudantes (cf. Quadro 2);
- o desenvolvimento de atitudes mais positivas consigo mesmo (cf. Quadro 2).

Estes resultados, quanto a nós, atestam a possibilidade de o ensino a distância poder desempenhar um importante papel na formação de profissionais reflexivos, potencialmente intervenientes numa perspectiva de acção futura. Por sua vez, esta possibilidade emerge com a própria metodologia delineada e aplicada neste seminário.

No que respeita às práticas profissionais, há a salientar que a maioria dos estudantes entende que conseguiu alterá-las, em contraste com um número significativo que afirma claramente que o seminário não teve repercussões a esse nível. Estes resultados merecem, quanto a nós, alguma reflexão. Não tendo sido a alteração imediata de práticas um objectivo definido como fundamental para o seminário, a inclusão, no questionário, de um parâmetro desta natureza emergiu de uma das entrevistas realizadas com estudantes. O facto de muitos estudantes terem percebido que alteraram as suas práticas é um resultado que, sendo positivo, tem que ser encarado com alguma cautela, até porque um número significativo deles admite não ter evoluído nesse sentido.

Em primeiro lugar, podemos pensar que a alteração de práticas, quando ocorreu, tenha sido pontual, reflectindo pequenas mudanças. Em segundo lugar, é possível que nalguns casos se trate sobretudo de uma predisposição para a mudança. Por último, mesmo que essa alteração tenha sido pouco significativa, é de presumir que, para os estudantes que a assumiram, a ligação que conseguiram estabelecer entre a reflexão e a acção prática foi ao encontro de anteriores inquietações que já sentiam relativamente à sua actividade profissional. Todavia, de um ponto de vista geral, a mudança de práticas é um processo complexo (Perrenoud, 2001, Day, 2001), que decorre, muitas vezes, lentamente. Do nosso ponto de vista, esse aspecto deverá merecer maior atenção em programas de formação contínua que possam ser desenvolvidos de forma prolongada no tempo.

BIBLIOGRAFIA

- DAY, C. (2001), *Desenvolvimento Profissional dos Professores*, Porto Editora.
- DESCHÊNES, A-J. *et al* (s/d) “Constructivisme et formation à distance”, in cqfd.teluq.quebec.ca/Deschenes.pdf
- HILL, M. M. & HILL A. (2002), *Investigação por Questionário*, Lisboa, Edições Sílabo.
- LESSARD-HÉBERT, M. (1996), *Pesquisa em Educação*, Lisboa, Instituto Piaget.
- MOORE, M. (1993), “Theory of transactional distance”, in D. Keegan (Ed.), *Theoretical principles of distance education*, London: Routledge.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1989). “Paradigmas contemporâneos de investigação didáctica” In J. Gimeno Sacristan & A. Pérez Gómez, (Eds); *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid, Ediciones Akal.
- PERRENOUD, P. (2001), *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*, Porto Alegre, ARTMED Editora.
- PONTE, J-P, (2002), “Investigar a nossa própria prática”, in GTI-Grupo de Trabalho de Investigação (Org.), *Reflectir e Investigar sobre a Prática Profissional*, Lisboa, Associação de Professores de Matemática.
- SCHÖN, D.A. (1987), *Educating the Reflective Practitioner*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers.