

À complexidade da escola de massas corresponde uma realidade que, no que respeita aos professores, se caracteriza pela diversidade de formações, de percursos de aprendizagem profissional e de contextos organizacionais.

Em Portugal, nos últimos vinte anos assistiu-se ao incremento da produção teórica e de estudos empíricos sobre a profissão e a formação docentes, como se pode verificar percorrendo a vasta "base de dados" que constitui a bibliografia do livro que o leitor tem em mãos.

Camilo Cunha dá conta de toda uma produção sobre a profissão e a formação docentes, onde confluem duas dimensões importantes – o pensamento e a acção – que interpelam a reconfiguração actual dos modos de pensar e ser professor e de fazer formação. A novidade do livro está no entrelaçamento da produção teórica existente. O seu contributo para uma sistematização teórica de tão vasta produção constitui, pois, a sua originalidade no panorama das ciências da educação em Portugal.

*João Formozinho (Prefácio)*



Bases de uma Sistematização Teórica

SER PROFESSOR



António Camilo Cunha



# SER PROFESSOR

Bases de uma Sistematização Teórica





António Camilo Teles Nascimento Cunha,  
Doutor em Estudos da Criança  
e Professor no Instituto de Estudos  
da Criança (IEC) da Universidade  
do Minho.

Membro efectivo do Centro  
de Investigação em Formação  
Profissional de Educação da Criança  
Literacia e Bem-Estar da Criança  
na área de "Educação Física,  
Lazer e Recreação".

ANTÓNIO CAMILO CUNHA

# **SER PROFESSOR**

**BASES DE UMA  
SISTEMATIZAÇÃO TEÓRICA**

## ÍNDICE

<b>PREFÁCIO</b> .....	7
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>CAPÍTULO I – SER PROFESSOR</b> .....	16
1. INTRODUÇÃO .....	17
2. A PROFISSÃO PROFESSOR .....	17
2.1. Identidade profissional – crise de identidade .....	26
2.2. Mal-estar docente como indicador da crise de identidade .....	28
2.3. O estatuto social do professor .....	45
2.4. A emergente profissionalidade de ser professor .....	48
3. O PAPEL E AS FUNÇÕES DO PROFESSOR.....	52
3.1. As funções que o professor tem na sociedade .....	60
3.2. As funções que o professor tem na organização educativa .....	61
4. O “BOM” PROFESSOR NA DIALÉCTICA MATURIDADE/DESENVOLVIMENTO, COMPETÊNCIA/ EFICÁCIA .....	64
5. A REFLEXÃO COMO ESTEIO DO “BOM” PROFESSOR ...	74
6. A REPRESENTAÇÃO DO “BOM” PROFESSOR .....	82
6.1. Estudos sobre o “bom” professor .....	85
7. CONCLUSÃO .....	90
<b>CAPÍTULO II – A FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b> .....	92
1. INTRODUÇÃO .....	93
2. A RESPEITO DA FORMAÇÃO.....	94
3. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....	100
3.1. Os princípios e as estratégias de formação .....	104
3.2. As componentes da formação .....	111
4. A FORMAÇÃO AO LONGO DA VIDA .....	114
4.1. A socialização dos professores.....	117
4.2. As etapas/fases da carreira docente/ciclos de vida .....	127
4.3. A formação contínua de professores .....	131

### Ficha técnica

<b>Título</b>	Ser Professor - Bases de uma Sistematização Teórica
<b>Autor</b>	António Camilo Cunha
<b>Editor</b>	Casa do Professor
<b>Execução Gráfica</b>	Oficina S. José   Braga
<b>Tiragem</b>	500 exemplares
<b>Depósito Legal</b>	276 409 /08
<b>ISBN</b>	978-972-8850-17-3
<b>Data de Edição</b>	Maio de 2008

4.3.1.	A massificação e a necessidade de formação contínua .....	132
4.3.2.	A formação contínua, um processo ao longo da vida ...	134
4.3.3.	A formação contínua nos contextos de trabalho .....	141
4.3.4.	A formação contínua numa plataforma da formação de adultos .....	155
4.3.5.	Estudos sobre a formação contínua de professores .....	161
	4.3.5.1 Estudos sobre as necessidades de formação contínua em Portugal.....	161
5.	A INVESTIGAÇÃO EDUCACIONAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....	178
5.1.	Considerações gerais .....	178
5.2.	Novos paradigmas na investigação educacional e na formação de professores .....	182
6.	A ANÁLISE DE NECESSIDADES, EXPECTATIVAS E REPRESENTAÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....	190
6.1.	As necessidades e a análise de necessidades e expectativas .....	190
6.2.	A análise de necessidades/expectativas no âmbito da formação ...	193
	6.2.1. Críticas às práticas de análise de necessidades .....	202
6.3.	O estudo das representações .....	203
7.	CONCLUSÃO .....	205

### **CAPÍTULO III – MODELOS E PARADIGMAS EDUCACIONAIS NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTÍNUA DE PROFESSORES .....**

1.	INTRODUÇÃO .....	207
2.	PARADIGMAS EDUCACIONAIS .....	209
3.	ORIENTAÇÕES CONCEPTUAIS, PROGRAMÁTICAS E CONCEPÇÕES FORMATIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....	214
	3.1. Orientações conceptuais .....	215
	3.2. Orientações programáticas .....	221

3.3.	Concepções formativas .....	226
4.	MODELOS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES .....	230
4.1.	Tipologia de João Formosinho .....	230
4.2.	Tipologia de António Nóvoa .....	234
4.3.	Tipologia de Gomez .....	235
4.4.	Tipologia de Imbérnon .....	235
5.	MODELOS DE FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES .....	236
5.1.	Tipologia de Éraut .....	237
5.2.	Tipologia de Zeichner .....	238
5.3.	Tipologia de João Formosinho .....	244
6.	CONCLUSÃO .....	251
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	253

## **ÍNDICE DE QUADROS**

QUADRO 1 – SÍNTESE DE ALGUMAS DINÂMICAS DE PROFISSIONALIDADE REMETIDAS AOS PROFESSORES NO CONTEXTO ACTUAL .....	50
QUADRO 2 – SÍNTESE DE ALGUNS PAPÉIS E FUNÇÕES REMETIDAS AOS PROFESSORES NO CONTEXTO ACTUAL .....	57
QUADRO 3 – MODELOS ORGANIZACIONAIS DE FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES .....	250

## Prefácio

### SER PROFESSOR NA ESCOLA INCLUSIVA

O sistema educativo dos países ocidentais sofreu grandes transformações com a construção da escola secundária de massas resultante das políticas de expansão da educação escolar decididas na sequência da II Guerra Mundial.

Nas últimas três décadas do século XX, a escola portuguesa acompanhou a evolução da sociedade e sofreu transformações quantitativas – aumentou o número de anos de escolarização obrigatória e o número de alunos que acolhe, aumentou o número de escolas e o número de professores – e transformações qualitativas – a escola massificou-se, acolheu um público mais heterogéneo e multicultural, foi objecto de medidas reformadoras e reorganizou os seus *curricula*, a formação inicial de professores passou a ser predominantemente integrada, a formação contínua generalizou-se e institucionalizou-se, as funções e os papéis docentes multiplicaram e diversificaram e a formação especializada expandiu-se.

Na verdade, *Ser Professor* na actualidade implica lidar com problemas desconhecidos antes da emergência da escola de massas. Trata-se de problemas sociais que nela se manifestam e exigem respostas em

contexto escolar: a inclusão, a educação sexual, a prevenção da toxicodependência, a formação cívica, a língua portuguesa como segunda língua, a educação intercultural, a educação ambiental.

A sociedade e o Estado passaram a exigir a esta escola de massas o desempenho de novas tarefas na socialização das crianças, dos adolescentes e dos jovens, na promoção do seu desenvolvimento individual e na realização da sua instrução.

Numa fase seguinte, a sociedade e o Estado passaram a exigir que esta escola para todos fosse também uma escola para cada um, isto é, fosse uma escola inclusiva, acolhendo crianças e famílias de grupos que dantes não frequentavam a escola. Uma escola que acolhesse grupos sociais (como famílias vivendo em zonas degradadas, crianças e famílias de emigrantes), grupos étnicos (como crianças, adolescentes e jovens de etnia cigana), crianças com necessidades educativas especiais, crianças portadoras de doenças graves, que dantes não eram acolhidas nas escolas para todos.

A esta escola de massas, conceptualizada agora como escola inclusiva, são pedidas novas funções - novas funções de apoio ao acesso à escola; novas funções de apoio pessoal aos alunos para suporte de integração na vida escolar (apoio pedagógico, apoio psicológico); novas funções de colaboração com a família, colaboração necessária para a resolução eficaz dos problemas inerentes ao sucesso educativo dos alunos na escola básica; novas funções de apoio didáctico ao processo de ensino-aprendizagem; novas funções na formação permanente dos seus professores.

Estas novas funções inevitavelmente tiveram tradução em alterações na docência, nos papéis desempenhados pelos professores na escola de massas, provocando o alargamento e diversificação da função docente.

O *alargamento da função docente* foi um processo gradual nestes últimos trinta anos. A função docente foi incorporando, em relação aos alunos, a responsabilidade pela avaliação contínua e pela sua progressão na escolaridade, o atendimento a crianças com necessidades educativas especiais, o atendimento a crianças emigrantes e de minorias étnicas, o apoio tutorial a alunos com dificuldades de aprendizagem, o atendimento aos pais dos alunos entre outros papéis.

A função docente foi integrando, em termos curriculares, a responsabilidade de manejo de metodologias diversificadas, uma maior responsabilidade na elaboração de provas de avaliação, a progressiva individualização do ensino, a concepção e orientação de actividades de complemento curricular e de ocupação dos tempos livres.

A função docente foi integrando, em termos de formação contínua, a obrigatoriedade de frequência de acções de formação contínua, a necessidade da participação na construção de projectos na escola e nos territórios educativos.

A função docente foi integrando, em termos de participação, o contributo para a formação da vontade colectiva da comunidade docente, da comunidade educativa local e para a melhoria das reformas educativas, contribuído para o projecto educativo e para o projecto curricular de escola.

Apesar de termos elencado apenas os papéis mais visíveis da profissionalidade docente na escola de massas, parece claro que a função docente se foi alargando de modo constante e que este processo ainda não encerrou.

Engana-se, pois, o neoconservadorismo educacional quando pretende centrar a formação de professores exclusivamente no ensino de matérias e, por extensão, nas didácticas específicas. Na verdade, *ser professor* na escola de massas inclusiva, na escola para todos e para

cada um, exige conhecer as matérias que se ensinam e as didácticas específicas. Mas esta formação é insuficiente, porquanto se centra na mediação do professor entre a matéria e o aluno, ignora todas as outras condicionantes do processo ensino-aprendizagem e os contextos de aprendizagem, nomeadamente os familiares, os sociais e os culturais e reduz as aprendizagens escolares às matérias curriculares.

O neoconservadorismo educacional, actuando na lógica da escola para alguns, retoma a pedagogia da transmissão e da compreensão e assimilação de factos, conceitos e procedimentos que caracterizam as diferentes disciplinas e desvaloriza seja uma perspectiva construtivista do conhecimento seja uma perspectiva ecológica de abordagem que procura compreender os indivíduos na sua relação com os contextos relacionais, sociais e culturais em que estão inseridos.

Os estudos portugueses sobre a escola e os professores têm um grande impulso sobretudo a partir da segunda metade da década de oitenta e chegam a marcar a agenda política educativa. Hoje, esta agenda incide sobretudo na autonomia, avaliação e lideranças da escola e na formação inicial de professores em função do processo de Bolonha e no estatuto e carreira docentes, aspectos que remetem para concepções de docência e para o perfil profissional sócio-historicamente construído, alimentam a “crise de identidade profissional” de educadores e professores, requerem a sua reconfiguração face às novas exigências sócio-organizacionais e, por isso, acentuam o mal-estar docente que reflecte o conflito entre normas, funções, valores e códigos de comportamento deste grupo sócio-profissional.

A um tempo de aparente aquietação dos professores segue-se de novo um tempo de inquietação que faz sobressair os sintomas de mal-estar docente e abala a sua imagem social. Mas, por outro lado, cria

condições para repensar a docência e a formação de educadores e professores a partir de três eixos: a pessoa de cada professor e o manancial de experiências que transporta; a profissão e os saberes e as práticas docentes; a escola como serviço público de educação e como organização autónoma e aprendente.

Considerar o pensamento e a acção docentes na escola de massas implica abandonar esquemas simplistas de análise e a tentativa de retomar soluções da escola de elites. À complexidade da escola de massas corresponde uma realidade que, no que respeita aos professores, se caracteriza pela diversidade de formações, de percursos de aprendizagem profissional e de contextos organizacionais.

Em Portugal, nos últimos vinte anos assistiu-se ao incremento da produção teórica e de estudos empíricos sobre a profissão e a formação docentes, como se pode verificar percorrendo a vasta “base de dados” que constitui a bibliografia do livro que o leitor tem em mãos.

Camilo Cunha dá conta de toda uma produção sobre a profissão e a formação docentes, onde confluem duas dimensões importantes – o pensamento e a acção – que interpelam a reconfiguração actual dos modos de pensar e ser professor e de fazer formação. A novidade do livro está no entrelaçamento da produção teórica existente. O seu contributo para uma sistematização teórica de tão vasta produção constitui, pois, a sua originalidade no panorama das ciências da educação em Portugal.

João Formozinho

(Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho)

## 1 – INTRODUÇÃO

Em tempo de mudança, é por vezes necessário olhar e sistematizar o *já feito*, o *já pensado*, o *já escrito*, para que a mudança se concretize efectivamente. Aí residem as fontes de inspiração do “*Novo*”.

Este foi o contexto que fez plasmar este livro. Quando abordamos a problemática do *Ser* e *Para Ser* Professor, inevitavelmente somos confrontados com a problemática da *Formação*. No tocante a este aspecto, podemos dizer que estamos num período de mudança que tem aspectos do “*nunca visto*”. Podemos ainda, com toda a propriedade, afirmar que as mudanças, até aqui operadas, se situam numa dimensão *micro*, (interna). Esta, por seu lado, enquadra-se numa dimensão *macro* (externa). Estamos a referir-nos ao Processo de Bolonha – Contexto Europeu. É sabido que este novo envolvimento remete a formação para uma dinâmica emergente do quadro social (multiculturalidade, cidadania...), mas também para uma dinâmica de modernização tecnológica e da competitividade económica, que tem enfatizado a necessidade de fazer aflorar novos caminhos (formação) perante uma nova ordem mundial.

Foi então nossa intenção sistematizar um pouco do *já feito*, do *já pensado*, do *já escrito* sobre a *formação* de professores e o *ser professor*.

É nossa convicção que esta *colectânea de pensamentos* pode fazer luz sobre este novo tempo de mudança, mudança essa que, no seio da formação de professores, começou já a lavrar novos campos como por exemplo: *a inteligência emocional e espiritual; as novas problemáticas de liderança; a preocupação com a justiça e com os direitos humanos; a globalização, a ecologia, as tecnologias e a sociedade do conhecimento; modernidade e pós – modernidade; criatividade, imaginação e utopia.*

O livro está organizado em três capítulos que fazem uma incursão sobre a problemática do *Ser Professor, Formação de Professores e Modelos e Paradigmas Educacionais de Formação Inicial e Contínua de Professores.*

No Capítulo I – *Ser Professor*, é feita uma proposta de entendimento das variáveis – Profissão, Identidade, Estatuto, Papel e Funções –, assim como dos aspectos relacionados com o “Bom” Professor – Representações e Estudos.

No Capítulo II – *Formação de Professores*, são abordadas questões relativas à formação de adultos, à investigação e à análise da formação no contexto Português – estratégias, textos legais, Instituições.

Finalmente, no Capítulo III – são enfatizados os modelos e paradigmas educacionais e de formação inicial e contínua de Professores. Neles brotam as bases conceptuais, paradigmáticas, formativas, organizacionais e metodológicas que nos esclarecem sobre a diversidade e a complexidade da formação de Professores

Poderemos dizer que, em todos os capítulos, sobressai a ideia de que a *Formação de Professores* é hoje entendida – e no futuro sê-lo-á também – como um processo de desenvolvimento pessoal – pensamento<sup>1</sup> e acção (dimensão humanista), profissional e social decorrente da necessidade de enquadrar a formação e a investigação no contexto da escola de massas, democrática, heterogénea, multicultural e agora global. Associada a esta constatação, vem à luz a ideia da dimensão

construtivista<sup>2</sup> e ecológica do desenvolvimento humano em simbiose com a perspectiva mais técnica das teorias e praxis de formação e de intervenção...

Queríamos dizer também que a *densidade bibliográfica* apresentada (intenção deliberada) pretende funcionar como uma *base de dados* para aqueles que se interessam por estas problemáticas.

<sup>1</sup> O paradigma *pensamento do professor* tem origem nos anos 70 (epicentro no paradigma processo – produto), considerando as reflexões, representações (constructos) relativamente ao desempenho profissional, contexto ensino, formação, conhecimento como factores importantes na melhoria do processo formativo (Lowyck, 1986), atendendo ao facto que o ensino, na lógica da informação e da formação, é em grande parte ainda um fenómeno desconhecido. Este paradigma deixa aparecer um professor reflexivo, que toma decisões, emite juízos, tem crenças, expectativas, necessidades e representações, que orientam a sua conduta em parceria com um professor executor, técnico, que domina um conjunto de destrezas e de competências. Ultrapassa a perspectiva da objectividade científica, elevando a subjectividade reflectida e flexível (convergência de interesses diferentes).

<sup>2</sup> De acordo com o *paradigma construtivista* os sujeitos não são considerados como recipientes ou processadores de informação, mas sim como sujeitos activos na construção de modelos sobre si próprios (o Eu) e sobre a realidade. O ser humano é um investigador activo da realidade, construtor de hipóteses e experimentador “obstinado”, construindo teorias pessoais acerca de si e da realidade. Na formação de Professores, este paradigma parece ser “consensualmente” aceite, uma vez que níveis superiores de maturidade poderão repercutir-se favoravelmente na adequação ao papel educativo.

No entanto, outras “vozes” também referem que esta dimensão construtivista (romântica) tem prejudicado a acção educativa e formativa (Crato, 2006). De facto, *aprender e conhecer* é um exercício rigoroso e constrangedor. Presupõe dor, aceitação e humildade que não se compadecem (por vezes) com o “*cada indivíduo é senhor do seu destino*”.

## CAPÍTULO I – SER PROFESSOR

1. INTRODUÇÃO .....	17
2. A PROFISSÃO PROFESSOR .....	17
2.1. Identidade profissional – crise de identidade .....	26
2.2. Mal-estar docente como indicador da crise de identidade .....	28
2.3. O estatuto social do professor .....	45
2.4. A emergente profissionalidade de ser professor .....	48
3. O PAPEL E AS FUNÇÕES DO PROFESSOR.....	52
3.1. As funções que o professor tem na sociedade .....	60
3.2. As funções que o professor tem na organização educativa .....	61
4. O “BOM” PROFESSOR NA DIALÉCTICA MATURIDADE/DESENVOLVIMENTO, COMPETÊNCIA/ EFICÁCIA .....	64
5. A REFLEXÃO COMO ESTEIO DO “BOM” PROFESSOR ...	74
6. A REPRESENTAÇÃO DO “BOM” PROFESSOR .....	82
6.1. Estudos sobre o “bom” professor .....	85
7. CONCLUSÃO .....	90

## 1. INTRODUÇÃO

As transformações sociais, cada vez mais rápidas, associadas à complexidade da dimensão educativa, fazem com que a profissão docente seja alvo de um conjunto de tarefas, de funções e de papéis difíceis de concretizar, nomeadamente no seio de instituições escolares cada vez mais heterogêneas e multiculturais.

Por sua vez, o professor faz parte de um conjunto díspar e diversificado de pessoas que comungam de uma função social e profissional que, pela sua heterogeneidade de formação institucional e intervenção escolar, dificultam a elevação de uma identidade profissional, associada a um código deontológico.

Neste capítulo, iremos analisar estes fenómenos que caracterizam a dinâmica “Ser professor”, bem como alguns mecanismos e conteúdos que dificultam a representação pessoal, profissional e social da profissão professor, nomeadamente no novo contexto da escola de massas, escola multicultural e no contexto da globalização e da sociedade do conhecimento.

## 2. A PROFISSÃO PROFESSOR

Segundo Popkewitz (1992), “o vocábulo “profissão” refere-se a um grupo altamente competente, especializado, dedicado e bem formado, que

*preconiza uma categoria, concedendo uma posição social (confiança) e privilégios a determinados grupos (p.37).*

Tal compreensão permite-nos dizer que uma profissão é uma actividade que satisfaz determinadas necessidades sociais reconhecidas, responsáveis pela sua procura (também com carácter simbólico). Aprende-se em instituições educativas, o que significa que têm um conjunto de conhecimentos especializados de carácter científico, técnico, humanístico ou artístico, que apresenta um determinado grau de sistematização, sendo, em consequência, de difícil acesso ao resto da população. Os conhecimentos aí apreendidos são depois transferidos para a prática profissional e social, satisfazendo uma procura social regulada por normas, códigos, prescrições de comportamento (deontológico, ético, assente, em grande parte, nas relações entre os membros de um grupo profissional, da qual depende a valorização e o reconhecimento dessa actividade), que funcionam como mecanismos de controlo do grupo profissional e garantem a qualidade do serviço que se presta à comunidade (saber, saber fazer). Para ser desempenhada eficazmente, uma profissão requer formação contínua e actualização de conhecimentos e de técnicas, que se vão produzindo no respectivo sector (Garcia,1988), conduzindo sempre a um espaço de liberdade, de solidariedade, de espírito crítico, de tolerância, de honestidade intelectual (Popper,1989) e de autonomia dos indivíduos que a constituem, sem cair em autoritarismos ou exclusão, mas antes na afirmação da diversidade e do pluralismo (Nóvoa,1991c).

Em bom rigor, a profissão “professor” resultou de uma evolução política, estratégica e científica/pedagógica, que influenciou a representação da profissão, pelo que poderemos dizer que esta começa a delinear-se a partir do momento em que o Estado substituiu a Igreja como entidade que tutela o Ensino. No entanto, esta substituição vem

a ser caracterizada por outro tipo de tutela, esta mais científica/curricular, sob normas e lógicas administrativas de regulações burocráticas, que diluem os privilégios de uma profissão (Nóvoa,1992), associada aos vários e novos papéis e funções destes profissionais, esboçando-se assim uma das primeiras crises do professorado.

Corroborando esta problemática, Gomes (1993 a) refere que “(...) o corpo específico de conhecimentos estruturado em torno de um saber pedagógico nunca conseguiu afirmar-se do ponto de vista científico e social. Esta falta de reconhecimento da pedagogia, enquanto corpo autónomo de saberes, impediu obviamente que a profissão se constituísse em torno dela, criando uma situação ambígua de relação entre profissionais, ensino e saber pedagógico e entre estes e a entidade patronal – o Estado. Numa perspectiva deontológica é importante insistir no facto histórico de que os professores começaram por aderir a uma ética e a um sistema normativo impostos do exterior pela igreja, para em seguida os substituírem por um novo conjunto de valores, desta vez imposto pelo Estado. Esta instituição desempenha o papel mediador e socializador nas relações internas e externas dos professores, impedindo que estes construam uma deontologia e uma identidade próprias capazes de fazer das escolas verdadeiras burocracias profissionais. (...) O que até agora tem construído a docência como profissão tem sido o estatuto de funcionário que lhe tem sido concedido pelo Estado de fora para dentro : os professores estão na dependência do Estado no que diz respeito à nomeação para o posto de trabalho, à certificação para o exercício profissional e à garantia dos públicos alvo da sua acção. Encontramo-nos aí em pleno processo de socialização heteónoma” (p. 272).

Decorrente desta realidade, os professores foram investidos da função de articularem as atribuições tradicionais da escola com as necessidades globais de democratização e de desenvolvimento da comunidade, de participarem activamente na correcção das assimetrias so-

ciais e no desenvolvimento local, de associarem o saber ao saber – fazer, potenciador de uma atitude de educação permanente, de formarem cidadãos atentos e intervenientes nas transformações da sociedade e na preservação do meio e do património. Os professores acrescentaram e, em diversos casos, substituíram, à sua função tradicional de transmissores de conhecimentos, a de animadores culturais, assistentes sociais, responsáveis administrativos e políticos (Teodoro, 1991; Formosinho, 1992 b). Estes fenómenos são resultado do aparecimento da escola de massas (Pós Segunda Guerra Mundial), que conduziu a alterações profundas (organização, conteúdo) na Educação, na formação e na profissão dos professores.

*“A Crise da Educação não apresenta um conflito interno do sistema escolar, mas resulta sobretudo da importação pela escola dos problemas sociais – crise social importada. O instrumento de transformação de crise social em crise escolar tem sido o progressivo aumento da escolaridade obrigatória – no caso português, tal obrigatoriedade era apenas de três anos de 1930 a 1956, de quatro anos para os rapazes a partir de 1956 e também para as raparigas a partir de 1960, de seis anos a partir de 1964, de oito anos na reforma de Veiga Simão (1973), de nove anos a partir de 1986. Num período de trinta anos (1956–1986), houve cinco propostas de aumento da escolaridade obrigatória. Foi-se, assim, criando uma organização nova – a escola de massas.(...) A escola de massas importou assim problemas sociais do trabalho infantil, de violência marginal do consumo de droga, para além de conflitos entre grupos sociais – conflitos de classes, conflitos raciais e étnicos, conflitos religiosos, conflitos linguísticos. Mas estes problemas e conflitos já existiam na sociedade – a educação escolar obrigatória apenas contribuiu para os tornar mais visíveis ou para os potenciar”* (Formosinho, 1992 b, p. 2, 3).

Formosinho (1992 c) refere, neste contexto, que esta realidade da escola de massas arrastou consigo *novas expectativas e motivos orga-*

*nizacionais/funcionais* (estruturais, funcionais) expressos, por exemplo, pela elevação das expectativas utópicas (agentes de modernas utopias sociais) – liberdade, igualdade social, solidariedade, unidade social –, pelo aparecimento de heterogeneidades humanas, discente, docente, contextual, elevando uniformidades curriculares (pedagógicas), diferenças dos professores (discurso do super-professor).

*“O que caracteriza a escola de massas é a heterogeneidade geográfica (origem rural ou urbana), social e étnica da sua frequência (...) Esta heterogeneidade arrasta consigo várias consequências. Em primeiro lugar, arrasta consigo uma heterogeneidade académica, aumentando a amplitude de capacidades, conhecimentos e aproveitamento escolar em cada turma. Em segundo lugar, traz para a escola, através das várias educações informais familiares, valores e normas muito diferentes, alguns dos quais podem ser antagónicos às que a escola vincula. É aqui de referir a influência que as diferentes valorizações pelas famílias da educação escolar dos filhos têm no sucesso destes. Em terceiro lugar, tal heterogeneidade faz surgir na escola um conjunto de crianças e adolescentes que, vão desvalorizando a escola, resistem à sua cultura de forma mais ou menos violenta. A massificação implica uma unificação de vias de ensino até aí diferenciadas – as representadas pelo liceu e pela escola técnica. Assim, a escola de massas é uma escola pluricurricular, pelo menos no ensino secundário superior, fazendo co-existir currículos clássicos e currículos técnicos, com possível influência diferente no acesso à Universidade. Esta diferenciação curricular implica a convivência na mesma escola de professores do currículo liberal (humanidades, artes e ciências) com professores ligados aos trabalhos oficinais e manuais. É, assim, claro que a heterogeneidade docente arrasta a diferenciação curricular e a heterogeneidade docente”* (Formosinho, 1992 b, p. 4).

Ora, é perante tais fenómenos que assistimos à defesa inequívoca de maior autonomia dos professores e da escola, a um papel e função

mais profissional, nomeadamente, pela elevação do professor cultural (novas situações com que se vai deparar – professor transcultural), que estimule os alunos a “aprender a aprender” e a “aprender a ser” na dimensão reflexiva, crítica, prática, criativa, associada à lógica construtiva, facilitadora da aprendizagem, proporcionando o acesso à informação, que outras agências sociais produzem tão bem ou melhor que a escola, em “detrimento” da instrução e da transmissão de conhecimentos, esta associada a uma perspectiva mais tradicional.

Pese embora tal defesa, a profissão “professor” parece ainda ser confrontada com divisões internas e externas de representação social e histórica, que contribuem para a sua difícil definição. Gomes (1993 a,b) refere que a profissão docente se divide pelos conteúdos disciplinares, pelos estatutos e funções da instituição em que se integra, pelas origens sociais dos seus membros<sup>3</sup> pelas diferenças de formação e pelas divergências acerca da missão e dos alvos da educação. Em alguns casos, estas divisões estão relacionadas, dando origem a outras divisões, como é o caso da fragmentação das associações sindicais que representam os professores em Portugal e noutros países. A massificação dos professores teve igualmente repercussões enormes nas suas *condições de trabalho*, no seu *estatuto*, na sua *formação*, no seu *papel na escola e na representação social* (Formosinho, 1992 a), como teremos oportunidade de desenvolver neste capítulo.

A representação social do professor está associada a um técnico médio, não especializado, que beneficia de longos períodos de férias, de

<sup>3</sup> A origem social dos membros que compõem o professorado é essencialmente de classe média e particularmente do sexo feminino. Entendida inicialmente como instrumento de emancipação familiar e de obtenção de recursos económicos, o que foi circunstancial e acidental transformou-se depois, em muitos casos, em vocação assumida, só possível graças a uma conjuntura favorável de expansão da escola de massas, em particular, no unificado e no secundário. O acesso à profissão docente sem qualquer formação específica tornou-se fácil e socialmente valorizado para muitos jovens (Gomes, 1993 b, p.270).

um reduzido horário de trabalho e que se ocupa com tarefas rotineiras de transmissão de conhecimentos (Cavaco, 1989). A imagem da profissão docente tem origem nas representações menos positivas e mais tradicionais sobre a profissão e que prevalecem na sociedade.

Acrescem as condições do exercício profissional, a degradação dos níveis salariais, o estatuto social, a ausência de perspectiva de construção de um projecto futuro na profissão, a crise da instituição escolar, o carácter fluido e pouco específico da função docente, tendo por base a crise social e a massificação do ensino. A profissão “professor” é difícil de organizar e de funcionar.

Na mesma linha, Teodoro (1990b) refere que as causas do mal-estar dos professores estão relacionadas com demasiadas exigências no que respeita ao seu desempenho – salários inadequados, (o prestígio da profissão docente degenera-se no momento em que profissões semelhantes são mais bem remuneradas), baixo estatuto social, falta de reconhecimento e isolamento profissional (Villa, 1988; Brunelle, 1990; Formosinho, 1992 a), incerteza, sentimento de impotência, alienação, declínio da ética docente, causas exteriorizadas pelo desejo de abandono da profissão e de instabilidade/condições<sup>4</sup> no local de trabalho.

Em Portugal, a profissão docente constitui uma actividade sujeita a uma grande instabilidade, sobretudo para os seus membros mais

<sup>4</sup> Em Portugal, o exercício da função docente é desenvolvido num quadro de manifesta ausência de condições estimulantes à plena realização profissional dos seus membros (equipamento pobre e desactualizado, o gigantismo das escolas preparatórias e secundárias, o elevado número de alunos por professor, os baixos vencimentos, a instabilidade quanto ao local de trabalho, o distanciamento entre os elementos do corpo docente (contacto impessoal) e as dificuldades na integração de novos professores (Teodoro, 1991, p.39). Assim, o próprio clima organizacional se massifica por impessoalização. Daqui decorre uma consequência grave: a relação pedagógica tende a deixar de ter como base a relação pessoal entre o professor e o(s) aluno(s). O novo professor das décadas de 1970 e 1980 trabalhou maioritariamente ou em escolas urbanas superlotadas ou em escolas periféricas com instalações provisórias ou incompletas. Quer isto dizer que, geralmente, aquele não teve um espaço de pertença na escola (Formosinho, 1992c, p.22).

jovens, e a um desgaste físico e psíquico permanente, particularmente perceptível após 15/20 anos do seu exercício.

Esta situação de mal-estar empurra ainda os professores, com demasiada frequência, para um discurso miserabilista, que tende a alargar cada vez mais o fosso que separa os *actores* dos *decisores*, dificultando um exercício mais autónomo da profissão e acentuando a sua dependência em relação ao Estado. Nos interstícios deste mal-estar cresce uma visão nostálgica da profissão docente, que encerra os professores numa contemplação do passado, impedindo-os de investir aqui e agora na construção de um outro futuro (Teodoro, 1991).

Neste entendimento, Braga da Cruz *et al.* (1988) refere que, apesar do crescente processo de profissionalização, é cada vez mais manifestada a percepção de que o estatuto sócio – profissional dos professores se tem vindo progressivamente a degradar, sobretudo em termos de reconhecimento público e de prestígio social conferido à profissão. Factores variados estão na base deste fenómeno: desde a simples extensão numérica à qualificação científica e profissional, passando pela composição sexual e etária do corpo profissional, bem como pela distribuição espacial, pelas condições de vida e mobilidade social que proporciona.

Em consonância com estes factores, há situações imprevisíveis (invisíveis), que comportam exigências de adaptação superiores às da maioria das profissões. Tal acontece no que concerne à organização das actividades extracurriculares, à preparação das aulas, à participação em reuniões de professores, ao envolvimento nos problemas administrativos da escola. Para além de “dar aulas”, professores parecem “criados para todo o serviço”, encontrando-se atravessar uma “crise de identidade profissional” devido à ambiguidade do seu papel (Nóvoa, 1991 a, c).

Nesta teia complexa, Correia (1991) sintetiza que *“A profissão do-*

*cente é pois uma profissão de alto risco. Não só devido à complexidade dos espaços sociais da sua intervenção, mas também pelo facto de eles manipularem e produzirem saberes que se localizam na fronteira entre o certo e o incerto, entre o simples e o complexo, entre o determinado e o aleatório. Ela é também uma profissão de alto risco porque, ao mesmo tempo que se confronta com o complexo, o aleatório, o diversificado e o heterogéneo, está sujeita a reducionismos muitos deles de origem estatal que tendem a impor uma gestão burocrático – administrativa da riqueza e da conflitualidade das suas práticas profissionais. (...) o processo de produção das identidades profissionais através da reordenação dos espaços sociais e simbólicos onde elas se estruturam, passa pois pela procura de modalidades de exercício profissional inscritas em contextos sócio – técnico – organizacionais, cujas características valorizam fundamentalmente a capacidade de gerir o incerto e o aleatório”* (p.162).

Pese embora tais dificuldades, Nóvoa (1987) salienta que a profissão deverá elevar uma prática a tempo inteiro ou, pelo menos, a ocupação central; o suporte legal para o exercício da actividade sob a forma de uma licença ou diploma; a formação especializada e longa (vários anos); a constituição de associações profissionais, cuja missão seja, nomeadamente, definir normas de entrada na profissão, controlar o exercício da profissão através da demarcação, da preservação e do alargamento do campo social do seu exercício; defender os interesses socio-económicos e profissionais dos seus membros; salvaguardar as normas éticas e deontológicas da profissão.

Este fenómeno transporta-nos para uma defesa da concepção de professor, mais num sentido *profissional* (categoria) do que de um *trabalhador* (funcionário, operário). De facto, na reflexão de Formosinho (1992 a) há várias concepções de professor. No entanto, a que caracteriza o *modelo maioritário* (trabalhador) refere que o professor é o licenciado, com ou sem habilitação profissional completa, que dá

aulas de modo permanente. A aquisição da categoria profissional dá-se pelo *vínculo de trabalho* (contratual), indicando uma concepção laboral (a condição de professor adquire-se estritamente pelo exercício da actividade docente, sendo o empregador quem define as condições necessárias para ser professor). Esta é uma ideia que se preocupa mais com o recrutamento e a estabilidade do que com a formação específica. Eleva-se aqui uma representação ocupacional da condição sindical de carácter laboral.

Pelo contrário, no *modelo minoritário* (profissional), a categorização de professor dá-se pela obtenção de uma habilitação académica e profissional inicial, não estando dependente do vínculo contratual, sendo o acesso à profissão feito em termos de formação específica.

Decorrente destas reflexões, pensamos que a profissão deverá pressupor um constructo individual e colectivo, enquadrado em normas, valores e códigos de comportamento, que caracterizam o grupo, o indivíduo, bem como os outros pares, a sociedade, os elementos exteriores ao grupo e outros grupos profissionais que reconhecem a profissão.

## 2.1. IDENTIDADE PROFISSIONAL - CRISE DE IDENTIDADE

Os fenómenos, que tivemos oportunidade de referir no ponto anterior, revelam que os professores (profissão) se caracterizam pela indefinição de uma dinâmica/conteúdo verdadeiramente profissional, ou seja, de uma identidade profissional<sup>5</sup>.

<sup>5</sup> O conceito de “identidade profissional” resulta de uma evolução assente em conteúdos e lógicas de *ocupação* – procura social, que responde a uma determinada actividade; *ofício* – transmissão de um conjunto de métodos ou de saberes e de saber fazer específicos; *profissão* – poder de autocontrolo e de autonomia, associados a uma actividade que confere reconhecimento e valorização social, concretizados, nomeadamente, através de incentivos de ordem económica (Jobert, 1985, p.130). No entanto, estas variáveis contribuem para que a identidade seja essencialmente um processo de construção interna.

Neste contexto, Januário & Matos (1996) definem “identidade profissional” como o “... produto de um olhar para o espelho, em que os fenómenos de reflexo, de imagem e de percepção são determinados histórica, social e culturalmente. O reflexo é o estatuto e o prestígio concedidos a uma profissão; a imagem selecciona-se com papéis acometidos e respectivo reconhecimento público de contribuição que proporciona à sociedade a auto e hetero – percepção de uma identidade profissional. É, portanto, a construção da especificidade e complexidade da função social esperada” (p.164).

A identidade profissional nunca está completamente determinada pelo grupo, pela instituição e/ou pela sociedade a que pertence porque todo o indivíduo é um intérprete activo e criador da sua realidade e não um simples mediador entre decisões superiores e as práticas das instituições (Benavente, 1989).

Daí que, a identidade e o processo de construção da identidade do professor seja uma dinâmica que se desenvolve ao longo da vida, em espaços diversificados, onde estão presentes conflitos mais ou menos intensos, que têm subjacente normas, funções, valores e códigos de comportamento, associados ao grupo profissional dos professores. Estamos em última análise no campo da profissionalidade (Nóvoa, 1987; Zarca, 1988; Lesne, 1984).

Sobre a *Identidade e Profissionalidade*, encontramos também várias e novas formas emergentes de abordagem: *Identidades Completas e Fragmentadas* (Lopes, 2002); *Discursos sobre Identidades* (Lopes, 2003), *Currículo, Ideologia, Identidade e Cultura* (Moreira & Macedo, 2002; Pacheco, 1996, 2002; Gimeno, 1988; Apple, 1996, 1997; Moreira, 2002; Paraskeva, 2007); *Identidade e Diferença* (Hall, 2000, 2003; Woodward, 2000; Tomaz Tadeu, 2000, Camilo Cunha, 1999 b); *Identidade, Ética e Emoção* (Zembylas, 2003; James-Wilson, 2001; Camilo Cunha, 1999a; 2005a,b; 2006; Hargreaves, 2000; Sutton, 2000).

## 2.2. MAL-ESTAR DOCENTE COMO INDICADOR DA CRISE DE IDENTIDADE

Na literatura revista, a profissão “professor” não apresenta algumas destas características devido a factores internos e externos à profissão (como já tivemos oportunidade de referir), contribuindo para um mal-estar generalizado, sob a forma de declínio da imagem, tendo repercussões óbvias na condução pedagógica, na dimensão pessoal e profissional destes actores, materializando-se numa crise de identidade (Troman & Woods, 2001; Dubar, 2002; Flinders, 1988).

Esteve (1991, 1992), ao analisar os indicadores do mal-estar docente, baseado em investigações, distinguiu os de *primeira ordem*, associados às características do indivíduo e ao seu comportamento, nomeadamente, relacionados com a actividade do professor na classe e factores que implicam alterações nas condições do seu trabalho (sentimentos e emoções negativas); e os de *segunda ordem*, relativos ao envolvimento e que, separadamente ou em conjunto, influenciam as motivações, as emoções e os sentimentos perante a profissão.

Daí que, estes factores de *primeira ordem* (pessoais) e de *segunda ordem* (envolvimentais) são influenciados, segundo Esteve, por indicadores básicos, nomeadamente, pelas mudanças nas relações professor/aluno, pelas mudanças dos conteúdos curriculares, pelo aumento das exigências em relação ao professor, pela fragmentação do trabalho do professor, pelo desenvolvimento de fontes de informação alternativas à escola, pela mudança de expectativas em relação ao sistema educativo, pela escassez de recursos materiais e deficientes condições de trabalho, pela rotura do consenso social sobre a educação, pela inibição educativa de outros agentes de socialização, pelo aumento das contradições no exercício da docência, pela modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo e pela menor valorização social dos professores.

Estes indicadores influenciaram mudanças e com elas o desenvolver de um mal-estar generalizado (a nível da personalidade e da profissionalidade), materializado por sentimentos de insatisfação e de desajustamento, de fuga ao conflito, de processos de inibição, de desejo de abandono do ensino, de absentismo laboral, de esgotamento, de depressões, de reacções neuróticas, de ansiedade, de auto – culpabilização perante os fracassos da escola e do ensino.

O mesmo autor recomenda que, perante tais evidências, a formação inicial e contínua de professores (política educativa) deverá elaborar estratégias que permitam “diluir” estes sintomas de mal-estar.

Pela importância destes factores, achamos pertinente esgrimir estes indicadores de mal-estar. Assim, Esteve (1992) salienta que nos *factores de primeira ordem*, os traços de personalidade do indivíduo e os ciclos de vida profissional são aspectos primordiais.

Os traços de personalidade do indivíduo (Capel, 1990) e os ciclos de vida profissional explicam o mal-estar docente e o seu estudo poderá ser um indicador sobre as condições de acesso e de carreira aos cursos de formação de professores. Com efeito, os ciclos de vida profissional, na acepção de Huberman (1989a, b, c), dividem-se em três grandes ciclos. O primeiro diz respeito à “entrada na carreira”, caracterizado pelo sub – ciclo de sobrevivência/choque de realidade, materializada pela angústia, pelo abandono, pela mudança de personalidade; e também pelo sub-ciclo de descoberta/experimentação. Este último caracterizado pelo entusiasmo, pelo gosto de ter a sua aula, os seus alunos, o seu programa e fazer parte de uma classe profissional.

O segundo ciclo caracteriza-se pela “estabilização”, onde existe um compromisso entre o indivíduo e a instituição e uma certa serenidade e distância afectiva, características de um certo conservadorismo e de algumas lamentações.

Finalmente, o terceiro ciclo, este próximo do final de carreira, que se caracteriza pelo “descomprometimento em equilíbrio”. É caracterizado pela interiorização de um conteúdo emocional mais positivo, com mais tempo a “olhar para si”, por interesses mais pessoais e sociais e ainda por uma perspectiva mais reflexiva da profissão e do “eu”.

Por sua vez, a imagem do professor é outro factor associado ao mal-estar docente. Na opinião de Formosinho (1992 a,b), a massificação do ensino teve influências na imagem social dos professores, bem como na sua auto – imagem. Nesta linha, refere que a imagem está associada ao conflito inter – relacional, integrando-se o professor no tratamento alarmista dos mass – media sobre as situações de violência, envolvendo docentes, pais e alunos, sobre as confrontações de carácter ideológico e sobre as exigências dos professores perante os poderes públicos/estado de melhores condições de exercício profissional. Todo este envolvimento social criado pelos mass – media gera uma situação de mal-estar nos professores.

No entanto, gostaríamos de ressaltar um aspecto curioso. O estudo realizado por Braga da Cruz *et al.* (1988) revelou que a maioria dos professores tem uma auto – imagem profissional positiva e uma opinião favorável acerca da importância social da sua profissão. Já a opinião pública não pensa o mesmo, isto por razões que se prendem tanto com os mass – media, como com exigências sociais face à escola e professores.

Também a sobrecarga de trabalho e o desempenho de muitos papéis e funções são alguns dos factores que contribuem para o mal-estar docente e conseqüente crise profissional.

É importante ressaltar que a rápida transformação do contexto social e escolar/educativo atribui aos professores novas responsabilidades. Verificou-se que a comunidade social e familiar transferiu para a

escola e para os professores (novos agentes de socialização) parte das suas anteriores actividades, sem que estes tivessem formação adequada para essas novas funções (Globe & Porter, 1980).

Por outro lado, na sua intervenção pedagógica, o professor foi conteúdo de vários papéis e funções: um profissional sobrecarregado de trabalho, obrigado a bater-se simultaneamente em várias frentes, tais como manter a disciplina sem deixar de ser simpático; atender individualmente os alunos mais avançados sem abandonar os mais atrasados; programar; avaliar; manter um bom clima na aula; receber e informar os pais acerca dos progressos e do comportamento dos filhos; organizar diversas actividades para a escola ou até mesmo tratar de problemas burocráticos (Teodoro, 1990 a, b).

Estas novas exigências e responsabilidades, associadas ao tempo e aos recursos disponíveis, contribuem também para um mal-estar e para uma ansiedade difíceis de suportar, influenciando, desta forma, o ambiente profissional, o estatuto social e a imagem do professor.

Em Portugal, principalmente após o 25 de Abril, exigiu-se que os docentes reinventassem a escola e dela fizessem um espaço de encontro de alunos, de interesses sociais e económicos, substituindo assim a sua função tradicional de transmissores de conhecimentos e de animadores culturais, de assistentes sociais e de responsáveis administrativos e políticos.

Em suma, enquanto se continuar com a indefinição dos papéis, isto é, enquanto não se definir bem o que é ser professor, a apreensão e o mal-estar terão tendência a manter-se.

No seguimento desta análise, os *factores de segunda ordem* dizem respeito ao estatuto social dos professores.

Neste contexto, Teodoro (1990a,b) refere que os baixos salários, juntamente com as deficientes condições de trabalho, constituem uma

causa decisiva para este clima de mal-estar entre os professores, bem como para a própria desvalorização da profissão docente na sociedade portuguesa. De estatuto social elevado pela dimensão do seu saber, vocação e trabalho, passou para um estatuto mais discreto pela incapacidade de produção (pelo menos visível).

A questão do salário foi também expressa nos estudos de Milshtein *et al.* (1984); Litt & Turk, (1985); Braga da Cruz *et al.* (1988).

Um outro factor de mal-estar está associado aos objectivos do sistema de ensino. Ranjard (1984) e Proefriedt (1981) referem que dentro de um ensino massificado ainda se mantêm os objectivos próprios (estáticos) de um ensino de elite, na linha de um caminho para determinado estatuto social ou económico em detrimento de objectivos/sistemas democráticos e cooperativo, no qual o objectivo fundamental seria o desenvolvimento pessoal e profissional dos educandos (Pires, 1991).

É ainda de referir que a heterogeneidade geográfica, social e ética da população escolar, em virtude da massificação do ensino em Portugal, foi motivo para influenciar o trabalho docente (Formosinho, 1992 c). Ao contrário do que acontecia na escola de elites (liceu) ou de trabalhadores qualificados (escola técnica), o professor passou a lidar com uma maior amplitude de capacidades, de conhecimentos e de aproveitamento escolar em cada turma.

Motivo de mal-estar docente é também o progresso do saber e as exigências de actualização de conhecimentos, uma vez que este fenómeno tende a fazer mudanças conceptuais dos constructos instalados, gerando ansiedade (Pope, 1988).

Na mesma linha, Formosinho (1992b) refere que o aumento da heterogeneidade da população escolar se traduziu também na frequência da escola por alunos com valores e normas sociais e de vida, por ve-

zes, muito diferentes e contrárias às defendidas pelo professor. Acrescenta que, em virtude das diferentes valorizações da educação escolar dos seus filhos pelas respectivas famílias, a escola sente dificuldades de relacionamento com as crianças e os adolescentes que, não valorizando a escola, resistem à sua cultura de forma mais ou menos violenta.

No dizer de Braga da Cruz *et al.* (1988), um outro factor de mal-estar docente diz respeito à mobilidade geográfica e escolar. Este autor salienta que a explosão escolar, iniciada nos anos 70, fez com que na década de 80, nos 2º e 3º ciclos do ensino básico e secundário, 20 % dos docentes fossem mudados cinco ou mais vezes de local de trabalho e 40% a 50% tiveram, nesse período, três ou quatro mudanças. Esta instabilidade atingiu sobretudo os grupos etários dos 26-35 anos e dos 36-45 anos, o que corresponde aos professores em início de carreira.

Na esteira destes indicadores, um outro aspecto importante concerne à violência nas escolas, o que influencia a conduta docente. Geralmente, esta é traduzida por agressões físicas e psíquicas, protagonizadas por alunos e, por vezes, pelos seus familiares, condicionando o equilíbrio físico e emocional dos professores (Hamon & Rotman, 1984; Heras, 1984; Pereira Oliveira, 1997).

Associado à violência directa, existe um tipo de violência indirecta. Esta tem a ver com os professores que, apesar nunca terem sido agredidos, sentem-se atingidos e intranquilos no exercício da sua profissão.

Um outro aspecto que parece estar ligado à violência é o descrédito do conceito de disciplina. Este é uma imposição arbitrária a alunos e a professores, não em função de regras estabelecidas por esses actores (ordem mais justa), agindo-se, em casos extremos, quando é já muito difícil encontrar equilíbrios (Esteves, 1992).

Por outro lado, o aumento da violência na escola parece estar tanto ligado à escolaridade obrigatória como à alteração de uma “cultura

de respeito”, uma vez que os alunos tendem a permanecer na escola quando desta já nada esperam, nem mesmo a garantia de emprego (Kallen & Colton, 1980). O contexto social de exercício profissional alterou-se. Segundo Amiel *et al.* (1970), até há bem pouco tempo, os pais incutiam nos seus filhos o sentido de disciplina, de cortesia e de respeito, colocando-se, normalmente, do lado do professor em caso de conflito. Hoje, os professores queixam-se do contrário.

Também a falta de recursos e de condições de trabalho nas escolas é igualmente um factor de mal-estar. Os professores que querem renovar e inovar a sua actuação pedagógica deparam-se frequentemente com limitações de material didáctico, associado, por exemplo, ao problema de conservação dos edifícios, do mobiliário, do aquecimento e da adequação da quantidade e da qualidade de materiais e das instalações apropriadas às necessidades escolares/educativas (Breuse, 1984).

Santos Guerra (1983) tenta construir uma “etiologia de erosão”, atribuindo a este fenómeno uma “trilogia de vertentes causais”. A saber:

*Causas de carácter sociológico*, nomeadamente:

- a “ausência” de um emprego para toda a vida e pela necessidade de sobrevivência (aumento do desemprego, diminuição das saídas profissionais);
- o aparecimento de novos papéis e funções que não contribuem para uma auto – formação;
- a remuneração insatisfatória e conseqüente procura de outros empregos;
- a perda de status social do professor perante a sociedade, os alunos e os pais;
- a deterioração da auto – imagem/conceito, nomeadamente pela consciente concepção de que não está preparado para enfrentar o ensino e os alunos;

– o voltar para vivência extra – curricular, já que a escola não é gratificante nesse ponto;

– a estabilidade profissional provisória face às constantes alterações na carreira;

– o enfrentar turmas com elevado número de alunos pouco motivados;

– a ausência de meios materiais, bem como a falta de espaços para actividades extra – curriculares.

*Causas de carácter psicológico*, nomeadamente:

– o envelhecimento dos professores em confronto com o rejuvenescimento dos alunos;

– a dificuldade de adquirir experiências de inovação e de mudança autênticas e significativas;

– o cansaço e o desalento provocados pelos “choques” com a escola, alunos e sistema;

– a sensação de impotência perante situações de docência sem conseguir arranjar caminhos de superação de dificuldades;

– a crise de identidade quando são postas em causa competências e atitudes que lhe ensinaram serem eficazes e a existência de um acompanhamento de adaptação “aos novos tempos”;

– o desencanto dos alunos perante o sistema educativo.

*Causas de carácter filosófico*, nomeadamente:

– uma nova filosofia de vida;

– o papel do homem na sociedade e a alteração de valores;

– a incerteza quanto aos fins educacionais e uma escassa segurança quanto ao (in)cumprimento dos mesmos;

– a razão de ser da educação carregada de perguntas muitas das vezes sem respostas (Existe educação sem manipulação? Não estaremos a contribuir para perpetuar estruturas carregadas de injustiça?).

Estas constatações não impediram que o mesmo autor propusesse um conjunto de respostas educativas que poderão contribuir para uma “diluição” de tais erosões, ou seja, do mal-estar docente. A saber:

a) *a formação de autênticas equipas*, que dêem valor aos factores humano e emocional, à partilha do trabalho, à comunicação e às preocupações entre o grupo de pares;

b) *a análise crítica da realidade*, centrada na organização, na interpretação clara, precisa, objectiva e serena das situações pedagógicas, organizacionais e sistémicas, evitando sentimentos de culpabilidade, amargura, contribuindo assim para uma real práxis educativa;

c) *a persistência na ilusão*, devendo o professor manter expectativas ajustadas às suas possibilidades, sempre numa dinâmica positiva e entusiasta. É necessário manter a força das ilusões apesar dos fracassos circunstanciais;

d) *o cepticismo entusiasta*, enquanto que o primeiro termo ajuda o professor a “pôr os pés no chão”, o segundo “fá-lo correr” ao encontro de novos caminhos, da utopia.

Dentro desta problemática, o “clima psicológico” que progressivamente vai evadindo a cultura profissional dos docentes inspirou Garcia (1995) a fazer um estudo de revisão da literatura, no qual tenta relacionar as características da “erosão profissional” com a falência de algumas reformas educativas e, nesse sentido, a defesa da promoção de novas culturas organizacionais.

Segundo o mesmo autor, são seis os sintomas que parecem estar na base da “desprofissionalização” e consequente “mal-estar” dos professores. A saber:

a) *a burocratização*, os professores estão inseridos num sistema educativo que controla o cumprimento de normas e de regulamentações que devem ser executadas de “cima para baixo”. A escassa auto-

nomia (resistência à inovação) deveria dar lugar a uma maior autonomia através de um controlo “entre pares”, através do desempenho e da avaliação do desempenho das actividades por ambas desenvolvidas. Os mecanismos de controlo são também evidenciados na lógica “político-administrativa” e de “mercado”, segundo os quais alunos, pais e instituições pressionam e emitem juízos de valor sobre a escola;

b) *a proletarização*, quando os professores “aceitam” simultaneamente “mais funções” e “piores” condições de trabalho, consequentemente há uma deterioração, uma desprofissionalização do trabalho docente e uma eliminação da qualificação;

c) *a solidão*, caracteriza-se pela falta de tempo para momentos de “partilha mútua”. Os professores têm poucas oportunidades para partilhar as suas preocupações e analisar a sua própria actividade profissional, gerando-se consequentemente processos de solidão.

d) *uma carreira docente “plana”*, caracteriza-se por uma lógica em que todos podem chegar ao mesmo lugar, apesar da diversidade e de diferenciação qualitativa dos percursos de cada professor. Aufere poucos estímulos e incentivos, motivos estes que não levam ao investimento e à inovação;

e) *o individualismo fragmentado*, este é influenciado pelas lógicas organizacionais (arquitectura, horários, carga docente, entre outros), o que contribui para que os professores “olhem para si”, interagindo pontualmente com outros colegas. A necessidade de mais partilha e participação é uma estratégia contrária ao individualismo;

f) *a balcanização*, tem a ver com as “surdas e ruidosas lutas” entre os professores na busca de posições de supremacia, no conjunto de pequenos poderes que detêm na instituição escolar. Este fenómeno poderá redundar em “feudos” que dificultam fenómenos de inovação e de mudança. Neste sentido, há a necessidade de elevar as vontades, de fomentar a abertura e o desejo de mudança.

Também Irun & Rada (1992) estabelecem algumas variáveis (variáveis ambientais) que influenciam um mal-estar/satisfação dos docentes:

- quanto mais elevado for o nível profissional, menor é o mal-estar;
- quanto mais diversificada for a actividade docente, mais altos serão os graus de satisfação;
- a participação na tomada de decisões aumenta o grau de satisfação;
- o estatuto remuneratório e a promoção na carreira correlacionam-se positivamente com a satisfação;
- a aceitação no grupo da escola ou no grupo disciplinar influencia o grau de satisfação.

Perante tais factores que influenciam o alastrar do *stress* profissional, Ruivo (1997) não deixa de enumerar algumas pressões que advêm: “*da evolução exponencial das técnicas e do conhecimento científico; da consciência pessoal que enforma a sua “cultura profissional”; da evolução dos modos de estar, sentir e agir no mundo juvenil; das exigências cada vez mais insistentes e categóricas da sociedade civil e do mundo empresarial; das exigências da administração escolar; do controlo institucional, formal ou informal, da escola por parte dos pais e de outros agentes sociais significativos; da crítica ao seu exercício profissional, quando encontra eco na opinião pública e nos meios de comunicação social; da ausência de um código deontológico, de uma cultura profissional e de acompanhamento formativo em continuum que permita atenuar os resultados negativos de todas essas pressões*” (p.98).

Em Portugal, a justificação para a deterioração das condições de trabalho dos professores na escola é, segundo Formosinho (1992 b), devido à explosão escolar registada nos últimos trinta anos. Os nossos professores trabalhavam maioritariamente em escolas urbanas e superlotadas, ou em escolas periféricas com instalações provisórias, ou então incompletas e sem condições de espaço para a sua permanência na escola, isto para além do seu tempo lectivo.

“ (...) o professor novo muda de escola frequentemente, ou compelido pela sua situação de professor provisório, ou em busca de escola geograficamente mais perto do lugar onde vive. Todos os anos o Estado tem movimentado milhares de professores de localidade para localidade, de escola para escola, quais meros piões de ensino. Esta mobilidade tem como consequência frequente o professor não viver na localidade onde trabalha. Uma consequência dessa mobilidade geográfica ocorrer mais enquanto o professor não é profissionalizado é levar a uma tendencial identificação entre carreira e progressiva aproximação da escola (mais) perto da residência. Ou seja, a carreira ganha uma importante componente laboral de busca de melhores condições de trabalho e menos complexificação de actividade docente e responsabilidade profissional” (Formosinho, 1999 b, p. 6).

Nestas condições, o professor sente a precarização da sua vida pessoal e vê-se empurrado para um relacionamento impessoalizado com o mundo escolar.

Num estudo levado a cabo por Braga da Cruz *et al.* (1988), os resultados referem a este propósito que a maioria dos professores portugueses considera-se insatisfeita com as condições materiais do seu trabalho: 54,1% criticam a insuficiência de espaços, 47,2% a inadequação dos equipamentos e 46,6% a inadequação do número de alunos à dimensão da escola. De igual forma, Teodoro (1990 b) refere que o parque escolar 1º ciclo e educação pré-escolar não se apresenta equilibradamente disperso, o que leva ao sentimento de abandono e isolamento; apresentando o dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e secundário um gigantismo nas suas estruturas com a conseqüente impessoalização das relações entre os professores, criando dificuldades de trabalho colectivo e de integração dos novos professores.

Dentro desta problemática, um estudo realizado por Formosinho *et al.* (1998 a) sobre a instabilidade docente (mobilidade docente), no

Ensino Básico Primário do Distrito de Braga, concluiu que aquela é um *“fenómeno de instabilização, em grande medida promovido pelo Estado, que prejudica a relação de continuidade educativa entre professores, alunos, pais e comunidade local. Esta instabilização é gerada por um sistema burocrático e impessoal de colocação dos professores que não tem em conta aspectos pedagógicos, necessidades profissionais e interesses das comunidade locais. Embora se verifiquem algumas exceções dentro deste sistema burocrático, elas contribuem apenas para a sua sobrevivência. Uma dessas exceções é corporizada por um “modelo médico” que procura introduzir créditos de ordem pessoal e familiar no sistema burocrático que os ignora. No entanto, as exceções não são alternativas ao modelo burocrático. Os dados do estudo empírico que se apresenta revelam as vantagens da introdução de uma lógica territorial na alocação dos professores, no sentido da sua estabilidade pessoal e profissional, com benefícios para os alunos e suas famílias”* (p. 53).

Como já tivemos oportunidade de referir, a identidade profissional reveste-se na competência que o professor vai demonstrar na prática profissional (capacidade potencial para intervir), nos valores e objetivos subjacentes a essa mesma prática, nos factores contextuais, bem como nas representações da valorização social do papel do professor.

Neste entendimento, a identidade reveste-se de alguma particularidade, iniciando-se com a formação inicial e antes desta, ou seja, evolui desde o início de carreira<sup>6</sup> e presume-se que seja construída progressivamente ao longo da mesma, assistindo-se, desta forma, a uma

<sup>6</sup> Os professores em início de carreira estão predominantemente preocupados com a sua sobrevivência profissional, centrados mais em si próprios do que nos alunos ou nas tarefas a desempenhar, assumindo uma identidade numa situação que envolve grande ansiedade (Fuller & Bown, 1975, p.27). O percurso através do qual o indivíduo se torna professor desenrola-se no decurso da carreira, implicando a utilização de um conjunto de técnicas e de procedimentos que assentam num corpo de conhecimento teóricos e de investigação que vão determinar essa identidade profissional. A profissão de professor configura um aspecto da identidade de um grupo de indivíduos que exerce um papel social que, embora assumida uma certa diversidade segundo as circunstâncias, possui importantes aspectos comuns (Simões, 1993, p.103).

tomada de conhecimento da complexidade profissional, contextual e dos factores de auto – conhecimento sobre o próprio desempenho da função profissional (Casse – Franco, 1988). A identidade, a nosso ver, mais do que uma lógica de pertença, de identificação, de harmonia, de permanência, de algo igual a si próprio, refere-se a uma concepção ontológica, a algo que permanece para além da mudança, colocando-a num espaço de visibilidade e de reconhecimento social.

Ainda neste contexto, Pacheco (1993) refere que:

*“O professor desempenha uma actividade específica e tem uma ocupação balizada por dimensões de profissionalismo, que se poderá caracterizar, em termos globais, por uma ideia de serviço, uma epistemologia da prática, a pertença a uma comunidade profissional e a utilização de um código ético. Mais do que implementar um acto de ensino, o professor faz parte de um edifício escolar com as suas normas organizacionais, valores estabelecidos e expectativas criadas. Relaciona-se com alunos, intra e extra turma, com professores numa partilha de opiniões, num murmurar de frustrações e numa salvaguarda de individualismo, dialoga com agentes educativos e com encarregados de educação, responde perante a administração e insere-se num ensino, dando-lhe sentido e significado a partir do momento em que interioriza e expressa as suas crenças, atitudes e valores(...).*

*O professor não é um prático completamente autónomo. O que faz e o que decide fá-lo em função de um quadro normativo. Os programas de ensino e os materiais que utiliza são determinados por outros agentes curriculares e as condições em que trabalha não foram por ele definidas. Por sua vez, o comportamento que adopta na escola, quer na relação com os alunos, quer na relação com os demais intervenientes, é fortemente hierarquizado pela estrutura organizacional dessa mesma escola enquanto instituição compartimentada em clientes, de entre os quais se destacam: os alunos – à procura de habilitação académica; os professores – na realização de uma ocupação e implementação de*

*projectos educativos; os administradores – no cumprimento de normas; os encarregados de educação – na satisfação do êxito dos seus educandos*” (p. 319).

Nesta linha de orientação, a identidade profissional traduz-se na relação que o professor estabelece com a profissão e com o seu grupo de pares, o que implica um processo de construção simbólica, pessoal e interpessoal, que se consubstancia nas representações sobre os seguintes quatro aspectos de actividade docente: capital de saberes, saber – fazer e saber – ser, que fundamentam a prática do professor, condições do seu exercício, em termos de autonomia, controlo e circunstancialismos de contexto; pertinência cultural e social; questões relativas ao estatuto profissional e social da função docente (Lessard, 1986).

Decorrentemente, estes mecanismos de relações conduzem a uma perspectiva de construção de identidade profissional, tendo por base a lógica pessoal, profissional, escolar e social. Esta perspectiva define que os próprios elaboram um certo discurso e significações ligada à profissão, enquadrando numa determinada vertente pessoal (história de vida, self), escolar (histórias organizacionais) e social (transformações e dinâmicas ecológicas). Todos estes factores interagem de forma dinâmica, única, idêntica e diferente conforme o grau de influência de cada um destes factores. No entanto, associado a estas dinâmicas organizacionais, há constrangimentos exteriores, os quais já tivemos oportunidade de referir, tais como a desvalorização da educação e do ensino, a mobilidade de papéis, o desprestígio do estatuto, bem como a dinâmica das motivações e das expectativas sobre a própria profissão, isto porque muitos são os professores que, por falta de alternativas do que realmente queriam ser têm sempre esperança de sair do ensino. Conduz assim este facto à não definição de matrizes identificatórias consistentes, daí a dificuldade que há em adquirir uma identidade “consciente”, criando, desta forma, uma “falsa identidade” (Bonboir, 1988; Abraham, 1988).

A constatação de tais fenómenos conduziu ao discurso que veicula a necessidade de criar uma verdadeira identidade profissional<sup>7</sup>.

Neste entendimento, Ozga & Lawn (1988) e Ginsburg (1990) referem que a identidade profissional só é possível se a avaliação e o controlo de profissão for realizada no interior desta, se os professores auferirem salários justos, se forem profissionais autónomos e reflexivos e se houver uma tripla dimensão – pedagógica, científica e institucional – no diálogo e na comunicação.

Com efeito, a construção da identidade profissional remete para dois espaços: um, *interno e centrípeto*, espaço de organização do trabalho na escola; e outro, *externo e centrífugo*, espaço de construção do discurso ideológico e estratégico que integra e actualiza as formas simbólicas que permitem construir, defender e desenvolver competências e capacidades profissionais. Esta posição sobre o problema das identidades

<sup>7</sup> Já em 1988, preocupada com esta situação, a FENPROF (1989, p.6), por exemplo, refere cinco vectores de intervenção a desenvolver no delineamento de identificação profissional: a profissão docente possui saberes próprios e exige uma formação de elevado nível científico; a valorização da profissão docente começa pela revalorização do estatuto económico do professor; a valorização da profissão docente passa pela criação de condições de estabilidade profissional e de exercício digno da profissão; a profissão docente deve ser capaz de estabelecer os seus próprios códigos deontológicos e de os avaliar permanentemente; a profissão docente deve demonstrar e mobilizar todo o seu potencial de participação e de inovação. Este fenómeno de intervenção/reflexão sindical é também o resultado do aparecimento da escola de massas e de uma representação ocupacional confinada à de trabalhadores assalariados por conta do Estado.

Ao criar-se uma massa de agentes de ensino móveis, de emprego precário, não qualificados profissionalmente, criaram-se as condições necessárias para o aparecimento de um forte sindicalismo docente. Os sindicatos de professores nasceram, em Portugal, depois do advento do regime democrático e em plena expansão da escola de massas, fortemente ligados à defesa dos interesses do quase “proletariado docente”. A representação ocupacional dos professores passou a assumir predominantemente o carácter laboral, sendo pouco saliente (embora presente) a representação profissional.

Este fenómeno foi acompanhado do da estatização do ensino – o ensino privado que representava 18% do total, em 1964-65, representava apenas 9%, vinte anos depois (1984-85). Assim, à quase proletarização de um grupo novo e não qualificado, acrescentou-se a crescente funcionalização. Os professores cada vez mais foram transformados em funcionários públicos. Cada vez mais o Estado apareceu como o patrão de todos os professores portugueses e cada vez mais os docentes novos viram a sua representação ocupacional confinada à de trabalhadores assalariados por conta do Estado (Formosinho, 1992 b, p.12).

mobiliza referências teóricas de duas tradições sociológicas diferentes: a noção weberiana, de fechamento social, segundo a qual os grupos sociais tendem a regular a seu favor as condições de concorrência face à competição real ou potencial dos pretendentes, restringindo assim o acesso a um grupo restrito; e a noção de produção do discurso profissional que emerge hoje é a edificação de uma identidade profissional de dentro para fora, a partir de um saber científico próprio e da solidariedade em torno de valores e de interesses comuns (Gomes, 1993b).

Poderemos assim referir que a profissão “professor” e a sua identidade são influenciadas por factores vários, tanto de natureza interna como de natureza externa. Daí que se considere que essa influência se faça pelas dinâmicas da socialização (formal e informal), pelos períodos/ciclos de carreira, pelas políticas educativas (falta de controlo e de avaliação do trabalho), pelas políticas organizacionais da escola, pelas dependências legislativas que contrariam a postura profissional, assente na descentralização, na autonomia, na decisão dos professores e da escola e que contribuem para a perpetuação do mal-estar, do absentismo, da fuga às funções, associados à perda de status e de prestígio social, apresentando alguma resistência a processos de inovação e mudança.

Desta constatação e das referências feitas anteriormente, admitimos que a formação inicial e, particularmente, a formação contínua, poderão ser, para além de um suporte de reflexão e da práxis sobre a actividade do professorado, um “tónico” de recuperação de efectivos desgastes profissionais. Nesse raro instante, há que encontrar caminhos para a verdadeira democratização do ensino e da escola, abrindo novos horizontes para a sociedade, a família, os alunos, as autarquias, as entidades económicas, sociais e culturais, sem que os “resíduos” de resistência se façam sentir.

### 2.3. O ESTATUTO SOCIAL DO PROFESSOR

O estatuto social do professor (a representação social, o que os outros pensam) sofreu alterações importantes nos últimos anos, devido a factores internos e externos à própria profissão, associados à dimensão da identidade profissional (crise de identidade), como acabamos de referir. O reconhecimento social dos professores enquanto grupo profissional, desenvolvendo um conjunto de actividades específicas, passou pela sua funcionalização, isto é, pelo estabelecimento legal de uma relação salarial com o Estado e conseqüente afirmação de uma autonomia relativamente aos pais e alunos. Evidentemente, este processo extremamente complexo, que se pode admitir ter iniciado no séc. XVII e prolongado até meados do séc. XX, é acompanhado pela produção de um código deontológico mais ou menos específico ao exercício da sua actividade, pelo estabelecimento de determinadas relações com os contextos do seu trabalho, pelo desenvolvimento de instituições encarregues de assegurar a sua formação profissional (Correia, 1991).

Neste sentido, Gomes (1993 a, b) refere que muitas das divisões maiores dentro da profissão docente estão claramente relacionadas com a estrutura social (epicentro da questão). A profissão docente tem constituído um importante factor de mobilidade social ascendente. Assim, a análise da origem social dos professores revela que esta é mais baixa que o nível médio em que se enquadra a actual actividade profissional. A origem social mais referida são as classes trabalhadoras: 21,5% dos professores são filhos de operários e 13,9% de trabalhadores agrícolas. Apenas 3,9% se dizem filhos de professores, 18,8% filhos de empregados de serviços, 9,8% de patrões e 9% de quadros superiores (Braga da Cruz *et al.*, 1988).

Estes dados revelam que a maioria dos professores têm hoje uma posição social superior à que tinham os seus pais. Este facto determi-

nou uma crescente percepção da profissão docente como instrumento de mobilidade social ascendente, reflectindo-se, desse modo, nas estratégias de opção pela profissão e de progresso dentro dela.

Nesta óptica, Braga da Cruz *et al.* (1988) sublinham que a representação social do professorado está associada:

– ao prolongamento da escolaridade obrigatória e à explosão escolar sem o necessário recrutamento de professores, abrindo-se um precedente na exigência de um menor grau de habilitações para a docência;

– à urbanização, à mobilidade social e ao desenvolvimento dos mass-media, que contribuem para a fomentação de outros saberes. Também a feminização da profissão, os horários cómodos e as férias compridas, concomitantes com a possibilidade de trabalhar com crianças e com a ausência de outras saídas profissionais, contribuíram para a mudança de estatuto sofrida pelos docentes nos últimos anos, nomeadamente uma perda de atribuição de competência ao professor por parte dos alunos (nesta lógica de escola/formação de massas).

“A massificação implica uma unificação de vias de ensino até aí diferenciadas – as representadas pelo liceu e escola técnica. Assim, a escola de massas é uma escola pluricurricular, pelo menos no ensino secundário superior, fazendo co-existir currículos clássicos e currículos técnicos, com possível influência diferente no acesso à Universidade. Esta diferenciação curricular implica a convivência na mesma escola de professores do currículo liberal (humanidades, artes, ciências) com professores ligados aos trabalhos oficinais e manuais. É, assim, claro que a heterogeneidade discente arrasta a diferenciação curricular e a heterogeneidade docente. Mas a heterogeneidade resulta principalmente do alargamento do recrutamento dos professores e da consequente entrada massiva de docentes novos, muitos dos quais não qualificados,

no sistema escolar. Criaram-se categorizações legais sofisticadas para essa estratégia de recrutamento alargado – criaram-se os equiparados a bacharéis e os licenciados, as habilitações dividiram-se em suficientes e próprias, os próprios professores provisórios puderam passar a ser efectivos de nomeação provisória. Este alargamento do recrutamento dos professores implicou uma facilitação do acesso à profissão, traduzida na diminuição das exigências da formação. A escolaridade total necessária para ter o certificado profissional foi decrescendo progressivamente de 18 para 16 anos (1969), de 16 para 15 (1974 e 1980), tornando a subir posteriormente para 17 anos (1985). Como consequência de tudo isto o número de professores admitidos no sistema quase triplicou em vinte anos (1971– 1991)” (Formosinho, 1992b,p.5).

Por sua vez, reflectindo sobre esta problemática, Gomes (1993b) reforça e acrescenta que as representações sociais de função docente, (competências científica, pedagógica e espírito de missão), viram-se atacados nos seus fundamentos pelos seguintes fenómenos:

– *“juvenização do corpo docente;*

– *feminização crescente do corpo docente; redução dos níveis de qualificação académica dos professores, já que grande parte dos novos docentes eram simultaneamente alunos;*

– *dupla condição de professores e alunos de muitos dos que ingressam na profissão;*

– *carácter transitório do ingresso na profissão;*

– *grande mobilidade geográfica e organizacional de muitos professores, dada a sua condição de vínculo precário” (p. 265).*

Em nosso entender, esta situação poderá ser modificada se a valorização do estatuto docente passar pela mudança de atitude da administração no fornecimento de boas condições de trabalho, de perspectivas de carreira, de vencimentos condignos em paralelo com uma

sólida formação inicial e contínua, uma vez que é inevitável a existência de relações entre a formação inicial/contínua e o estatuto social e profissional dos professores. A melhoria das competências pessoais e profissionais, bem como a promoção na carreira constituem uma motivação/atitude importante para a procura de formação contínua especializada.

#### 2.4. A EMERGENTE PROFISSIONALIDADE DE SER PROFESSOR

Podemos afirmar que, hoje, a intenção de ser professor na prática educativa tem registado mudanças significativas, opondo-se a uma prática tradicional. O professor tem sido visto como orientador e facilitador de aprendizagem, tem sido recomendado a recorrer a métodos interactivos, a uma organização pedagógica descentrada (mais horizontal), a aderir às novas tecnologias, a utilizar novos campos e modalidades de intervenção, face às realidades sociais e escolares, estas diversificadas (multiculturais) e “conflituosas”.

De facto, independentemente da sua área de especialização e, para além dos papéis tradicionais de divulgação e transmissão de comportamentos, ao professor são exigidos outros tipos de desempenho que, de certo modo, correspondem a níveis de intervenção educativa de natureza psicossocial e/ou psicossociológica. As funções ligadas às ideias do “Professor Pedagogo” e do “Professor Psicólogo” deixaram de ser dominantes e passaram a coexistir com funções enraizadas nas ideias do “Professor Sócio – psicólogo” e/ou “Professor Psicossociólogo” (dinamizador de grupos, lógica de alargamento do supervisor). Na sala de aula, as estratégias de ensino socorrem-se, cada vez mais, das técnicas de animação do grupo/classe. Fora do contexto da sala de aula, é quase um lugar comum defender que o campo de intervenção

do professor se pode estender ao desenvolvimento organizacional da escola e à comunidade envolvente. Tal como “espaço na aula”, o “espaço de escola” também parece constituir um laboratório de experiências de vida, de certa forma transferíveis para outros espaços sociais. Ao professor são agora exigidas competências ou uma postura de psicólogo social e de sociólogo da acção educativa num duplo sentido: por um lado, a compreensão dos fenómenos ligados à inserção sócio – cultural e sócio – institucional dos alunos e, por outro, a intervenção na escola e na comunidade envolvente como agente de mudança, de inovação e de desenvolvimento (Alves, 1991).

Estas são razões que, aliadas à alteração das condutas políticas, poderão influenciar a mudança e gerar novas atitudes perante o sistema educativo. Landsheere (1988) refere que os políticos, a quem cabe a decisão do desenvolvimento económico, regem-se mais por critérios sócio – culturais do que por preocupações de natureza pedagógica. É urgente alterar a escola, fazê-la sair do quadro das actividades intuitivas e artesanais em que tradicionalmente tem estado inserida e dotá-la de um quadro teórico de conjunto, em que se fundamente cientificamente a intervenção profissional (teórico/prático) e a ligação com a comunidade, isto através das novas dimensões cometidas à escola (dimensões estruturais, relacionais, valorativas, comunitárias, processuais, culturais; Garcia (1995) e, finalmente, alterar as concepções e as práticas dos professores.

Na ênfase posta na revisão da literatura, encontramos emergentes formas de organizar e actuar por parte dos professores, nomeadamente no desenvolvimento de uma profissionalidade, dimensão e competências, que organizamos e apresentamos de seguida:

Quadro 1 – Síntese de algumas dinâmicas de profissionalidade remetidas aos professores no contexto actual

Trabalho pedagógico e científico reforçado pelas dimensões reflexivas da função docente em “detrimento” de definição técnica do professor.	Carr & Kemmis, 1986; Huberman, 1987; Elliot, 1990; Schön, 1983, 1988, 1990, 1992; Nóvoa, 1991 a
Produtor de materiais de ensino, criador de instrumentos pedagógicos, profissional crítico e reflexivo em “detrimento” do consumo, execução, técnico.	Nóvoa, 1991 a; Eggleston 1986
Profissional autónomo, com salários justos e vivência interior fértil em “detrimento” do funcionário defensivo, proletarizado, desprofissionalizado.	Nóvoa, 1991 a,b; Correia, 1991; Freitas, 1995; Ginburg, 1990; Morgado, 2005 <sup>a</sup> ,b
Diferenciação, especialização e hierarquização da função e do estatuto (concepção profissional).	Formosinho, 1992 b; Loureiro, 1986 a
Ser indutor da escola de massas num quadro de igualdade, de democraticidade e de qualidade de ensino em “detrimento” da massificação (burocracia, insucesso).	Pires, 1988 a; Formosinho, 1992 b, c; Afonso, 1994
A avaliação docente deve ser realizada dentro (interior) da profissão em “detrimento” do controlo dos corpos políticos e administrativos e dos cientistas pedagógicos.	Nóvoa, 1991 a; Pacheco, 2000a,b; Morgado & Pacheco, 2002
Profissional da participação (avaliação, currículos) numa perspectiva de descentralização e de desconcentração em “detrimento” da “execução”.	Tanner & Tanner, 1980; Stenhouse, 1981; Tavares & Moreira, 1990; Carrilho Ribeiro, 1989; Ferry, 1983; Pacheco, 2001, 2002; Silva, 2002
Profissional que toma decisões, resolve problemas, numa atitude de constante reflexão (cientista, artista, sábio, técnico).	Alarcão, 1991a; Morgado, 2000, 2001
Ser portador de uma nova mensagem (quem sabe faz, quem compreende ensina e faz). Alargamento das competências genéricas para o alargamento da escola de massas e multicultural em “detrimento” da uniformidade, da indiferenciação e do controlo central.	Formosinho, 1989, 1992c; Perrenoud, 1993b, 2001, 2002; Montero; Market 2002; Dolz & Ollagnier, 2004; Alves & Flores, 1997

50

Pretender perspectivar a formação para o desenvolvimento profissional e identitário significa intervir na dinâmica pedagógica do contexto ecológico (sala de aula), do contexto profissional na lógica das suas convicções, ideologias, vivências e rotinas, baseado num saber técnico, teórico, reflexivo que legitime a prática e o contexto sócio-cultural, nomeadamente no desenvolvimento comunitário.

Sem impor regras, Gomes (1993 b) refere que os novos mecanismos organizacionais e profissionais tendem para uma nova ordem, que poderá e deverá ser adoptada pela profissão docente, no sentido de melhorar as suas “performances” pessoais, profissionais e sociais, no qual se destaca:

*“A divisão das tarefas que se estabelece dentro dos estabelecimentos de ensino, feita com base numa carreira profissional cilíndrica e numa estrutura organizacional formal horizontalizada, já com poucos pontos de contacto com a diferenciação vertical e horizontal que realmente encontramos.*

*A criação de redes de relações informais e de recursos articulados com serviços e equipas particulares – os animadores de certos projectos, os utilizadores de certos recursos didácticos como a informática – estruturam os diversos meios de trabalho, hierarquizam a profissão em função dos diversos segmentos do público escolar e dos projectos.*

*A criação de posições hierárquicas, referenciadas dentro da profissão, apresenta futuros especializados possíveis. A existência de papéis diferenciados dentro dos estabelecimentos educativos, que tendem a cristalizar em estatutos hierárquicos também diferenciados, apresentam à profissão «generalista» a possibilidade de sair da sala de aula sem precisar de sair do sistema educativo ou de optar pela carreira administrativa local ou central.*

*A existência de porta-vozes das escolas, que falam em nome da organização escolar e da profissão, aproveitando a identidade jurídica para, por extensão, garantir vantagens jurídicas e estratégicas nas negociações com as autoridades*

51

*centrais ou locais do Estado, têm constituído uma alternativa às fragilidades de intervenção local dos sindicatos e das associações profissionais. Não obstante, se este efeito de extensão da autonomia dos estabelecimentos educativos favorece a autonomia profissional, apresenta fragilidades importantes pela contaminação excessiva que o discurso profissional sofre do discurso institucional.*

*Nestas novas condições, a autoridade do saber profissional legítimo, que havia estado durante muito tempo, quase exclusivamente, ligada à estrutura hierárquica da administração do Estado, tem um novo território onde pode fundar a estrutura hierárquica do estabelecimento educativo” (p. 269).*

Com efeito, perspectivar a formação para o desenvolvimento profissional significa acima de tudo reconhecer que a profissionalidade docente, entendida como o conjunto de comportamentos, conhecimentos, atitudes e valores relativos à educação e ao ensino, está em permanente elaboração, devendo ser analisada em função do momento histórico e da realidade social que o conhecimento escolar pretende legitimar (Gimeno, 1991).

### 3. PAPEL E FUNÇÕES DO PROFESSOR

A evolução permanente da sociedade e da escola veicula pressões constantes sobre o professor. Este terá que, por um lado, reajustar-se a estas transformações e, por outro, ser um elemento dinamizador de novas transformações. Tal facto introduz na profissão “professor” várias funções e papéis que contribuem para uma indefinição profissional (como já tivemos oportunidade de referir nos pontos anteriores) e até “existencial”.

Fazendo uma pequena incursão ao passado, verificamos que na passagem das sociedades pré – industrializadas para as industrializadas, o papel e as funções do professor sofreram alterações significativas. De transmissão de valores “aceites socialmente”, de representação de um modelo de virtudes morais e religiosas (missionário, agente de

coesão social), este passou a orientar/preparar as crianças e os jovens para funções e ocupações do mundo industrializado. O aumento da escolaridade/oportunidades educativas colocou o professor numa escola de massas com alunos oriundos de diferentes estratos sociais, o que dinamizou um novo professor e diminuiu os conflitos emergentes. Da concepção do professor letrado, bem formado, bondoso, acrescentou-se o professor selectivo (distinguir os mais aptos, ajudar os menos aptos), pulverizando conhecimentos – democratização (falsa) das sociedades industrializadas.

Neste envolvimento, Ruivo (1997) refere que hoje o professor já não é apenas encarado como um especialista nas matérias que ensina, mas também um técnico altamente qualificado, em áreas do saber tão diversificadas quanto:

- o domínio dos estilos do ensino;
- o conhecimento dos modelos de aprendizagem dos seus alunos;
- o conhecimento do desenvolvimento psicossociológico, condicionando as aprendizagens;
- o conhecimento das relações sociais que se estabelecem entre o aluno e a escola e entre esta e os diferentes agentes sociais que integram a comunidade;
- o domínio de técnicas e de processos de gestão de conflitos;
- o domínio de técnicas e de processos de gestão e administração escolar;
- o domínio de técnicas e de processos de avaliação dos produtos da aprendizagem e da eficácia das escolas;
- o conhecimento da gestão dos currícula e a busca de soluções inovadoras no desenvolvimento curricular;
- a perda das funções educativa e social dos resultados da aprendizagem e da instituição escolar.

É, na esteira de Formosinho (1992 c), a lógica do discurso normativo do super-professor<sup>8</sup>.

“O professor da escola de massas deve ser um novo professor, uma pessoa psicologicamente madura e pedagogicamente formada, capaz de ser o instrutor e o facilitador da aprendizagem, o expositor e o individualizador do ensino, o catalisador empático de relações humanas e o investigador, o que domina os conteúdos e o modo de os transmitir, o que ensina para se aprender e ensina a aprender a aprender (...), investigador do que ensina, facilitador do que aprende (...) um actor, um educador cívico, social, moral, um modelo (...), um formulador do currículo a nível da sala de aula, um avaliador dos alunos e dos processos de ensino – aprendizagem” (p. 30 e seg.).

Estas características contribuíram para que existisse uma indiferenciação da função docente pela elevação de concepções do professor militante, missionário (discurso normativo), laboral (modelo centralista, burocrático da administração, dificultando a adaptação à escola heterogénea (de massas), que promove a não automatização de papéis, não aceitando a transformação de uma constelação de papéis afins em cargos permanentes dentro de uma carreira docente – especialização e consequente diferenciação) em detrimento do professor *profissional*.

“Consequência desta indiferenciação é o facto da formação inicial preparar o professor para todos os papéis da função docente, ou seja, qualquer docente pode desempenhar, por inerência de função, qualquer cargo na escola, não havendo necessidade de formação especializada de professores para

<sup>8</sup> Formosinho (1992 b,p.15) refere que o discurso do super-professor é, no entanto, um erro básico ao transformar linearmente as funções cometidas à escola de massas em papéis do professor. E que, na essência, por ser utópico e normativo, o discurso transforma as funções sociais colectivas da escola em obrigações morais, individuais do professor. Na verdade, o que há a fazer é promover a escola enquanto entidade organizacional, para além dessas obrigações sociais e morais. A escola não é o professor. O mesmo autor defende que a escola só pode desempenhar funções tão díspares através da especialização de tarefas, ou seja, através da consagração organizacional da diferenciação da função docente.

*cargos especializados na escola. A progressão na carreira docente não tem relação alguma com os cargos que se podem desempenhar.*

*Este pressuposto da indiferenciação da função docente, comum às concepções militante, missionária e laboral do professor, não é partilhado por uma concepção profissional. Assim, para bem compreender a influência que estas três concepções têm na dificuldade de adaptação na escola secundária à heterogeneidade da escola de massas, é necessário apresentar comparativamente a concepção laboral e a concepção profissional do professor”* (Formosinho, 1992c,p. 33).

Dado como adquiridos estes novos papéis, acrescentamos e entendemos o professor como um educador/formador numa perspectiva humanizada da educação.

Neste contexto, ao reflectir sobre esta problemática, Postic (1984) refere que a evolução social alterou significativamente o universo da educação, apontando que as mudanças da sociedade, em geral, e da família, em particular, tendem a reduzir o papel educativo, sendo, desta forma, novas responsabilidades atribuídas aos professores:

- evolução dos agentes de socialização, nomeadamente a família;
- o professor já não é a única fonte de informação. Os meios de comunicação de massa põem em causa a intenção do docente como único agente capaz de transmitir informações;
- não há consenso social sobre os valores e os objectivos da educação. Uma sociedade avançada e pluralista supõe a expressão de opiniões divergentes sobre um sujeito, tal como a educação que não é mais o apanágio “especialistas”.

A ênfase posta nesta situação de renovação e de mudança mobiliza os professores para o desempenho de papéis e de funções de acordo com as variadas e múltiplas situações formativas.

Na construção das reflexões que temos vindo a apresentar, acres-

centamos que as novas exigências, em relação aos papéis e às funções dos professores, são também o resultado da diversidade característica da escola de massas.

“(…) há assim cargos de directores de turma, delegados de disciplina, directores de departamento curricular, directores de instalações, animadores culturais, monitores de formação contínua, orientadores pedagógicos, supervisores, formadores de formadores, professores peritos em orientação escolar, professores de apoio, professores de apoio a crianças com necessidades educativas especiais, etc. Esta proliferação representa uma diversificação horizontal da função docente e tem clara relação com a multiplicidade e diversidade de papéis cometidos à escola de massas (...). A diversidade ainda é maior pelo progressivo aparecimento de outros profissionais da educação escolar que trabalham na escola de massas – psicólogos, orientadores escolares, animadores de projectos, monitores de formação contínua, pedagogos, assistentes sociais” (Formosinho, 1992 b, p. 16).

No entanto, a complexidade organizacional que esta *diversificação horizontal* provoca, em paralelo com o aumento do número de alunos e de turmas, preconiza a necessidade de maior coordenação pedagógica (intermédia – gestores pedagógicos, coordenadores), suscitando inevitavelmente uma *diversidade vertical na função* – hierarquia funcional (materializada na formação contínua e especializada). Esta complexidade organizacional e funcional encerra um novo conceito de *professor profissional*.

“A concepção profissional do professor baseia-se nas características usualmente apontadas às profissões que se podem definir por uma componente cognoscitiva (formação de nível superior, saber esotérico e atitude de educação permanente), por uma componente normativa (código deontológico próprio, orientação para o cliente, independência na actuação em relação a considerações político – partidárias ou religiosas) e uma componente organizacional respeitante ao controlo sobre as condições de trabalho e sobre

o acesso à profissão (controlo sobre a admissão de profissionais, autonomia individual e autonomia colectiva no exercício da profissão).

O professor é definido como um profissional que promove a instrução, a socialização e o desenvolvimento de outrém, tendo uma formação inicial de nível superior (que inclui a componente específica de Ciências da Educação e Prática Pedagógica acompanhada) e procura (auto) formar-se continuamente de modo permanente.

A concepção profissional aceita uma carreira docente vertical e não cilíndrica, com complexificação de papéis a acompanhar a progressão na carreira, promoção devida ao mérito e à formação, especialização dentro da função docente e preocupação mais com a competição do que com o controlo hierárquico, mais com a avaliação do máximo profissional do que do mínimo burocrático. Assim, a concepção profissional aceita e promove a diferenciação dos professores e da função docente” (Formosinho, 1992 a, p. 12).

A análise da literatura permite-nos pôr em evidência alguns dos papéis e das funções dos professores no contexto actual. Organizamos para tal o seguinte quadro:

Quadro 2 – Síntese de alguns papéis e funções remetidas aos professores no contexto actual

Mediador no subsistema escolar; agente transmissor de saber e de cultura; docente como profissional que trabalha com os alunos na aula, pertencente à comunidade escolar e com associações escolares.	Santos, 1988 Patrício, 1989
Papel de administrador, de especialista em ensino, científico, de difusor de uma ideologia, (acção escolar), de instrutor, super – professor.	Santos, 1988; Formosinho, 1992 a, b
Transmissor de conhecimentos e criador de condições favoráveis ao desenvolvimento do educando.	Carreiro da Costa, 1988
Conselheiro, incentivo à aprendizagem.	Mialaret, 1981; Camilo Cunha, 2000b; Roldão, 1999

Polivalente e multifacetado, técnico e relacional (Pedagogia participativa).	Patricio, 1989; Postic, 1989, 1990 b, 1991
Estratégias pedagógicas, transmissor de conhecimentos, avaliador, orientador vocacional e escolar, administrador.	Villa, 1988; Albuquerque, 1988; Moreira & Macedo, 2002; Pacheco & Flores, 1999; Perrenoud, 1993a
Ensino, administração, gestão, manutenção das instalações, formação, inspeção, participação nas actividades extra-escolares, reuniões.	Braga da Cruz, 1988
Investigação, extensão educativa e apoio à comunidade, técnico - pedagógico.	Gimeno, 1992; Camilo Cunha, 2000 a; Cavaco, 1989; Patricio, 1989; Ludke, 2001a, b, c; Marcelo Garcia, 1992; Moraes & Muller, 2003
Capacidade de expressão, de desenvolver a autoconfiança/estima, a autonomia, a tolerância, de informar, de criar empatia, compreensão, ser modelo e expressão de motivação.	Landsheere, 1987; Jesus, 2000; Vandenberghe, 1999; Barroso, 2000a, b; Sarmiento, 1993
Professor pluricultural, científico, pedagógico, biopsicosocial, ético, moral, deontológico, axiológico, praxiológico, cidadania, ideologia, currículo.	Rubio-Carracedo, 2000; Cortina, 2002; Camilo Cunha, 2000 c; 2003 a; Paraskeva (2007)
Almofada para a inteligência emocional e espiritual	Laskey, 2000; Fineman, 2000ab; Damásio, 2000; Meyerson, 2000; Bennett & Goleman, 2001; Day & Leitch, 2001; Gardner, 1995; Goleman, 1995; Zohar & Marshall, 2000; Camilo Cunha, 1999 a; Hargreaves, 2002; Silver et al., 2000; Martin & Boeck, 2004.
Novas problemáticas de liderança	Hayes et al., 2001; Moller, 2004
Preocupado com a justiça e os direitos humanos	Sacavino, 2000; Berten, 2001; Rocha, 2001; Estêvão, 2002, 2004; Saunders, 2002; Etxeberria, 2002; Dubet, 2004; Rawls, 1998; Reguera, 2002; Ignatieff, 2001; Petrella, 2002; Hansen, 2001.

Globalização, Tecnologias e sociedade do conhecimento	Nietzsche, 1992; Klette, 2000; Morin, 2001; Marcelo, 2002; Hargreaves, 2004; Pacheco, 2000; Beck, 1999; Teodoro, 2000, 2003; Vitorino, 2003; Sachs, 2003; Estêvão, 2002; Silva, 2000; Jamson, 2000; Sousa Santos, 2002; Coelho, 2003; Pretto & Serpa, 2001; Etxeberria, 2000; Foucault, 1985; 2000; Monteiro, 2001.
Modernidade, Pós-Modernidade, Criatividade, Imaginação (Imaginário) e Utopia	Perrenoud, 2002; Silva, 2002; Habermas, 1990; Lobo Antunes, 2000; Delors, 1996; Nietzsche, 1998; Sousa Santos, 1995, 2000, 2002; Coelho, 2004; Carlson & Apple, 2000; White, 2000; Halpin, 2003; Duayer et al., 2003; Machado, 2005; Araújo & Machado, 2000, 2003, 2004a, b, 2006).

Corroborando estas dinâmicas, a Reforma Educativa e os normativos que a regulamentam introduzem um novo conceito de educação, de educando e de pedagogia, que conferem aos professores portugueses uma multiplicidade de funções e de tarefas, para as quais os sistemas de formação inicial não os têm preparado e, neste sentido, a necessidade de investir na formação contínua e especializada.

Assim, podemos considerar que hoje, os papéis e as funções dos professores são amplos e complexos, resultado da própria complexidade do sistema social, educativo e escolar. A escola começa a sair dos seus muros e a envolver-se na comunidade que, por seu lado, coloniza as influências de cariz ideológico, científico, tecnológico e de valores. A escola tem, portanto, que se inovar e mudar constantemente ao nível curricular, interventivo, de atitudes do seu projecto educativo, sob pena de não ser capaz de formar os cidadãos críticos, reflexivos, na lógica transformacional e humanizada.

### 3.1. FUNÇÕES QUE O PROFESSOR TEM NA SOCIEDADE

A explosão de conhecimentos, as mudanças sociais e escolares, normalmente, com a expansão da escolarização a um número cada vez maior de indivíduos, alteraram significativamente as funções do professor na sociedade e na instituição educativa.

Na sociedade actual, por exemplo, a mudança torna-se uma condição essencial de funcionamento e de sobrevivência. A abertura à inovação aceita-se, é até desejada, porque é sentida como condição de progresso. Esta é a nova função do professor e, tal como acontecia nas sociedades fechadas, conservadoras, em que a inovação se fazia por meio de uma “revolução”, o professor de hoje deverá ser pois fundamento dessa “revolução”, quer na sociedade quer na escola.

As alterações que emergem nas sociedades modernas e as condições culturais que actualmente existem, fazem com que o papel/função do professor possa ser entendido, diferentemente, por várias pessoas. Quando a alternativa aos valores tradicionais é representada pelos valores da juventude actual, as divergências são evidentes e não é de acreditar que a definição do papel do professor possa ser fácil. O consenso sobre valores entre os dirigentes, a família e os jovens, muitas vezes dissociado, seria no entanto desejável, tanto quanto possível, baseado numa acção conjunta entre aquelas entidades e o professor, no sentido de, pelo menos, serem encontradas alternativas válidas àquelas que se exterminam, considerando-se o professor, ou como um agente de uma moralidade convencional, ou como um agente subversivo de novas moralidades não comprovadas (Nunes, 1994).

### 3.2. FUNÇÕES QUE O PROFESSOR TEM NA ORGANIZAÇÃO EDUCATIVA

Na instituição educativa, a função do professor é oposta àquela que tradicionalmente lhe foi atribuída (como de alguma forma temos vindo a referir). Hoje deverá, em sentido pleno, democratizar e igualizar todos os educandos, ao democratizar o conhecimento, anulando de toda a forma uma certa reprodução social da escola/ensino.

Em conformidade com esta dualidade sociedade/instituição educativa (na escola de massas), as funções do professor deverão salientar também (na linha do super – professor):

a) a *Perspectiva Normativa* – diz respeito ao facto de um professor não poder ser “neutro” e de ter um “papel político” a desempenhar. O professor tem a liberdade e o poder de orientar a sua acção, de forma a preconizar certos valores, alicerçar certas condutas, favorecer a adaptação dos jovens às estruturas sócio – económicas ou tentar desenvolver a sua autonomia e a sua capacidade de contestar (reflexão) as instituições. Poderá resistir à mudança ou fazer-lhe frente, gerindo-a ou opondo-lhe uma atitude passiva (Baptista, 1988);

b) a *Constatação Sociológica* – a uma função de transmissão do património cultural juntam-se as funções de promoção e de selecção, características de uma perspectiva de desenvolvimento económico e cultural; super – professor (Formosinho, 1987 b, c). Desta constatação destaca-se:

– uma nova formação e função intelectual condicionada pelas transformações da sociedade. Organizador político, moral, humano, técnico de um processo cultural, que relaciona o desenvolvimento do indivíduo com o desenvolvimento e as contradições da sociedade. Professor como figura intelectual técnico e político (Monasta, 1983);

– um novo conhecimento<sup>9</sup> – para além do conhecimento aprofundado da sua disciplina, o professor deverá ter conhecimentos e ca-

pacidade didáctica, metodológica, pedagógica, psicológica, sociológica, isto é, um professor cultural, ou melhor, transcultural;

– um professor eficaz – a eficácia do professor estará directamente interligada às transformações que a sua acção pedagógica produz nos alunos. Estas transformações devem ser realizadas não só no domínio do conhecimento, mas também no da actividade, da personalidade e da vontade. O professor como um intelectual e como pensador por essência, um ser aberto às exigências do espírito.

c) a *Constatação Curricular* – deve procurar-se que todo o professor seja um dinamizador de projectos curriculares livres, fora da escola, da aula ou de actividades de ocupação de tempos livres.

d) a *Constatação das necessidades educativas especiais* – todo o professor deve ter incorporado na sua formação inicial uma disciplina ou módulo que o sensibilize para esta problemática;

e) a *Constatação do “para além da escola”* – o professor deve ser um membro activo da comunidade escolar, um participante empenhado nos problemas da turma, um animador cultural, um estudioso do meio social e cultural dos seus alunos, uma porta entre a escola e a família;

f) a *Constatação da Marginalidade* – todo o professor deve estar habilitado a ser um companheiro dos seus alunos, de modo a poder prevenir a delinquência e tóxico-dependência;

g) a *Constatação Organizacional* – todo o futuro professor deve ver incorporado na sua formação inicial uma componente de administra-

<sup>9</sup> A concentração do conhecimento do professor tem defendido a própria conceituação de educação e do ensino (correntes pedagógicas). Por um lado, os que reclamam uma cientificidade para o processo ensino/aprendizagem partem do princípio que a educação e o ensino são actividades teóricas, com uma fundamentação científica, que resultam num conhecimento coerente e abstracto; os que reclamam uma normatividade didáctica defendem a educação e o ensino como actos racionais que obedecem a uma teoria tecnológica (organização dos meios segundo as teorias científicas para obter os objectivos), na base de um conjunto de regras e de normas aplicadas mediante um saber técnico; por sua vez, os que se baseiam num pragmatismo didáctico definem a educação e o ensino como actividades práticas, intuitivas e criativas, só possível por um conhecimento algo idiossincrático, sinónimo de experiência e subjectividade (Pacheco, 1993, p.123).

ção escolar que o prepare para os cargos de gestão pedagógica na escola (Formosinho, 1992 c).

Independentemente de modos de concepção e de opção, pensamos que o conhecimento do professor, partindo do princípio que é um fenómeno complexo, bebe um pouco em cada uma destas fontes: a teórica, ligada à acção, orientando-a e compreendendo-a; e a prática, no saber fazer em acção. O docente é um técnico na lógica da racionalidade técnica, sendo esta marcada pela noção da objectividade e da verdade (epistemologia positivista) na resolução instrumental de problemas, pela aplicação de teorias e de técnicas científicas (rigoroso conhecimento profissional), o que fundamenta a concepção epistemológica do conhecimento e da competência profissional pela intervenção na prática, resolvendo os problemas pelo saber fazer.

Ao reflectir sobre esta problemática, Pacheco (1993) salienta que o professor, para ensinar, tem que dispor de um saber, de conhecimentos organizados em diversas dimensões e delimitados por critérios profissionais, sociais, institucionais e pedagógico – didácticos. Refere ainda que os conhecimentos são fruto de uma aprendizagem formal e informal, tendo por base as fontes de conhecimento académico, no conteúdo das disciplinas, estruturas e materiais educativos; conhecimento académico da educação formal, nomeadamente pela formação inicial e pela prática pedagógica (conhecimento pedagógico); e sabedoria (no sentido do senso comum) da prática. O conhecimento profissional do professor não é um conhecimento limitado temporalmente, nem se pode dar como terminado em termos de aquisição. Ele depende, acima de tudo, de um contexto de acção, que exige constantes actualizações e adaptações, orientando-se numa perspectiva prática, reflexiva, tendo sempre como questões inerentes “O que ensinar?”, “Em que sentido?”, “Como?”, “A quem?”, “Onde?”, “Porquê?”.

Estamos em condições de dizer que, perante estes contextos, a função do professor em relação à sociedade na qual se insere e na instituição escolar em que desempenha a sua actividade, deverá ser entendida como trabalho para o bem estar social, com a abertura da sociedade (ouvir o social), e educativo (ouvir os alunos). Esta concepção de “abertura” da sociedade e da escola, nas funções do professor, influenciará, nas opiniões de Patrício (1989) e de Felix (1991), a concepção e a elaboração do currículo de formação de professores. A complexidade crescente do acto educativo e as grandes exigências que dele advêm, no que concerne às funções e aos papéis dos docentes na escola e na sociedade, obriga a que se repense a problemática da formação de professores, em geral, e dos de Educação Física, em particular. As funções do professor são cada vez mais multifacetadas e complexas, uma vez que já não se limitam apenas aos conhecimentos específicos de uma determinada área do saber, nem ao conjunto de técnicas e de estratégias pedagógicas mais adequadas à transmissão desses conhecimentos, sendo-lhes exigidas outras actuações, nomeadamente, na promoção do desenvolvimento pessoal dos seus alunos, proporcionando-lhes oportunidades de desenvolvimento de pensamento crítico, criativo, reflexivo e autónomo, em diálogo com o envolvimento social e profissional.

#### 4. O “BOM” PROFESSOR NA DIALÉCTICA MATURIDADE / DESENVOLVIMENTO, COMPETÊNCIA / EFICÁCIA

A concepção da formação do professor (bom professor) terá inevitavelmente de ser ajustada à sua condição humana, partindo do pressuposto que ela amadurece e se desenvolve; à sua condição profissional, partindo de outro pressuposto de que ela se torne mais competente e

eficaz; bem como às condições do desenvolvimento onde estas dinâmicas se realizam.

Daí que, definir de modo preciso cada um destes vectores seja tarefa difícil, dado serem muitas as variáveis que os influenciam. No entanto, poderemos entender o conceito de “maturidade” como nível suficiente de complexidade e de diferenciação do indivíduo, para poder ser considerado apto a efectuar adequadamente certas tarefas ou funções de índole pessoal e profissional (Simões, 1994). Este mesmo conceito não deixa de estar associado ao de “desenvolvimento” que pressupõe, não apenas uma mera mudança de comportamento, atribuível à interferência da situação contextual, mas consistindo numa maior diferenciação, articulação, integração e centralidade das estruturas mentais, o que permite uma maior capacidade de adaptação e modo de equilíbrio superior, tornando-se evidente a importância de uma perspectiva, assente em abordagens teóricas, que permitam uma adequada apreensão dos aspectos em questão (Gonçalves & Simões, 1991).

Partindo deste pressuposto, a formação do professor poderá ser entendida como forma de maturidade e de desenvolvimento (Sprinthall & Thies – Sprinthall, 1983), realizada em todas as etapas não formais da formação (percursos/socialização), associadas aos aspectos formais.

Ora, no âmbito destes percursos, podemos encontrar várias formas de intervenção (Simões, 1994), nomeadamente, expresso por:

– “*Teacher competence*” (competência do professor), definida em termos do repertório de conhecimentos, de capacidades e de princípios de valorização profissional que o professor traz para a sua ocupação. Esta noção contém uma referência, pelo menos implícita, às características individuais, incluindo as pré-existentes ao processo formativo, as que se transformam aquando do contacto com a realidade, no decurso

dos estágios durante a formação inicial, possibilitando, deste modo, que se aprenda, no final deste período, a competência que cada indivíduo venha a revelar;

– “*Teacher performance*” (desempenho do professor), definida em termos do comportamento de ensinar (“teacher behaviour”). No primeiro ano de serviço, e mesmo já durante a prática pedagógica, esta pode ser identificada nas situações de ensino em que o futuro professor vai sendo envolvido, implicando, para além das características individuais, o contexto situacional em que ele actua e a maneira como se sente relativamente à profissão, factores esses que são interdependentes das suas atitudes, representações e da própria motivação que o levou a essa via;

– E, finalmente, “*Teacher effectiveness*” (eficiência do professor), concebida em termos do impacto que o professor tem nos alunos que ensina, em função dos resultados que podem ser claramente atribuíveis à sua acção. Deste ponto de vista, a adequação de que é capaz no exercício efectivo do seu papel, não deve ser apenas perspectivada em termos de uma actuação concreta, evidenciada e observável num contexto educacional real, mas deve ter também em conta que esta se destina a produzir aprendizagens nos alunos, como visa ainda a consecução de determinados objectivos educacionais. Obviamente que interferem nesse processo numerosos factores impeditivos ou facilitadores da sua acção, tais como as capacidades e a motivação dos alunos, a sua preparação anterior, os próprios currículos e as condições materiais que, em conjunto, de modo complexo e interactivo, enquadram a intervenção pedagógica.

Ao reflectir sobre a problemática da maturidade e do desenvolvimento psicológico, Oliveira Formosinho (1987) refere que “*o pedagogo que, entendendo como alguém que escreve e/ou fala sobre a educação (maté-*

*rias de ensino) não garante, apenas por isso, ser um bom professor. É que a aplicação da teoria educacional à prática escolar não é automática, mecânica e simples, é antes complexa, orgânica, mediada. (...) A mediação dessa passagem teórico-prática passa pela pessoa do professor (...) logo, a formação do professor como pessoa é também uma chave de sucesso de qualquer programa de formação profissional”*(p. 247).

Nesta perspectiva, a mesma autora faz uma revisão da literatura no domínio do desenvolvimento psicológico e a relação com as práticas educacionais (tarefas pedagógicas), referindo neste sentido que:

– os professores de nível conceptual mais elevado utilizam uma maior variedade de estratégias educativas, de acordo com as exigências do contexto da sala de aula (têm uma “capacidade de irradiar uma ampla variedade de ambientes”), sendo mais capazes de lidar com o stress e também mais flexíveis;

– o desenvolvimento do ego está relacionado com o sucesso do professor dentro da sala de aula e é, em parte, responsável pela introdução de inovações educacionais;

– o desenvolvimento sócio – moral do sujeito está relacionado com a filosofia educacional;

– uma pontuação mais elevada nas escalas de desenvolvimento sócio – moral está relacionada com uma filosofia educacional que privilegia a autonomia e a independência do aluno, a sua participação activa no processo de ensino/aprendizagem e a sua participação na implementação de normas;

– inversamente, os professores com pontuação menos elevada nas escalas de desenvolvimento sócio – moral apresentam uma filosofia educacional que privilegia a transmissão, a concordância com as normas e a obediência às regras;

– os educadores tendem a procurar um encontro entre o clima de

trabalho e o seu estágio de desenvolvimento.

Por outro lado, estudos realizados no âmbito dos *programas de promoção de desenvolvimento do professor* demonstram que:

- há relação entre nível de desenvolvimento e “performance” pedagógica;
- há efeitos positivos de estimulação de competências interpessoais no desenvolvimento conceptual e moral do professor;
- há efeitos positivos das experiências de formação (currículo, supervisão), encarados dentro de uma perspectiva desenvolvimentista, acentuando as suas potencialidades de role-taking no desenvolvimento do professor.

Finalmente, Oliveira Formosinho (1987) cita Sprinthal (1984) para enunciar as condições necessárias na promoção do desenvolvimento psicológico dos professores (que têm a ver com as condições de promoção de desenvolvimento, em geral, previamente formuladas por psicólogos do desenvolvimento):

- facultar experiências significativas de role-taking;
- promover a reflexão acerca das experiências vividas;
- alcançar um equilíbrio entre as experiências e a sua discussão/reflexão;
- dar apoio em todo o processo de desenvolvimento sem, no entanto, esquecer que o desafio das experiências do role-taking exige que se corram alguns riscos;
- as experiências de intervenção no desenvolvimento para obterem resultados exigem um tempo máximo de duração.

Apesar da defesa de um modelo desenvolvimentista de formação de professores ser uma tarefa complexa (processo lento, interactivo) é, no entanto, defensável a promoção do desenvolvimento, assente numa dinâmica em que:

*“(...) o professor que se assume como sendo um facilitador do processo de desenvolvimento, como um lançador de questões e inquietador de espíritos (na sequência de Sócrates), pode facilitar o desenvolvimento (moral)”* (Oliveira Formosinho, 1987, p. 250).

Na esteira da maturidade/desenvolvimento surgem as dinâmicas competência/eficácia. O termo “competência” é vago, longe de estar isento de ambiguidades Estrela (1991); Medley (1985), apresentando várias definições. No entanto, Simões (1993) define-o como “identificação do indivíduo que sabe, que tem os conhecimentos e o saber – fazer suficientes para agir de modo apropriado, num determinado domínio educativo”.

Na continuação, destaca ainda que a concepção de “competência” influenciou a formação dos professores. A uma concepção de competência tipo comportamentalista que, apesar de não ser suficientemente englobante, constitui uma importante referência na formação de professores, começaram a contrapor-se, desde os anos setenta, novas ópticas que procuravam focar os problemas de outro modo, dada a esterilidade que se considera ter a via desenvolvida até aí e a evidência de que outros dados (como a pessoa do professor e os contextos ecológicos que a envolvem, a ele e à situação educativa) iam interferindo nesse processo, exigindo novos enfoques – posição humanista, desenvolvimento do adulto (Combs, 1989), perspectiva construtivista (Gonçalves, 1990).

*“Dada a relevância do facto começa a surgir a ideia de que a génese do professor competente é demasiado complexa e que a via antes seguida, embora tenha parecido prometedora, não tem suficientemente em conta, entre outros aspectos, variáveis como as características dos alunos, os contextos históricos, culturais e locais em que a situação educativa decorre, tornando quase impossível obter receitas fáceis quer para saber o que assegura um bom ensino quer para determinar o que garante que se estão a preparar profes-*

sores competentes para o ministrar. A reflexão crítica que o professor faz sobre a prática educativa, procura um auto-melhoramento, situando-se na dialéctica. É esta relação que é geradora de conhecimento prático – já não meramente instrumental – havendo que discernir padrões e estruturas em que o que interessa na reflexão crítica sobre a acção é o que vai ser gerador da acção educativa competente” (Simões, 1994, p.145).

A eficácia deverá ser o resultado da competência. No entanto, a sua abordagem torna-se também difícil, uma vez que para além de factores e tempos investigados definidos, existem factores de ordem social e de senso comum que dificultam tais representações.

“Ultrapassada uma fase inicial, que teve geneticamente já nos anos trinta e que durou até cerca da década de sessenta, em que se procuravam identificar qualidades pessoais do professor, encarando-o como uma boa pessoa com suficientes qualidades – organização, ordem, assiduidade, pontualidade, etc., [Por outro lado] desde a década de cinquenta até meio da seguinte, procurou-se examinar sistematicamente as relações entre os comportamentos dos professores durante o processo de ensino ou da classe, relacionando aspectos, conceitos, evidenciados pelo professor, com outros alunos, numa procura de descrição e de compreensão de como são esses profissionais e de como ensinam” (Simões, 1994, p. 147).

“Nos anos sessenta, destaca-se uma terceira posição em que a pesquisa se dirige à relação entre o processo e o produto (Mitzel, 1960). Este paradigma envolve o processo e os resultados, em termos comportamentais, caracterizando-se também por permitir avanços importantes na qualificação e operacionalização dos comportamentos dos alunos e dos professores, que são traduzidos em variáveis mensuráveis, a fim de permitirem evidenciar ligações causais entre o comportamento dos professores e o dos seus alunos. Parece, assim, orientar-se fundamentalmente na procura de identificação dos comportamentos dos professores susceptíveis de desencadear resultados positivos

nos alunos” (Op. Cit. p. 142).

“No início dos anos setenta, uma outra de pendor essencialmente experimental, que sistematiza metodológica – mente, nesses termos, as relações causais do tipo processo – produto já focadas, procurando também, por outro lado, estabelecer, de entre os métodos de formação de professores, quais deveriam ser seleccionados, assim como quais os comportamentos profissionais que deveriam ser privilegiados durante o processo de ensino. Em qualquer dos casos, esta óptica socorre-se de delineamentos em que se procura ter em conta múltiplas variáveis. Apesar desta procura de precisão, as maiores objecções de muitos dos estudos conduzidos sob esta perspectiva dizem respeito à falta de rigor metodológico, devido à falta de controle suficiente das condições em que as investigações foram realizadas. Paradoxalmente, o outro tipo de críticas mais frequente de que são objecto decorre, pelo contrário, da procura de rigor ao criar condições experimentais em que o controle de variáveis faz com que se esteja em presença de situações tão distantes da situação natural que não podem ser assimiladas ao que acontece na situação de ensino” (Op. Cit. p. 142).

“Hoje a defesa de investigação sobre a eficácia está associada à perspectiva qualitativa, ecológica ou naturalista, segundo a qual é inútil procurar um efeito linear, uma vez que os factores intervenientes no processo de ensino – aprendizagem são múltiplos e interactivos. Deste ponto de vista, já não se procura sobretudo identificar aspectos cujos efeitos se traduzem em resultados manifestos, em provas de avaliação escolar, presumindo-se que certos comportamentos do professor, que não os permitem assinalar nos alunos se traduzem, não obstante, a longo prazo, em efeitos benéficos cumulativos que vão ser também factor de progresso” (Op. Cit, p. 143).

Reconhecemos que a eficácia está dependente de variados factores, quer individuais, como situacionais e contextuais. A necessidade de passar dos resultados dos alunos, como indicador de eficácia, para

uma perspectiva desses factores que, se de imediato não são visíveis, poderão e deverão influenciar, no futuro próximo, a conduta dos futuros cidadãos.

Na abordagem desta problemática, Simões (1993, 1994) refere alguns modelos que procuram delimitar as dimensões necessárias para considerar-se um bom professor. O modelo de Heath (1980) que identifica, na sua análise, o modo como a maturidade/capacidade cognitiva se concretiza durante o percurso de vida do indivíduo, considera cinco dimensões interdependentes do desenvolvimento, cujo incremento é considerado responsável pela maturidade do sujeito. São eles: a *simbolização* (capacidade de representar as próprias experiências de modo indirecto/retrospectivo – palavras, números, gestos, figuras, música); o *alocentrismo* (desenvolvimento normal, progredindo do egocentrismo e do narcisismo para a descentração e a compensação empática do outro – valores, atitudes, mais altruístas); a *integração* (desenvolvimento que passa pela dimensão de acontecimentos e depois pela integração, selecção, interdisciplinaridade desses acontecimentos); a *estabilidade* (alcance de um equilíbrio superior que favorece a eficiência cognitiva do sujeito, conseguindo recuperar rupturas de modo mais efectivo); a *autonomia* (diz respeito à auto – regulação e à libertação dos limites de muitos dos condicionalismos externos, que passam a influenciar, e não a determinar, o curso da acção do indivíduo nos níveis mais elevados da maturidade pessoal). A maior maturidade é mais simbolizável, alocêntrica, integrada, estável e autónoma.

Ainda neste contexto, Pickle (1985) refere igualmente três domínios relativos ao desenvolvimento e à maturidade do professor, destacando que o conhecimento específico de base pode ser visto como adquirido dentro de uma sequência, que vai do conhecimento filosófico ao científico. Consequentemente, no início das suas carreiras, os

professores sentem a necessidade de “receitas”, de saber – fazer e de teorias curriculares. Nesta medida, a acumulação de conhecimentos é mais eficaz se começar com a compreensão de capacidades (“skills”) mais práticas e, imediatamente necessárias, avançando para a compreensão da teoria, das posições filosóficas e das pesquisas científicas.

Assim, na dimensão pessoal, os professores deixam para depois a preocupação com a compreensão de si próprios e dos outros, ao serem submergidos pelas suas preocupações iniciais de sobrevivência. No que concerne ao seu estilo pessoal, evoluem da imitação rígida de modelos de ensino para o seu modo pessoal de ensinar, de tal modo que podem eles próprios analisá-lo e, se necessário, defendê-lo perante outrem.

Relativamente à dimensão processual, o pensamento concreto corresponde à importância dada às técnicas de formação inicial, referindo que os processos de nível superior se tornam preponderantes com o tempo.

Para além destes modelos de base maturacional, os mesmos autores referem modelos relativos à competência como um marco fundamental que conduz à eficácia profissional. Assim, o modelo de Medley (1985) destaca as características pessoais (conhecimentos, capacidades e atitudes necessárias para o sucesso no curso de formação de professores e na situação profissional como professores); a competência pedagógica (capacidade potencial para ensinar com êxito, resultante da combinação das características pessoais com os efeitos do processo de formação); o desempenho/“performance” (dentro de um enquadramento da sala de aula, especificamente ligado ao contexto e aos próprios alunos); as experiências de aprendizagem dos alunos (contexto e alunos, para poder produzir o máximo de resultados); e os resultados da aprendizagem dos alunos (ligados a condições várias, tais como: contextos, recursos humanos, materiais, características e potencialidades dos alunos).

Por sua vez, Zimpher & Howey (1987) referem que a competência poderá ser apresentada em quatro dimensões fundamentais: a competência técnica (domínio das capacidades necessárias ao envolvimento no processo de ensino); a competência pessoal (mobilização das características pessoais como fomento da promoção da educação); a competência crítica (capacidade de reflexão e auto – crítica, que se refere à capacidade de actuar como agente de inovação e de mudança, com consciência social e espírito crítico; e, por último, a competência clínica (capacidade de identificar e gerir situações complexas, respeitantes à resolução de problemas práticos, tendo por base a reflexão).

## 5. A REFLEXÃO COMO ESTEIO DO “BOM” PROFESSOR

Como já tivemos oportunidade de referir, o educador profissional (professor) defronta-se, na sua prática pedagógica, com situações complexas, instáveis e únicas, que se definem, entre outros aspectos, pela especificidade dos locais, dos agentes interventivos e das culturas. Esta diversidade e complexidade exige do professor um conhecimento científico, técnico, rigoroso, profundo e uma capacidade de questionamento, de análise, de reflexão e de resolução de problemas, impondo-se, necessariamente, um novo conceito de professor – o *professor reflexivo*.

*“O conceito de reflexão, assim como outros conceitos que lhe estão associados – prática reflexiva, professores reflexivos, reflexão sobre a acção, pensamento reflexivo, ensino reflexivo – tem vindo a ocupar um lugar cada vez mais central nos discursos sobre a formação de professores. Parece estar generalizada a ideia de que a abordagem reflexiva na formação de professores desempenha um papel determinante no seu desenvolvimento profissional”* (Oliveira, 1996, p 77).

Esta abordagem reflexiva vem realçar, nos círculos educativos, a já velha temática da relação entre as vertentes teórica e prática na forma-

ção de professores, abrindo novas perspectivas, tanto quanto ao papel que a reflexão tem sobre a prática do professor e que pode desempenhar na construção do conhecimento pedagógico, bem como associado ao contexto formativo em que decorre a reflexão, como ainda relativamente ao estilo de intervenção, tanto do formador/supervisor, como do professor no processo de formação.

Em bom rigor, será de supor que o processo reflexivo sobre a prática dos professores, ao centrar-se na problematização, no questionamento e na consciencialização da sua acção, possa conduzi-los a uma mudança de atitudes na forma de abordar o processo de ensino/aprendizagem e, conseqüentemente, a uma melhoria das suas práticas (Oliveira, 1996).

Tal compreensão eleva uma abordagem reflexiva na organização dos programas de formação de professores, procurando analisar a divergência das práticas que lhe estão subjacentes.

É neste envolvimento que, partindo da constatação de que o professor tem de questionar e intervir de forma adequada em cada contexto e situação, Schön (1983, 1988, 1990, 1992) propõe quatro conceitos que, em geral, traduzem o processo de desenvolvimento profissional e pessoal dos professores, nomeadamente:

- pelo *conhecimento na acção* – o professor possui um conjunto de conhecimentos, de convicções científicas, metodológicas e didácticas, que põem em prática durante a sua actuação;

- pela *reflexão na acção* – na sua actuação, o professor põe em funcionamento um conjunto de processos mentais, que o leva a reflectir e a analisar a sua actuação, através da interrogação e da observação, procurando explicação para tais factos;

- pela *reflexão sobre a acção* – caracterizada pela procura de respostas para as reacções desviantes dos alunos, não deixando de pensar em formas alternativas de intervenção. Esta reflexão pode ser simultânea

ou posterior à intervenção pedagógica;

– pela *reflexão sobre a reflexão na acção* – o professor analisa as formas anteriormente utilizadas e procura reformular a acção. Esta perspectiva reflexiva destaca-se como inovação, valorizando aspectos ligados ao pensamento e à acção do professor, influenciando as suas práticas. Esta perspectiva é tanto indissociável da dimensão pedagógica, assente na compreensão interpessoal entre o professor e o aluno, como da dimensão homocrática, esta assente na integração, no trabalho de equipa e na colegialidade do professor na escola, bem como no desenvolvimento profissional daquele fora dos muros da escola, isto é, pela capacidade de interpretar metas e fins definidos por outras entidades, pelo cumprimento dos objectivos educativos e pela reflexão e análise das implicações éticas e morais das suas acções (Zeichner, 1983 b).

Esta nova perspectiva eleva novos caminhos à epistemologia da prática, estimulando a aplicação do conceito de reflexão ao domínio da educação e da formação, influenciando o quadro de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. É uma perspectiva construtivista, na medida em que dá ênfase ao conhecimento experimental (“sujar as mãos”) pelas funções de construção e de reconstrução da acção (permanente diálogo com a realidade; descoberta de saídas, experimentando novas soluções).

Com efeito, o professor, nesta conduta, atingirá um conhecimento mais profundo, flexível e complexo, que lhe possibilitará melhorar as estratégias de resolução do problema, isto se forem sujeitos a uma prática organizada e sistemática de reflexão na e sobre a sua acção. Não uma prática pontual e esporádica, mas uma prática no seu sentido mais amplo, diverso, abrangente e continuado (Sá-Chaves, 1991).

Tal compreensão não está imune a algumas críticas, nomeadamente feitas por Shulman (1988), que entende que a maioria dos pro-

fessores consegue combinar os processos técnicos com os reflexivos, isto é, os contributos teóricos e científicos (racionalidade técnica) com os dados que resultam da análise sobre a prática, defendendo assim não uma dicotomia, mas uma articulação contínua entre os princípios da racionalidade técnica e da reflexão na acção.

Um outro autor, Gilliss (1988), defende a componente técnica. Já Fenstermacher (1988) alerta para o perigo de se divorciar a prática da componente científica e teórica respeitante à profissão.

“O modelo de racionalidade científica e técnica tem tido várias formas de expressão no contexto da formação de professores, nomeadamente no que respeita à relação teoria – prática. No entanto, em qualquer uma das versões em que esta relação tenha sido operacionalizada, o pressuposto da supremacia e da aplicabilidade directa à prática parece dominar sempre a formação de professores. Isto é, ainda que a formação possa, por vezes, ser orientada numa abordagem construtivista no acesso ao conhecimento, recorrendo a estratégias de formação características dessa perspectiva, as teorias e técnicas de Educação são entendidas como um corpo de conhecimento irrefutável, o qual o bom profissional terá que dominar para posteriormente os aplicar às situações da prática educativa, que agora começa a ser respeitada” (Oliveira, 1996, p. 91).

O interesse prático gera o conhecimento interpretativo, pressupondo uma acção subjectiva, que implica o conceito de interacção (comunicação) de um sujeito com outro, num universo de actuação. Este aspecto contraria os modelos formais (mais técnicos, objectivos) na resolução dos problemas mais complexos nas situações práticas – epistemologia de prática, na perspectiva metacognitiva e de auto-conhecimento (Weinstein & Alschuler, 1985).

Nesta assunção, enfatiza-se a constatação de que a prática pro-

fissional, atendendo à sua complexidade, “não pode” ser perspectivada segundo o modelo de racionalidade técnica, mas numa lógica do conhecimento prático de reflexão do saber em acção, uma vez que o primeiro tem desenvolvido programas de formação de professores academicamente rigorosos, mas ineficazes e inapropriados para ajudar os professores a desenvolver as competências necessárias para agir em situações de grande complexidade e em contextos instáveis e indeterminados.

Esta nova componente de reflexão pretende elevar os modelos construtivistas em oposição (dicotomia) aos modelos de racionalidade científica e técnica, tentando ao mesmo tempo otimizar a relação sobre a formação teórica e a formação prática, nomeadamente pela junção profícua das teorias e técnicas derivadas da investigação, com a experiência e a reflexão sobre as situações da prática.

O equilíbrio entre a teoria e a prática poderá possibilitar um verdadeiro diálogo, a partir do qual a prática venha a adquirir uma dimensão epistemológica mais profunda, contribuindo para uma intervenção educativa eficaz e fundamentada. A prática é fonte de construção do conhecimento e a reflexão sobre as práticas, o instrumento dessa construção. Cada professor deverá ter a capacidade de desenvolver o seu próprio quadro interpretativo sobre o acto educativo, o qual resulta de uma reflexão sistemática e fundamentada acerca do significado das experiências da prática e das técnicas educativas baseadas na investigação (quadro de referências).

Conviria salientar, por seu lado, que os modelos de racionalidade científica e técnica, de cariz normativo – positivista, separam, em domínios mutuamente exclusivos, a teoria (que a eleva) e a prática, valorizando o conhecimento derivado da investigação científica e entendendo que a competência profissional assenta na aplicação das teorias

e das técnicas educativas (quantidade e qualidade) às situações práticas (previsibilidade do acto educativo, conhecimento incontestado, perpetuação do *status quo* contrário à inovação e à mudança).

Reconhecendo, no entanto, que o acto educativo é complexo e imprevisível, a reflexão parece ser um processo mediador da teoria e da prática e um mecanismo regulador entre as crenças, as teorias dos professores e as evidências das práticas. Defende-se assim uma maior conexão entre a teoria e a prática. A teoria (comunidade científica) e a prática (professores na escola) em diálogo e não em subordinação (afastamento dos segundos).

A formação de professores (inicial, contínua) e o ser professor, hoje, são consideradas como um processo dinâmico, inacabado, suportado por convicções, por dúvidas, que tendem para uma plataforma de algumas certezas (níveis mais organizados no domínio do saber, do saber – fazer, do saber ser, do saber compreender, perante uma escola/formação massificada e multicultural).

Estes níveis mais organizados de conhecimento e de intervenção expressam-se pela aquisição mútua e variada de competências que não se coadunam com as competências estáticas, irrefutáveis, prendendo-se antes com lógicas de diversidade, de inovação e de mudança. Pelo exposto, a reflexão poderá ser o “sentimento” que une a teoria e a prática e que estimula cooperação, criando uma nova cultura profissional no e para o diálogo.

Neste entendimento, pensamos que a teoria de Schön vem emprestar uma componente prática, muitas vezes esquecida, ou pelo menos, não tão entendida. Tal componente é uma importante variável na construção do conhecimento profissional e uma nova visão entre as componentes teórica e prática. A prática passa agora a ser dinâmica no diálogo com as várias teorias da educação, deixando a perspectiva

acabada da execução (espaços de aplicação de um conjunto de teorias e técnicas educativas construídas a partir da racionalidade técnica), muitas vezes distante da realidade da acção educativa. É, portanto, um contexto de interacção dialéctica, em que a teoria informa a prática e a prática permite reequacionar, questionar (se necessário) a teoria (Ruivo, 1997).

Assim sendo, o profissional competente deverá ser, acima de tudo, um prático reflexivo, capaz de produzir conhecimentos segundo as suas experiências. É um processo que facilita o desenvolvimento da acção presente e futura, a partir da perspectivação de comportamentos passados e actuais, e da reconstrução do significado das experiências (crenças prévias). Com a epistemologia da prática, o mundo virtual, representado pelo mundo da prática do futuro profissional, permitirá, em certos cenários reais ou hipotéticos, mas com riscos menores, fazer experiências, descobrir erros, reequacionar problemas e actuações de novas e diferentes formas de privilégio profissional. É um processo de descoberta em acção, que resulta num saber, construído a partir da experiência e de uma situação particular através de uma aprendizagem significativa – lógica construtivista.

O conhecimento orientado para a acção é menos livresco e mais aprendido a partir da própria experiência e da transmissão oral de outros professores. Trata-se, portanto, de um conhecimento específico, dependendo do modo pessoal e profissional como cada professor o constrói, apresentando este aspecto a essência do conhecimento prático – socialização.

*“O professor distingue-se dos demais professores pela sua individualidade e idiosincrasia, pela sua acção individual. Se nem todos os professores explicam um conceito do mesmo modo, também nem todos seguirão percursos convergentes na resposta a situações iguais. O que o professor é, e aquilo*

*com que se preocupa, de facto, é o que caracteriza o conhecimento prático e, conseqüentemente, o seu conteúdo, servindo para resolver tensões, gerir dilemas e simplificar as complexidades existentes. Para poder ensinar, o professor necessita, à partida, de conhecer o conteúdo específico da disciplina e as técnicas/destrezas pedagógicas e só depois, ao longo do seu percurso gradual e constante de profissionalização, é que vai adquirindo os restantes saberes. Tal processo de aquisição depende quer das experiências pessoais que o professor, enquanto ente individual promove, quer das experiências inter-relacionais que o professor partilha, enquanto ente social”* (Pacheco, 1993, p. 318 e seg.).

Alarcão (1991 b) refere, no entanto, que seja a que nível for que a reflexão se realize, a unanimidade em afirmá-lo não dispensa ter presente a necessidade de saber desenvolver a capacidade de reflectir, o que não se afigura, em geral, tarefa fácil, nomeadamente nos contextos formativos. Para tal, a defesa de reflexão guiada parece conduzir o professor ao reconhecimento do quadro configurado das suas crenças e dos seus saberes práticos. Assim, é necessário ajudar o futuro professor a extrair significados da sua experiência prática. Nesse sentido, o meta – guia deve facilitar ao estudante a compreensão do significado das experiências e da reacção desencadeada, constituindo, a partir daí, novos esquemas e quadros de referência, de modo deliberado e racional. Procurará, com isso, libertar o sujeito dos limites do imediato, desenvolvendo nele, não só uma perspectiva global, como a consciência das realidades das experiências formativas que o afectam tanto pessoal como profissionalmente. Mais do que pretender dirigir a reflexão, o meta – guia deve colocar questões para permitir ao sujeito descobrir os seus próprios significados. Neste contexto, a linguagem é crucial na criação de novos significados a partir da experiência do desconhecido, como é o caso da prática, sendo o outro significado essencial para que

a mudança não se dê ao acaso.

Por essa via, em nosso entendimento, a formação inicial e contínua de professores – não descurando os seus estádios de complexidade cognitiva (Ralha – Simões, 1993) – deve seguir este caminho pela resposta aos problemas práticos dos professores, apoiado na teoria, na reflexão e nas lógicas de supervisão, nomeadamente expressos através de modelos democráticos e sistemáticos (clínicos) – autonomia, prática, crítica reflexiva.

*“É na área do saber e do saber-fazer, no conhecimento e na acção, que se centra uma boa parte do acto pedagógico (prática pedagógica) – necessidade de integrar os conteúdos teóricos das matérias que ensina, com os da teoria pedagógica do acto de ensinar. De integrar na prática educativa as opções quanto aos métodos, recursos, objectivos e avaliação sem, todavia, descurar que a teoria pedagógica se articula com a prática, numa teoria axiológica, de base ética, política e deontológica, que conflui nessa orientação científica, pedagógica e metodológica”* (Ruivo, 1997, p. 21).

De facto, ao fazer-se o elogio da reflexão na acção, esta terá necessariamente que ser apoiada na sua dimensão praxica e suportada pela formação contínua, uma vez que o desenvolvimento profissional passa por este tipo de socialização.

## 6. REPRESENTAÇÃO DO “BOM” PROFESSOR

A necessidade de encontrar um modelo de “bom” professor foi e continua a ser uma preocupação constante pelas repercussões que poderá ter na formação de professores, na qualidade de ensino e ainda na imagem social e profissional da função docente.

Em termos objectivos, a representação do “bom” professor é difícil de concretizar, dada a existência de inúmeros factores (humanos, pedagógicos, científicos, culturais, profissionais) que condicionam o

“perfil” desses profissionais. Paralelamente, podemos encontrar diferentes concepções – a missionária, a militante, a laboral, a burocrática, a romântica (Formosinho, 1997 a) – em função de diferentes contextos – sociedade, pais, alunos, professores, currículos, que influenciam e determinam diferentes actuações num “bom” professor.

Mialaret (1981) refere que a análise científica e a constituição de um retrato robot do “bom” professor é difícil, se não impossível. De facto, há várias maneiras de responder às exigências desta profissão, o que não impede que o docente deva conhecer profundamente a matéria de ensino, transmitindo-a, criando assim situações que permitam aos alunos apropriar-se dela de forma eficaz.

Aliás, segundo Cortesão (1982), parece importante que o professor seja capaz de teorizar as suas práticas e de as comunicar aos outros, assim como intervir na escola, de forma a estimular a interacção com a comunidade. Deve, portanto, ser um professor “completo”, actuando nos mais variados contextos de acção educativa. Assim, assiste-se à defesa de um discurso científico e pedagógico coerente e organizado, com a capacidade de argumentar, de explicar o “quê”, o “porquê”, o “de quê” e o “como” aqueles fazem e pensam a sua actividade profissional e pessoal. O professor precisa de ter um conhecimento científico – pedagógico do conteúdo da matéria. Esta tem de ser escolhida, preparada, ordenada, estruturada e transmitida ao serviço do processo de desenvolvimento dos alunos (Bento, 1989).

Por outro lado, para além desta plataforma “organizada”, é importante um cunho pessoal no ensino, pulverizando um pouco os objectivos e os comportamentos standardizados (racionalidade técnica).

Nesta linha de orientação, Jesus (1991) salienta a importância do alargamento do leque de competências e de perspectivas do professor, proporcionando-lhe flexibilidade, abertura ao imprevisto, deixando-o

decidir como actuar, tendo em conta a especificidade das circunstâncias educativas e a sua própria personalidade. Deste modo, o docente poderá optar por desempenhos compatíveis com o seu sistema de valores pessoais, experienciados como próprios, não tendo assim de se comparar com um perfil ideal ou óptimo, fonte de modelação endógena, de stress profissional e de inibição motivacional.

Reconhecendo esta realidade, Loureiro (1986 b) refere que o “bom” professor deve ser capaz de desenvolver e de promover nos alunos a “aptidão para ser tudo o que se pode ser”. Logo, o valor atribuído aos docentes não deve ser tanto ao seu saber (embora também), mas sobretudo às relações interpessoais que estabelece e que são fonte de desenvolvimento, pelo que a tentativa de unificar os vários saberes disciplinados facilmente se torna totalizante e fechada, criando obstáculos institucionais à inovação de ideais e de práticas.

Assim, características reveladoras de alguém psicologicamente equilibrado, emocionalmente estável (disponibilidade afectiva positiva), social e interessado pelos alunos, ajudam a descortinar aquilo a que chamamos um “bom” professor.

Na teia da relação “bom” professor/formação (inicial/contínua), podemos dizer que, hoje em dia, no contexto das nossas sociedades, caracterizadas pelas constantes e permanentes mutações (mais quantitativas do que qualitativas), todo o professor tem necessidade de actualizar métodos, técnicas e conteúdos, bem como de efectuar uma permanente auto – avaliação, pois a simples prática do ensino não garante o seu melhoramento. O ensino está condenado ao retrocesso caso não seja acompanhado de um processo profissional, bem como se não houver uma evolução no que respeita à própria forma de como se ensina. A competência não é necessariamente proporcional aos anos de prática, nem o melhoramento do ensino se processa de forma automática.

Todo o docente que, ano após ano, continua a confiar quase exclusivamente naquilo que adquiriu durante o seu curso, está condenado, do ponto de vista profissional, a deixar-se ultrapassar cada vez mais. A auto – avaliação, formação contínua e especializada, bem canalizada, poderá servir de meio terapêutico no combate da insatisfação profissional, no alívio da rotina, no desencadear de estímulos e no suscitar do entusiasmo. É necessário que o professor pratique, de quando em vez, uma análise retrospectiva sobre a sua actividade profissional, tirando conclusões acerca dos seus erros, fracassos e progressos.

### 6.1. ESTUDOS SOBRE O “BOM” PROFESSOR

Desde sempre houve a preocupação de identificar o perfil do professor ideal, ou seja, do “bom” professor, e de descobrir as técnicas e os métodos de intervenção pedagógica mais eficazes.

A verdade é que não existe, apesar de tudo, um consenso universal relativamente à ideia do que se possa considerar um bom professor. A eficácia pedagógica só deverá ser promovida e concretizada, na sua plenitude formativa, quando for possível descortinar os aspectos críticos da intervenção pedagógica dos professores na sua interacção com os restantes níveis de responsabilidade e de participação no processo educativo. O conceito de competência pedagógica é multidimensional, existindo diferentes tipos de eficácia para diferentes tipos de professores, de alunos, de objectivos e de programas (Carreiro da Costa, 1979, 1988).

A necessidade de encontrar o modelo ideal do “bom” professor justifica-se na perspectiva de melhoramento do ensino e da educação e, nesse sentido, a investigação efectuada e os seus resultados parecem ser diferentes quanto ao objecto de estudo, à metodologia percorrida e ao factor temporal da investigação (fases, períodos).

Neste contexto, Nóvoa (1992) destaca que a investigação peda-

gógica percorreu, até aos nossos dias, três fases distintas. A primeira caracteriza-se pela procura das características intrínsecas do “bom” professor. Nesta fase, tenta-se identificar os traços de personalidade (motivações, atitudes, aptidões) que apresentam correlação com o êxito profissional e com a procura de critérios de diferença do “bom” professor. A segunda distingue-se pela tentativa de encontrar o melhor método de ensino. E, por último, a terceira que se caracteriza pela importância concedida à análise do ensino no contacto real da sala de aula, baseado no paradigma “processo/produto” (o que faz o professor, quais as variáveis que influenciam a sua conduta e os progressos nas aulas).

Hoje, e como teremos oportunidade de referir no capítulo seguinte, podemos considerar que estamos perante uma quarta fase, caracterizada pela análise/conhecimento do pensamento do docente e dos alunos (processos mediadores).

Alguns estudos, realizados com o objectivo de conhecer as opiniões e as representações acerca do “bom” professor (Feiman -Nemser, 1983; Postic, 1984; Comissão de Coordenação da Região Norte, 1987; Braga da Cruz et al., 1988; Araújo, 1985; Nemser, 1983; Fernandes, 1980), apresentam alguns resultados mais ou menos consensuais, senão vejamos:

o aluno concede mais importância às qualidades humanas e relacionais do docente do que às qualidades ligadas à técnica pedagógica (Postic, 1984).

o aluno dá mais importância a características relacionadas com a moderação, a paciência e a empatia como qualidades necessárias para se ser um bom professor (Feiman – Nemser, 1983).

Postic (1984), num inquérito efectuado a estudantes acerca das qualidades que um bom professor deveria possuir, verificou que aqueles atribuíam maior importância a aspectos como: “levar os alunos a

expressarem-se” (2%); “ser justo” (5%); “motivar os alunos” (8%); autoridade e conhecimentos elevados” (10%); “atrair a simpatia dos alunos” (12%); “pedagogia” (16%); “compreensão” (18%).

Braga da Cruz et al. (1988), interpelando a classe docente sobre quais os factores que considerava mais importantes para se ser um bom professor, constatou que as respostas apontavam para: “ser justo e imparcial” (16,6%); “dar aulas interessantes” (24%); “ser bem pago” (45%); possuir uma boa preparação profissional” (65,9%) e “gosto de ensinar” (76%).

O mesmo autor refere que a condição de ser bom professor está intimamente ligada a aspectos intrínsecos daquele, quer no sentido académico estrito, quer no sentido de vocação, sendo pouco ou nada valorizados aspectos ligados ao envolvimento e à participação na comunidade.

Araújo (1985), num estudo realizado em parceria com um grupo de docentes efectivos do Porto, durante o ano lectivo de 1980/1981, constatou que o bom professor é definido como aquele que está envolvido nas actividades pedagógicas e culturais da escola, possuindo um projecto pessoal de acção, não esperando apenas o salário no final do mês.

Por outro lado, Nemser (1983) refere que estudantes e professores salientam as características “moderado”, “paciente” e “empático”, como qualidades que tornarão os professores de qualidade. Contudo, raramente mencionam atributos intelectuais ou conhecimento acerca dos conteúdos de ensino.

Um inquérito realizado sobre o bom professor, por um grupo de estudantes da Universidade de Aveiro (Fernandes, 1980), a 300 alunos da escola primária, do ciclo e do secundário (ensinos unificado e complementar), bem como a algumas dezenas de futuros professores,

revelou que:

*Alunos do Ensino Básico (escola primária e ciclo)* – “Um bom professor é um professor que ensina bem e não bate... também ensina a brincar e não a castigar os meninos e as meninas”; “... um bom professor é aquele que explica as coisas e nós entendemos, porque ele é calmo e explica tudo, sem ralhar e sem bater, de modo a que os alunos percebam”; “...um bom professor explica bem toda a matéria de maneira a que todos os alunos compreendam bem. Não bate com violência, não castiga nem envergonha os alunos”;

*Alunos do Ensino Secundário (unificado)* – “... um bom professor é aquele que é capaz de manter a ordem, a disciplina na aula com diálogo entre ele e os alunos, sem violências... que dá a matéria uma seguida da outra e só quando todos os alunos souberem é que avança... não faz distinções entre os alunos...”; “um bom professor nunca deve desprezar os alunos pobres e envergonhá-los frente aos colegas... deve chamar sempre ao quadro os mais atrasados, fazer-lhes compreender as coisas, mas nunca os gozar... deve avaliar os alunos tendo em conta o seu comportamento, trabalho e inteligência e não olhar às famílias, amizades, etc...”; “... um bom professor deve manter a ordem, deve repetir a lição quando os alunos não entenderem... que é justo dando as notas que os alunos merecem. Que não tem alunos preferidos, gostando tanto de uns como de outros.... que tenha consciência do que faz”;

*Alunos do Ensino Complementar (secundário)* – “que seja responsável e esteja consciente dos conhecimentos quer de informação quer de formação que deve ou julga comunicar... que nos oriente e que não nos conheça só nas aulas como que o ensino não possa avançar a muralha da aula”; “... é aquele que comunica conhecimentos, sabendo ensiná-los e compreendê-los, possibilitando ao seu aluno saber pensar por si e destrinçar aquilo que quer do que não quer”; “... um bom professor

deve esforçar-se por compreender os alunos tanto quanto possível, de modo a poder criar um diálogo constante e um bom ambiente. Que oriente e não desoriente os alunos nas suas aulas, o que implica que previamente tenha definido os objectivos a atingir. Deve planear as suas aulas... que exponha a matéria de forma a que possamos compreendê-la, propondo trabalhos”;

*Futuros Professores* – “É bom professor todo aquele que, além de estar bem dentro dos assuntos que tem de transmitir seja bastante claro em todas as ideias.”; “Um bom professor deve abrir ao aluno o caminho menos duro que o leve a tirar conclusões lógicas”; “Um bom professor só se deve sentir realizado se conseguir que os seus alunos captem claramente as ideias que pretende transmitir.”; “Um bom professor é aquele indivíduo que sabe comunicar com os seus alunos, prepara as suas lições, não mede a distância entre professor e aluno. No entanto, sabe fazer-se respeitar, tenta ajudar os seus alunos, não marginalizando aqueles que, eventualmente, têm menor poder de captação e assimilação, que se actualiza no dia a dia, à medida que novos programas e novas técnicas vão surgindo no ensino.”; “Um bom professor será aquele que vai ao encontro dos interesses de todos os alunos em geral e de cada um em particular... que não lhes ministra nem obriga a decorar ideias.”

Outro estudo, realizado pela Comissão de Coordenação da Região Norte (1987), teve como objectivo o de procurar decifrar e analisar a imagem, tanto real (o que dizem que é) como ideal (o que dizem que devia ser) que do professor têm os principais interessados no processo educativo: alunos, pais e agentes locais.

No que diz respeito aos alunos, foi utilizada uma população de 795 indivíduos dos 6º, 9º e 11º anos de escolaridade, os quais foram confrontados com a seguinte questão: “O que te tem agradado mais na actuação dos teus professores?”.

Depois de analisados os dados, os resultados de maior significado foram os seguintes: interesse pelos alunos (66,4%); bom relacionamento professor/aluno (15%); ensinar bem (5%); compreensão (3,3%); justiça na classificação (0,6%).

Relativamente às atitudes que mais lhes desagradavam, os resultados obtidos foram os seguintes: não respeitam os alunos, não aceitam as suas opiniões, são autoritários (20,8%); não se interessam nem dialogam com os alunos (20,4%); são injustos (17,1%); não ensinam bem (10,3%); são muito exigentes (6,9%).

Por outro lado, no que concerne às expectativas dos alunos face à actuação dos professores, os resultados foram os que se seguem: que compreendam melhor os alunos, que tenham bom relacionamento e que os tratem bem (51,5%); que sejam mais justos (6,0%); que ensinem bem (6,0%); que não falem (4,1%).

Em síntese, parece que aspectos como: relação professor/aluno, interesse e compreensão dos professores, associados às características pessoais destes (firme, disciplinador, justo, amigo, sempre disponível para ajudar), são um pequeno esboço, tal como indica o nosso estudo, daquilo que deverá ser um “bom” professor, nomeadamente na atenção dada às dimensões humana e relacional.

## 7. CONCLUSÃO

Ser professor, no limiar do séc. XXI, exige orientações para um permanente questionamento dos saberes teórico-práticos face às grandes transformações nos diferentes sectores da sociedade. Vivemos numa época de verdadeira vertigem de informação, suportada pelos materiais e audiovisuais e pelas técnicas mais sofisticadas.

A educação, a escola, o ensino e a formação de professores pressupõem um questionamento constante. Pensamos que a formação de

professores, nos seus modelos, práticas, concepções no âmbito de formação inicial, profissionalização em serviço, contínua e especializada, deverá possuir sempre essa dimensão interrogativa: “O que fazer para transformar e actualizar?”.

Este quadro teórico, alimentado por estes estudos (e outros), se bem que inconclusivos relativamente à complexidade de ser “bom” professor, poderá influenciar a sua conduta, nomeadamente a atitude do estado da formação técnica e metodológica, influenciando a eficácia do processo ensino/aprendizagem.

## CAPÍTULO II – A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

1. INTRODUÇÃO .....	93
2. A RESPEITO DA FORMAÇÃO.....	94
3. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....	100
3.1. Os princípios e as estratégias de formação .....	104
3.2. As componentes da formação .....	111
4. A FORMAÇÃO AO LONGO DA VIDA .....	114
4.1. A socialização dos professores.....	117
4.2. As etapas/fases da carreira docente/ciclos de vida .....	127
4.3. A formação contínua de professores .....	131
4.3.1. A massificação e a necessidade de formação contínua .....	132
4.3.2. A formação contínua, um processo ao longo da vida ...	134
4.3.3. A formação contínua nos contextos de trabalho .....	141
4.3.4. A formação contínua numa plataforma da formação de adultos .....	155
4.3.5. Estudos sobre a formação contínua de professores .....	161
4.3.5.1 Estudos sobre as necessidades de formação contínua em Portugal.....	161
5. A INVESTIGAÇÃO EDUCACIONAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....	178
5.1. Considerações gerais .....	178
5.2. Novos paradigmas na investigação educacional e na formação de professores .....	182
6. A ANÁLISE DE NECESSIDADES, EXPECTATIVAS E REPRESENTAÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....	190
6.1. As necessidades e a análise de necessidades e expectativas .....	190
6.2. A análise de necessidades/expectativas no âmbito da formação ...	193
6.2.1. Críticas às práticas de análise de necessidades .....	202
6.3. O estudo das representações .....	203
7. CONCLUSÃO .....	205

### 1. INTRODUÇÃO

A formação de professores, como qualquer outro tipo de intervenção educativa, terá de ser encarada como algo que envolve os indivíduos, as circunstâncias organizacionais e os contextos interactivos em que se enquadra, em associação com as instituições e a sociedade em geral. Por esse motivo, não basta aos formadores reflectir sobre o que é ser um professor, tentando, a partir daí, clarificar os fundamentos inerentes à preparação destes profissionais. De facto, essa reflexão transcende a mera escolha de programas ou eventuais opções parcelares e desinseridas da realidade em que a sua intervenção se move. Para Simões (1993), esta problemática inclui questões tão diversas como os condicionalismos dos sistemas educativos e dos níveis de ensino particular, os consensos e as divergências sobre objectivos, métodos, estratégias e finalidades relacionadas com o ensino, sem negligenciar as aspirações, as capacidades, as motivações, os valores e muitos outros aspectos que determinarão igualmente o que o indivíduo virá a ser no decurso da sua carreira profissional.

Entendemos pois que a formação de docentes e a construção da profissão pressupõem factores internos e externos da dimensão “ser professor”, manifestados pelas variáveis éticas e deontológicas, pela identidade profissional, pela construção de programas, pelo de-

envolvimento do professor, pelas componentes prática e teórica da formação, pelos papéis e funções dos professores, bem como pela formulação a nível organizacional, curricular e institucional, pelas clivagens ideológicas, pelas condicionantes institucionais, pelos momentos históricos, pelos espaços geográficos, pelas filosofias formativas, pelas razões científicas, pedagógicas, político – administrativas e organizacionais, pelas questões epistemológicas gerais e específicas, pela organização e gestão de formação, pelas características organizacionais, pela formação inicial, pela indução, contínua, especializada, tornando a formação de professores uma problemática complexa.

Nesta assunção, o problema é complexo. Conhecer e intervir em alguns contextos é reconhecer o “terreno pantanoso” em que o professor se forma e se movimenta. No entanto, procuramos alguma “terra firme”, um novo professor na lógica construtivista, activo e reflexivo, que faça investigação prática com uma formação sólida. Parafraseando Nóvoa (1991b,d), um novo professor e uma nova formação cimentada no desenvolvimento pessoal (investir na pessoa e na sua experiência), no desenvolvimento profissional (investir na profissão e nos seus saberes) e no desenvolvimento organizacional (investir na escola e nos seus projectos/dimensão ecológica).

Neste capítulo, tentaremos então focar vários aspectos relativos à formação dos professores, nomeadamente a lógica legal, histórica, pessoal, profissional e institucional.

## 2. A RESPEITO DA FORMAÇÃO

No Dicionário da Língua Portuguesa, o vocábulo “formação” é definido como “acto ou efeito de formar ou de se formar; disposição, instituição, formatura”. Na verdade, o acto ou efeito não se aplica

apenas a processos de simples aquisição de informação, mas abrange transformações mais globais e profundas do indivíduo.

A formação envolve a integração de dados novos nas estruturas cognitivas já existentes, implicando a mudança na personalidade e tendo uma dimensão prospectiva (Coguelin,1983;Sprinthall & Thies Sprinthall,1983). Por esse motivo, a formação apresenta-se numa dinâmica mais integral e distingue-se de designações mais simples, como por exemplo “instrução”, “informação” e “preceitos”. A formação subsidia uma visão menos livresca e menos transmissiva do saber, não parecendo construir um fim em si mesmo. Dentro de uma formação há sempre lugar para novas formações.

Nesta óptica, a formação está ao serviço dos indivíduos e das organizações, não podendo ser encarada como uma mera preparação para um posto de trabalho, mas fundamentalmente como uma aquisição de competências de reflexão sobre as dimensões sócio – técnicas do trabalho capazes de desenvolver as potencialidades inovadoras das equipas. Ela não é pois, exclusivamente, objecto de uma intervenção exterior e especializada, mas admite-se que os próprios contextos de trabalho, ao induzirem a reflexão e a pesquisa, são potencialmente formantes e qualificantes. A formação tende assim a definir-se também nas relações com os contextos sócio – organizacionais do trabalho (Correia, 1989), afirmando-se com um forte valor instrumental e com uma acentuada dimensão estratégica (Malglaive, 1990).

Por esta via, a formação pode e deve fomentar o processo de auto e hetero – desenvolvimento do indivíduo, abrindo novos caminhos, estabelecendo novos objectivos, proporcionando condições de desenvolvimento pessoal e profissional, baseados em estratégias que possibilitem uma maior capacidade de adaptação e modos de equilíbrio superiores.

Neste entendimento, Ferry (1983) salienta que a formação não se reduz a um processo individualista de auto-formação, prevendo, pelo contrário, a interacção com os outros, com o meio e consigo próprio, destacando, neste sentido, três acções/concepções:

– *Formação como estratégia* – num primeiro aspecto, a formação é vista como um meio que promove a mudança e/ou ajustamento, mediante a transmissão de um saber, de um saber – fazer e de um saber ser. Define assim a existência de necessidades objectivas de formação, determinadas pelas instituições ou organizações, a partir das exigências do seu funcionamento;

– *Formação como processo de desenvolvimento* – nesta perspectiva, a formação torna-se sinónimo de processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa, introduzindo o formando no centro do processo formativo e relacionando-o com as condições reais da vida quotidiana, o que proporciona experiências e ocasiões de aprendizagem. Cada um é concebido como sujeito ou agente da sua formação.

Esta concepção eleva a “relação dialéctica entre a competência teórica e o desempenho efectivo, facilitando a relação entre a formação e a acção sobre as circunstâncias da vida quotidiana”, suscitando o saber como uma expressão pessoal, canalizado por formadores que criam condições para a expressão de necessidades. A formação tem, portanto, uma função equilibradora ou mesmo “produtora e transformadora”, capaz de formar agentes sociais que intervêm na modificação das condições de exercício das suas actividades quotidianas.

– *Formação como instituição* – esta aceção identifica formação e instituição formadora. Designa, neste âmbito, simultaneamente, a estrutura institucional (edifício, horários, programas) e o lugar de uma prática com as suas normas, modelos e formadores.

Poderemos pois dizer, reforçando o que já anteriormente refe-

rimos, que a formação não se circunscreve à aquisição passiva de conhecimentos, mas eleva o emprego dos conhecimentos que o sujeito já detém, assim como a aquisição activa de novos conhecimentos. Sugere, portanto, uma nova acção educativa dirigida a favorecer o pleno desenvolvimento pessoal e social do indivíduo, o que não se consegue sem a sua participação activa.

De facto, a formação deve ser entendida de acordo com as necessidades de uma sociedade em permanente modificação pelos novos valores, empregos, equipamentos e técnicas do modo de trabalho, apoiada pela concepção de uma “ontogénese” permanente Simões (1979), Pineau (1988), apresentando-se como condições que elevam e particularizam a necessidade de uma formação em paralelo com a instrução, o ensino e a educação.

No caso particular da formação de professores, o termo “formação” tem evoluído nas diversas orientações conceptuais, tal como também já tivemos oportunidade de referir, ao longo dos tempos, conforme os envolvimentos sociais, políticos e ideológicos a que os sistemas educativos/formativos têm estado sujeitos e devido igualmente às ambiguidades da própria formação (treino de professores, educação de professores, formação de professores, educação), estando sujeitas a inúmeras interpretações, nomeadamente daqueles que se aproximam do professor como técnico, transmissor de saberes, dominando competências de ensino, ou daqueles que são da opinião de que ser professor pressupõe exigências de maturação pessoal, profissional, competências reflexivas, analíticas e investigativas com papéis de auto e hetero – formação. Cada uma a seu modo influenciou a perspectiva de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores (Ruivo, 1997).

De uma formação pontual, temporal e estática, encontramos hoje num processo de desenvolvimento contínuo na lógica da con-

vergência das dimensões teórico-prática, curricular, organizacionais, de gestão e de intervenção, tendo por verdade que os professores são adultos que aprendem e que são o resultado de determinados ciclos profissionais, formativos, associados a dinâmicas formais e informais, que influenciam os espaços de formação e de acção.

Neste sentido, são vários os responsáveis, instituições e sociedade em geral a considerar a formação de professores como uma das prioridades das sociedades modernas, cuja característica fundamental é a mudança continuada.

A Comunidade Económica Europeia também se identifica com esta necessidade, uma vez que na definição da sua política educativa tem considerado a formação de professores como uma das prioridades, visando responder aos desafios sociais (Leselbaum, 1989; Rodrigues, 1991).

De facto, todo este reconhecimento surge pelo facto de se considerar o professor como “figura de identificação”, capaz de, por um lado, responder às transformações económicas, sociais, culturais, científicas e tecnológicas, intervindo em novas e diferentes necessidades educacionais Conseil de L’Europe (1987), Petrácek (1988) e, por outro lado, capaz de moldar o educando quando os seus responsáveis educacionais directos (pais) não têm tempo nem contacto necessário para os formar<sup>10</sup>. Daqui emerge igualmente atenção especial à formação contínua de professores como um processo ao longo da vida.

A constatação deste facto é hoje motivo de grande angústia, sendo um constante motivo de preocupação.

<sup>10</sup> Esta realidade é de extrema importância quando é sabido que a socialização primária e a escolar são consideradas básicas no alicerçar dos futuros homens, coadjuvada por factores vários e complexos: os grupos económicos, as influências dos factores sociais, regionais, culturais e meios de comunicação de massas (Worsley, 1977; Musgrave, 1979; Laderrière, 1980; Formosinho, 1987 b; Arroiteia, 1991 a).

Em bom rigor, os professores são elementos importantes no desenvolvimento social e pessoal dos jovens. Espera-se daqueles o exercício das suas funções de formador, transmitindo informações e valores fundamentais, ajudando o jovem a adoptar valores próprios e a desenvolver a capacidade de tecer juízos, de reflectir sobre as informações alternativas, a vida e o mundo, cuja característica primeira será a sua mutação constante.

Assim sendo, para o desenvolvimento pessoal, social, ético, profissional e científico do professor, a formação é um processo eminentemente pessoal, construído pelo próprio sujeito, baseando-se nas suas vivências, nas suas experiências, motivações e projectos de vida. Este facto é contrário a um processo linear, que se constrói por acumulação de conhecimentos ou de cursos que se possam frequentar, para poder dar resposta a tais dinâmicas.

Actualmente, a multiplicidade de funções atribuídas aos professores exige um elevado nível de profissionalidade que não se circunscrevem ao domínio das matérias a leccionar, nem à correcta manipulação dos métodos e das técnicas de ensino.

Espera-se que o professor de hoje seja diferente: “jovem”, activo, capaz de liderar as situações informais neste labirinto de acontecimentos (Formosinho, 1987 c); alguém capaz de transmitir uma pedagogia humanista que assente num princípio de desenvolvimento e de aperfeiçoamento, possibilitando uma vivência em liberdade, tolerando e aceitando o outro; alguém que possa exprimir livremente o pensamento sem qualquer tipo de coacção. Pretende-se um professor capaz de fazer com que os jovens reflectam e apliquem tais princípios.

É neste contexto que o paradigma da transmissão de conhecimentos e o da racionalidade técnica parecem revelar-se manifestamente “insuficientes e inadequados” para a formação do professor reflexivo,

dado não terem em conta as zonas de incerteza, de singularidade de conflito de valores que interferem na prática profissional. Pensar a formação centrada na pessoa (professor) significa elevar as representações da profissão, da educação e, fundamentalmente, das histórias de vida (percursos, experiências, projectos) que possam contribuir para um processo identitário.

### 3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Entende-se por “formação de professores” o processo pelo qual os futuros professores, ou professores em exercício, se preparam para desenvolver a função de docência. É considerado ainda como um conjunto de medidas que visam facilitar aos futuros professores o “aprender” a “ensinar” e, aos professores em exercício, a contínua melhoria da actividade profissional (Félix, 1991), materializada na articulação de conhecimentos, habilidades, tarefas e métodos, com o objectivo de promover o desenvolvimento de atitudes e de competências – aprender a como ensinar (Carreiro da Costa, 1994).

São várias as instituições mundiais (UNESCO, OCDE, Conselho da Europa, Comunidade Europeia, entre outras) a defender e a orientar a necessidade de formação de professores, na medida em que estes são responsáveis pelo sentido dado aos processos de mudanças sociais, políticas e económicas em curso, arrastando consigo uma crise de valores e onde os sistemas educativos se confrontam com a indispensável tarefa de contribuir para a qualidade de vida e de bem-estar de todos os indivíduos (prosperidade, equilíbrio e justiça nacional e internacional).

Com efeito, esta preocupação de formação de professores é, em termos históricos, relativamente recente no panorama da escola de massas. Remonta às décadas de 60 e 70, caracterizadas pelo alarga-

mento da escolaridade obrigatória, pela construção de mais escolas, pela introdução de mais professores<sup>11</sup>, que associada à qualidade de ensino, contribuíram para uma inevitável necessidade de melhoramento da qualidade do corpo docente (Kotasek, 1978; Landsheere, 1978; Teodoro, 1990 a; Formosinho & Machado, 2003b; Machado, 2004b).

Tal compreensão esclarece que a formação de professores é pois difícil e complexa, dado supor uma dinâmica educativa “externa” com todos os subsistemas inerentes (questões económicas, políticas, administrativas, ideológicas, profissionais, sindicais, entre outras), bem como uma dinâmica educativa “interna” (questões curriculares, domínios a aprender – científico, pedagógico, pessoal e social; questões temporais; objectivos e conteúdos da formação – inicial, indução, contínua e especializada).

<sup>11</sup> Em Portugal, a formação de professores acompanhou as dinâmicas políticas e sociais materializadas em instituições (não superiores/superiores) e em modelos de formação (profissionalização). Os modelos de profissionalização acompanharam a evolução do próprio processo de desenvolvimento conceptual, curricular e organizativo sobre a formação de professores, mas que no entanto se desconhece com rigor (ausência de avaliação) os contributos exactos destes modelos. Contudo, podemos destacar quatro grandes modelos, a saber: 1º) *estágio clássico (anos 30 – 70)* que se caracterizava por ter poucos candidatos, poucos estágios, tendo somente as mulheres que fazer exame de admissão (medida discriminatória). O formador era um teórico, estando o formando entregue a si próprio – é o tempo do saber, investigar, conhecer, orientar – *sozinho*. É um modelo essencialmente teorista, empiricista; 2º) *profissionalização/formação em exercício (anos 79 – 84)*, com dois anos de formação, este caracterizava-se por um certo militantismo. O formador fazia agir (fichas, fotocópias, receita, certeza), enquanto que o formando, por seu lado, tinha muitos papéis centrados numa pedagogia didáctica/por objectivos. É um modelo essencialmente empiricista; 3º) *profissionalização em serviço (anos 86 – hoje)* – é o tempo do dever, do saber aprender, fazer compreender, do produzir (aula com determinados momentos) é o tempo da investigação e das hipóteses. No entanto, este modelo foi sujeito a várias versões, não no sentido de uma maior qualidade de formação, mas principalmente com o objectivo de obter uma ampla profissionalização do corpo docente no mais curto espaço de tempo (de forma a dar resposta à súbita expansão quantitativa do sistema escolar, o Estado foi obrigado a recrutar milhares de professores, sem habilitações profissionais adequadas), sobrepondo, deste modo, interesses económicos estratégicos ao da qualidade (dispensa dos professores com mais de quinze anos de serviço e 50 anos de idade de qualquer tipo de formação profissional e dispensa dos professores com mais de seis anos de serviço de formação na área da prática pedagógica). Estes fenómenos conduziram a representações negativas e a uma desvalorização e desqualificação dos professores; 4º) *modelo integrado (anos 86 – hoje)* – embora este modelo tenha as suas raízes no ano de 1976 com a criação dos bacharelatos em ensino e em 1978 com as licenciaturas em ensino (Universidades novas), é em 1986 (LBSE) que o modelo é consensualmente aceite (Universidades e Politécnicos – públicos, privados).

Supõe igualmente a manutenção de princípios éticos, didáticos, princípios de reflexão na convicção de que o discurso questionador, exploratório e crítico elevará os problemas e as necessidades com que os professores se confrontam diariamente entre a teoria e a prática (solução mais adequada para os problemas pedagógicos vivenciados).

Neste sentido, Onofre (1991) refere que é necessária uma análise profunda sobre esta temática, englobando todos aqueles que, directa ou indirectamente, participam neste processo. Sem esta reflexão estruturada, arriscamo-nos a uma avaliação sem critério, ao sabor de interesses meramente institucionais, desvinculados dos da profissão.

Ao reflectir sobre a formação e a formação de professores, Cortesão (1991) refere que a formação é um processo de aquisição de atitudes; uma forma de transmissão e de manutenção de valores adquiridos, feita através da conquista de aprendizagens, cópia de um modelo ou feita por meio de inspiração, mas também como forma de desenvolvimento de capacidades e de potencialidades do professor em formação.

Supõe a necessidade da criação de uma profissão – ser professor/educador, transmissor de conceitos mais inovadores, arquitecto de novas atitudes e comportamentos – os formadores por excelência do homem integral (Carreiro da Costa, 1991).

Na verdade, a formação tal como tem sido a dominante no nosso país, com uma forte tónica nas componentes teórica e técnica, orientadas para uma reprodução e manutenção de modelos de ensino, corre o risco de ser rapidamente ultrapassada e desajustada face às necessidades de uma sociedade em constante mutação, onde os saberes de hoje ou são rapidamente complementados, parcialmente alterados ou mesmo postos em causa pelos novos conhecimentos decorrentes da evolução científica e tecnológica. Neste sentido, será de esperar que os professores que foram sujeitos a este tipo de representação e/ou

desenvolveram este tipo de representação, apresentem algumas dificuldades de adaptação a contextos/situações educativas menos comuns e imprevisíveis, características das dinâmicas e dos sistemas educativos/formativos actuais (Oliveira, 1996).

A mesma autora salienta que, face às novas necessidades, se desenvolveu, pouco a pouco, um movimento de inovação, apoiado por várias ciências de cariz humanista (nomeadamente, pela Psicossociologia, Antropologia, Psicologia), que influenciaram os quadros teóricos da formação de professores. Daqui emergiu a concepção de estratégias pelo “Teacher Training”, baseado na lógica de que a formação resulta de uma acumulação de conhecimentos e técnicas, em que a teoria é o produto e o “consumo” passivo dos conhecimentos, da aquisição de comportamentos e de hábitos pedagógico – didáticos modelados, para o(s) conceito(s) “Teacher Development” e “Teacher Education”, assentes na lógica de desenvolvimento pessoal, psicológico, reflexivo, sócio – pessoal, psicossocial, ecológico, de formação de adultos, na lógica da participação dos sujeitos no seu processo de formação e influência na mudança das representações.

Na mesma linha Nóvoa (1991 c) refere que as principais tendências no domínio da formação de professores veiculam a definição de estratégias mais selectivas para o acesso às escolas de formação de professores; o aumento da duração dos programas de formação de professores; a diferenciação dos profissionais do ensino segundo o nível de formação que tiveram, assegurando, no entanto, a possibilidade de reconversão mediante períodos complementares de formação; o fomento da formação intelectual de professores ou, pelo menos, academicamente estimulante e, finalmente, a estruturação do sistema escolar de modo a que os professores tenham mais autonomia e usufruam de melhores remunerações.

De facto, e por tudo o que temos vindo a analisar, parece emergir uma nova filosofia formativa pela elevação de um novo sentido conceptual, curricular e organizativo na formação de professores.

### 3.1. PRINCÍPIOS E ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO

As ambiguidades surgidas na formação de professores influenciaram os autores na tentativa de delineamento de princípios/ estratégias de formação que, segundo os mesmos, deveriam ser tidas em consideração no pensar e no organizar a formação<sup>12</sup>, uma vez que é importante formar professores que se identifiquem com um determinado nível de ensino, que se encaixem conceptualmente em todos os níveis de ensino e que partilhem uma cultura profissional.

Neste contexto, ao reflectir sobre esta problemática, Simões (1979) considera cinco princípios na formação de professores:

– *Princípio de integração científico – pedagógica* – a formação terá de/deverá abranger de forma equilibrada estas duas dimensões, pois o acto educativo pressupõe tanto a transmissão de conhecimentos científicos (“verdadeiros”) como uma intervenção com as teorias/formas mais adequadas ao processo ensino/aprendizagem (suavização);

– *Princípio da unidade e da diversidade* – a formação deverá apresentar um tronco comum, salvaguardando as necessárias especializações científicas e pedagógicas;

<sup>12</sup> A exigência do mesmo grau académico para todos os professores da educação básica, incluindo a educação pré-escolar; a tendência para que a curto prazo seja exigida a licenciatura para todos os docentes com especializações em diversas áreas (pré-escolar, secundário). Tal implicará um tronco comum e troncos diversificados de especialização nas áreas científicas, pedagógicas, sociais (estes dois últimos aspectos já estão em marcha); os currículos devem incluir componentes de carácter científico referentes às áreas disciplinares do ensino, componentes de carácter profissional, relativas à preparação para o exercício da função docente e componentes de carácter prático, incluindo situações de estágio ou prática pedagógica. Os cursos devem ter um carácter aberto, possibilitando escolhas por parte dos alunos, garantindo medidas de formação diversificadas (Afonso, 1994, p.16).

– *Princípio da continuidade* – a formação não deve ser um processo limitado no tempo (formação inicial), portanto, “fechado” e com pretensões a ser completo. Deve ser, isso sim, um processo aberto, em constante evolução, que não acabe na formação inicial, mas que segue uma formação contínua, sendo “coextensiva à duração de vida activa do educador”;

– *Princípio do isomorfismo* – deverá existir uma harmonização entre a formação recebida pelo futuro professor e a formação que este virá a ministrar aos seus alunos. Será, portanto, levar a formar tal como se é formado. Contudo, teremos de ter um cuidado especial, pois a rigidez desta conduta poderá ser contrária à noção de uma educação em contínua evolução;

– *Princípio da individualização* – a formação deverá ter em conta a individualização. Este princípio implica, pois, uma participação activa do aluno/professor nos diversos aspectos do seu processo de formação. Tal vai desde a definição dos objectivos da formação, da selecção dos métodos pedagógicos, da elaboração dos planos de estudo, até à participação na avaliação. Este princípio deverá estar ligado ao princípio do isomorfismo, isto é, que os futuros alunos destes professores também participem nestes processos/produtos.

Do mesmo modo, se o aluno/professor, durante a formação inicial, for levado a desenvolver estratégias de aprendizagem “individuais” e “autónomas” de acordo com o princípio da individualização, isso não só aumentará a sua tendência para estimular tal desenvolvimento nos seus futuros alunos, como poderá ser indício de uma maior garantia de realização do princípio da continuidade da sua própria formação.

Ruivo, Fernandes & Telmo (1989) referem também alguns princípios que deveriam influenciar as opções na formação de professores. Aludem a este propósito o *princípio do isomorfismo*, segundo o qual os

educadores devem ser formados em consonância com as regras e os métodos que se deseja ver utilizados na formação dos seus alunos; o *princípio da correspondência de objectivos*, assente nas componentes de formação geral (realidade e conhecimento diverso), de formação científica (saberes nas áreas da futura actividade), de formação psicopedagógica (capacidade de analisar a escola, os currícula, as necessidades dos alunos, a sociedade), componente prática pedagógica (vivência, reflexão crítica, domínio de técnicas, métodos, processos, desenvolvimento profissional e pessoal), componente de investigação (capacidade de interrogação, de desenvolver estratégias e soluções da práxis educativa; o *princípio da dupla perspectiva*, onde a atenção que se deverá colocar no período de formação, durante o qual os formandos assumem em simultâneo as funções de aluno e de docente, devem ser cuidadosamente analisadas; o *princípio da avaliação*, assente num processo de formação coadjuvado pelas dinâmicas avaliativas, norteadoras de ajustes e de correcções ditos pelas informações teórico-práticas.

Shulman (1987) defende que a formação de professores deve preconizar campos como:

- o conhecimento pedagógico geral; o conhecimento sobre os alunos e as suas características; o conhecimento dos contextos educativos; o conhecimento dos fins, dos objectivos e dos valores educativos; o conhecimento da matéria de ensino; o conhecimento da organização e da gestão curriculares; o conhecimento dos conteúdos da teoria pedagógica.

Por seu lado, Onofre (1991) refere as prioridades a ter em consideração na formação de professores:

- formação académica com forte conhecimento científico; formação geral integrada com uma forte formação teórica; formação teórica em parceria com uma formação prática, tendo em vista a resolução

dos problemas profissionais; a prática pedagógica deverá desenrolar-se num processo controlado e progressivo no contacto com a realidade; os supervisores dessa prática deverão possuir uma forte experiência e competência para conduzir os futuros professores à integração na realidade escolar; o isomorfismo da formação é uma estratégia fundamental (semelhança entre a formação e a prática – esforço de personalização e individualização); a aproximação institucional da formação de professores dos diferentes níveis e graus de ensino deve constituir uma prioridade a implementar (formação permanente – identidade profissional).

Também Ibernón (1994 a) e Garcia (1995) apresentam estratégias inerentes aos conteúdos e objectivos da formação de professores, assentes em lógicas de inovação e de mudança.

O primeiro alerta para a necessidade de conjugar constantemente a teoria e a prática suportadas pela dinâmica de investigação – acção. Neste sentido, veicula uma formação que deva preconizar conhecimentos teóricos, tendo consciência de que estes não são eternos (evolução e mudança); enriquecer a teoria disponível com os novos conhecimentos (investigação); incluir estratégias metodológicas, recursos e materiais que resultem efectivamente, contribuindo assim para o desenvolvimento pessoal e profissional; admitir a diversidade de opiniões e de valores, bem como as unidades dessas opiniões e valores por parte do formando; considerar a prática pedagógica como um modo de integrar com a realidade escolar, pela articulação da teoria com a prática, através da análise crítica e reflexiva (incorporação e sistematização de novos saberes e experiências); promover experiências interdisciplinares; facilitar e encorajar a discussão de temas que permitam o confronto de diferentes situações pedagógicas; promover a investigação<sup>13</sup>, nomeadamente em aspectos relacionados com as características dos

alunos e os seus processos de aprendizagem; estimular a participação em trabalhos e projectos que dinamizem a escola e os professores; elaborar novos caminhos relativos à cultura profissional (cultura profissional dominante), favorecendo a reflexão sobre os processos e como essa “cultura” pode influenciar positiva e negativamente as crenças e as práticas educativas.

Por seu lado, Garcia (1995) destaca que a formação deverá ter os seguintes princípios subjacentes: uma formação num “continuum” existencial e com uma forte ligação entre a formação inicial e contínua; integrar a formação de professores nos processos de alteração, de inovação e de desenvolvimento curricular; interligar a formação com o desenvolvimento organizativo das escolas; integrar na formação conteúdos fortemente alicerçados nas Ciências da Educação; integrar sempre a teoria e a prática em todos os momentos e processos de formação; procurar atingir sempre o princípio do isomorfismo (formação recebida e aplicação na prática – correspondência); elevar a individualização; proporcionar espaços e momentos curriculares, dando possibilidade ao formando de questionar e de reflectir as próprias crenças e práticas institucionais.

Reflectindo sobre os caminhos que trilharam a formação de professores, Patrício (1989) refere igualmente condutas que garantam o

<sup>13</sup> Nesta assunção, Veiga (1991, p.302) refere e destaca que a investigação – acção é uma forma privilegiada de elevar a concepção interactiva, contextual, em particular na formação contínua de professores. Na investigação – acção utiliza-se uma estratégia situacional e participativa, quer dizer, através da participação activa aos interessados visa-se o diagnóstico e a solução de um problema encontrado num contexto global específico. Além disso, as modificações dessa realidade vão sendo continuamente avaliadas, no sentido de produzir novos conhecimentos e de alterar a prática. Essa estratégia participativa acarreta, no entanto, problemas que estão associados a algumas das fraquezas do método. Enquanto observador participante, o investigador tem que ser capaz de fazer uma leitura crítica e distanciada do que acontece. Mas, na medida em que é também actor, não só prejudica aspectos de objectividade, de fidelidade e de validade, como faz necessariamente implicar no estudo os seus quadros de referência teóricos e as suas filiações disciplinares.

equilíbrio efectivo dos três vectores da educação escolar, ou seja, a formação geral curricular; a formação geral específica curricular; a prática e a aprendizagem da utilização criativa dos tempos livres por meio de actividades extra – curriculares.

Por seu lado, Nóvoa (1991 c) salienta que os modelos profissionais da formação de professores deverão questionar os seguintes campos: contexto ocupacional; natureza do papel profissional; competência profissional; saber profissional; natureza da aprendizagem profissional; currículo e pedagogia.

No que concerne às prioridades, aos caminhos e aos conteúdos de formação, Adamczewski (1988) refere cinco prioridades de formação: a aprendizagem de *um saber*, ou seja, a aprendizagem como *um fazer* orientado para a acção, para a produtividade e para a eficiência; a aprendizagem concebida como *ser mais*, em que o desenvolvimento das capacidades pessoais assume primordial importância; a aprendizagem como *comunicar*, através do confronto, da troca de ideias, da partilha de atitudes, de maneiras de pensar e de estar na vida; a aprendizagem como *mudar*, transformar o mundo das pessoas e das coisas; a aprendizagem ao *longo da vida*.

Decorrentemente e no prosseguimento, Blanco & Pacheco (1990) acrescentam alguns pressupostos teóricos, derivados dos recentes estudos e reflexões de Doyle (1977), Yinger (1977), Stenhouse (1981), Eggleston (1986), e que têm impacto na formação de professores:

– o *professor é um prático racional* – a actuação do professor enquadra-se num contexto ecológico e prático, caracterizado pela previsibilidade, simultaneidade e complexidade, pelo que necessita de adquirir uma habilidade profissional caracterizada por saber diagnosticar uma situação, adequando as decisões a cada caso, em oposição a uma habilidade técnica, caracterizada pela aplicação de respostas tipificadas a situações diversas;

– o *professor é um prático reflexivo* – o professor não se forma à base de receitas, mas à base de uma constante reflexão, de uma avaliação crítica sobre o trabalho que realiza. O futuro professor assumirá uma atitude investigadora que denomina de disposição para examinar, com sentido crítico e sistemático, a própria actividade prática;

– o *professor forma-se profissionalmente* – num modelo de formação questionam-se as atitudes e as competências dos futuros professores. A ideia base é que o professor obtenha uma preparação profissional para a complexidade das tarefas e futuras responsabilidades, sendo portador de um “nível profissional”.

Os mesmos autores acrescentam ainda que a formação de professores será entendida como um processo permanente e contínuo (Montero, 1987), que abrange todo o percurso profissional de um docente. A especialidade humana da natureza docente, em particular, e a dinâmica e a complexidade do sistema educativo, em geral, bem como a evolução do papel do professor determinam, só por si, uma formação progressiva, jamais concluída. Maiores desafios se colocam, nos dias de hoje, aos professores e às escolas com a introdução de novas tecnologias de informação, disputando a exclusividade da distribuição do saber.

Igualmente acrescentam que a função docente (para além da sua formação) se situa num contexto social interactivo, actuando o professor a três níveis diferentes: no contexto sócio – cultural (macro nível); no contexto institucional (mesmo nível) e no contexto didáctico (micro nível). O educador e o professor relacionam-se assim em quatro pontos principais, saídos dos seguintes contextos: relação com a sociedade; relação com o saber; relação com a prática profissional e relação com o saber pedagógico (Mialaret, 1988).

Esta linha de orientação eleva um professor investigador, reflexivo, crítico e interveniente. O educador, o formador terá que ser, antes

de mais, um animador, um técnico, um programador de actividades, em que o seu engenho didáctico (fazer – saber), a sua arte e a sua magia (fazer – ser), o seu sentido de tacto e o seu gosto de contacto (fazer – comunicar) constituam os processos pedagógicos fundamentais. A esta luz, o formador é, sobretudo, um dinamizador, um catalisador, um analista da acção, cujo objectivo essencial é fazer (Tavares, 1988).

### 3.2. COMPONENTES DA FORMAÇÃO

Neste processo, para além das propostas estratégicas e dos princípios de formação que acabamos de referir, parece ser unanimemente aceite que a formação de professores deve assentar em várias componentes inseparáveis, que influenciam o carácter pluridisciplinar e multidimensional do acto formativo e educativo e que estão na base da estruturação de outras orientações formativas, nomeadamente assentes nos contributos e nas influências da escola, do currículo, da cultura profissional, da cultura política e do envolvimento social, que acabam por influenciar os modelos e os paradigmas de formação. Assim, podemos evidenciar:

a) a *Formação Científica* (académica) – esta preconiza a atitude objectiva dos factos que leva o indivíduo a interrogar-se a partir das suas observações, a procurar soluções por meio de uma actividade racional, a avaliar objectivamente a sua acção ou os resultados da acção.

O carácter científico da formação pedagógica, e também da formação académica, deverá conduzir o estudante/professor a uma autonomia intelectual, ao desenvolvimento do espírito crítico, a uma preocupação de pôr em questão, de modo são, as ideias recebidas, a interrogar-se constantemente sobre o seu papel e a sua acção, (Mialaret, 1981), uma vez que o espírito científico se constrói numa confrontação pessoal com as situações pedagógicas concretas;

b) a *Formação Pedagógica* – é entendida como um conjunto de

processos que conduzem o sujeito a exercer qualificadamente a sua profissão (professor), baseada em conhecimentos gerais, independentemente da matéria e do grau de ensino, embora se devam considerar algumas especificações de acordo com aqueles factores;

c) as *Formações Pedagógica e Científica* (académica) – estas estão ligadas e não simplesmente justapostas, pois a formação profissional deve ultrapassar o plano de iniciação e de algumas técnicas ou a prática de gestos profissionais simples para integrar a acção e o pensamento – a prática e a teoria. Os métodos e as técnicas serão mais efectivos se a formação científica puser em prática os “conselhos” de formação pedagógica (Mialaret, 1981);

Braga da Cruz *et al.* (1988) refere que a formação de professores foi, durante muito tempo, uma formação predominantemente científica. Só mais recentemente se tem vindo a complementar a formação académica científica com uma formação mais profissional do tipo pedagógico (pedagogia enquanto campo pedagógico de saber). Esta componente pedagógica da formação de professores tem vindo a impor-se à medida que cresce a sua profissionalização, contribuindo para a definição e o desenvolvimento do estatuto sócio – profissional.

d) a *Formação Prática* – põe em destaque a ligação entre os seus aspectos teóricos e a sua aplicação efectiva no local de trabalho, tomando como referência a dimensão científica e pedagógica de formação assente na lógica prática/reflexiva;

e) a *Formação Pessoal e Social* – põe em relevo o alargamento de horizontes de compreensão do envolvimento pessoal, social e profissional, bem como a dimensão moral e ética da profissão e da intervenção; a abordagem crítico – reflexiva e técnico – profissional na lógica do desenvolvimento da responsabilidade e da criatividade pessoal dos futuros professores; a valorização dos aspectos instrumentais, das referências di-

dácticas e metodológicas, das experiências práticas de simulação de actividades de ensino/aprendizagem e o treino das competências futuras dos professores e ainda a dimensão curricular como referência da formação.

Estas variáveis influenciaram, e continuam a influenciar, os vários autores sobre a estruturação e o funcionamento de formação dos professores, materializando-se em paradigmas, modelos, orientação, como teremos oportunidade de referir no capítulo seguinte.

Em jeito de síntese, defendemos uma formação de professores, do ponto de vista estratégico, na lógica de comunidade entre os parceiros, tendo por fim a dignificação pessoal, profissional e social destes actores e para que estes possam consequentemente dignificar a educação, a escola e o ensino. Reiteramos então que:

– o professor tem que, em primeiro lugar, dignificar ele mesmo a sua formação, estando na profissão com autenticidade e entrega. Terá de deixar as lutas fragmentadoras, elevando o respeito pelas diferenças e veiculando a unidade;

– a sociedade deve deixar de olhar os professores como “guardadores de homens (...) e de alguns sonhos”, que os pais não podem ou não querem ajudar a educar e passar a olhá-los como fomento de futuro;

– o poder central deve deixar de tratar os professores como seus funcionários, conferindo-lhes uma dignidade profissional – agentes criadores de riqueza humana;

*“Na verdade, a racionalização do ensino (controlo social e técnico sobre os professores) não se tem feito na valorização da profissão docente e das qualificações académicas e científicas dos professores, mas sim através do recurso a grupos multifacetados de especialistas pedagógicos (da planificação do desenvolvimento curricular, da avaliação etc.) a que foi atribuída a responsabilidade de conceber e de organizar os instrumentos necessários ao incremento da eficácia do ensino”* (Nóvoa, 1991 b, p. 64).

– a escola deve deixar de ser o calvário dos professores e passar a ser um lugar de trabalho e de criação/produção de saberes;

– os estudantes devem deixar de ver o professor como um dominador e um impositor e olhá-lo antes como “mediador”, “conselheiro de aprendizagens”. A formação de um professor constitui, actualmente, uma tarefa árdua e delicada, que desafia o horizonte temporal da sua vida profissional. Vivemos num mundo em contínua transformação em que, perante as exigências crescentes da formação do “homem completo” e da “cidade educativa”, a profissão docente se tem complexificado gradualmente, exigindo do professorado o desenvolvimento e o aperfeiçoamento de uma gama variada de competências de ordem científico – pedagógica, pessoal e social.

Neste entendimento, parece fundamental formar professores eficientes e reflexivos, que saibam responder às necessidades dos alunos, da classe e da escola como um todo e às suas necessidades enquanto pessoas e professores.

A reflexão e o estudo sobre a formação de professores – inicial, indução, contínua, especialização – deve começar (para além de todos os agentes sociais) pelos responsáveis dessa formação, dado terem grandes responsabilidades perante a comunidade que os incumbiu desse encargo social, em particular com as novas gerações.

#### 4. FORMAÇÃO AO LONGO DA VIDA

A formação ao longo da vida é um aspecto fundamental perante as mudanças sociais, económicas, tecnológicas e, conseqüentemente, educacionais (novas concepções).

Na abordagem à problemática relacionada com a socialização dos professores, Zeichner & Gore (1990) identificaram três perspectivas fundamentais:

– a *Perspectiva Funcionalista* – nesta a socialização é definida como um processo passivo, onde as aprendizagens ocorrem naturalmente em função do papel esperado. O candidato a professor submete-se às práticas e crenças dominantes, não desenvolvendo uma perspectiva de ensino/aprendizagem. Trata-se de uma perspectiva macrosociológica, em que a institucionalização do papel profissional é facilitada por “valores de base” das sociedades contemporâneas. A profissão é concebida como participando no modelo cultural dominante, surgindo como elemento constituído da classe social ou da hierarquia determinada por esse modelo;

– a *Perspectiva Dialéctica* – os professores são como agentes activos, determinando quais os comportamentos necessários e quais as funções desejáveis para um dado “cenário”. Esta perspectiva sugere que o “homem” pode produzir e criar, bem como simplesmente reproduzir o familiar. O futuro professor é visto como um poderoso agente de socialização que estabelece ligações entre as características biográficas e as exigências dos diferentes contextos;

– a *Perspectiva Crítica* – aqui a socialização é vista como um processo historicamente produzido e socialmente construído (Dewar, 1989).

Igualmente num plano de socialização/formação, Pacheco (1993) refere que aprender a ensinar envolve a aprendizagem de estruturas muito complexas que só poderão ser compreendidas e explicadas quando estudado o processo de formação profissional do professor.

Segundo o mesmo autor, no processo de aprender a ensinar destacam-se quatro componentes processuais:

– a *Metacognição* – adoptada para designar o processo de controlo da cognição humana, aplica os processos de abstracção, de comparação, de análise e de avaliação, o que resulta em diferentes imagens da teoria

e da prática ou numa variedade de saberes base para gerar um conhecimento utilizável;

– a *Descontinuidade (choque de transição/realidade)* – aquando da passagem de aluno (ideais missionários) a professor (dureza da vida quotidiana da aula) são diferentes os papéis e as situações que enfrenta. Os factores que estão na base deste choque de realidade estão na escolha equivocada da profissão, nas atitudes e características pessoais independentes, na formação profissional inadequada e numa situação escolar problemática;

– a *Individualização* – o processo de aprender a ensinar depende igualmente do professor, das suas crenças, atitudes, experiências prévias, motivação, interesses, expectativas, isto é, da sua história do conhecimento, partindo do pressuposto de que o professor é um adulto em desenvolvimento. Aprender a ensinar é um processo contínuo (ao longo da vida), de mudanças cognitivas, em que a altos níveis de desenvolvimento psicológico se associa uma maior complexidade e habilidade do professor para resolver adequadamente os problemas, transmitindo-lhe uma imagem positiva de si mesmo. O acto de ensinar é também uma questão de personalidade (vocação intrínseca), associada a uma questão de treino;

– o *Aprender a Ensinar* – é um processo de socialização, ou seja, um processo pelo qual as pessoas adquirem selectivamente os valores e as atitudes, os interesses, as destrezas e os conhecimentos – a cultura comum aos grupos a que pertencem ou aos grupos a que pretendem pertencer. Este processo ocorre ao longo da vida, a vários níveis, fruto de diversas influências.

#### 4.1. A SOCIALIZAÇÃO DOS PROFESSORES

A aprendizagem da profissão docente e o desenvolvimento do professor são, como já tivemos oportunidade de referir, uma problemática complexa que se realiza durante toda a vida profissional, começando antes mesmo da entrada para um curso de preparação formal (formação numa instituição), envolvendo contextos organizacionais, temporais, profissionais, pessoais, sociais e históricos. Esta dinâmica influenciará as concepções sobre a identidade profissional e terá repercussões no ser e no tornar-se professor.

Logo, a opção profissional envolve decisões sobre as expectativas relativamente ao ensino, aos comportamentos a ter antes da entrada na profissão, envolve igualmente as experiências teórico/práticas durante a formação e ainda o confronto com a profissão (Simões, 1994), recebendo o professor contributos das imagens construídas ao longo destas fases (Fuller & Bown, 1975; Ryns, 1960).

Por essa via, a aprendizagem da profissão docente integra-se num “continuum” existencial, isto é, começa antes da entrada na formação inicial, na formação inicial, na indução profissional, na formação em serviço, contínua/permanente, e agora na formação especializada (Camilo Cunha, 2003b).

Podemos então referir que a socialização é um processo que se desenvolve ao longo da vida e que, no caso dos professores, não se esgota nos períodos – fases formais de preparação (formação inicial, período de indução, formação contínua e especializada), decorrendo também antes desses mesmos através de uma aprendizagem por modelação, por exemplo, através das influências e das experiências sociais escolares e não escolares e, posteriormente, ao longo da carreira (Carvalho, 1996).

Na mesma linha de orientação e ao abordarem os factores de socialização, Zeichner & Gore (1990) distinguem dois momentos: a so-

*cialização prévia* – referindo factores como a predisposição dos alunos, o papel das tendências pedagógicas espontâneas, a orientação psicoanalítica e a experiência do aluno; e a *socialização em serviço* – salientando factores como a educação geral, a especialização académica, a formação recebida, as influências do currículo oculto dos programas de formação, os métodos geralmente utilizados na disciplina, as experiências lectivas do professor.

*“Acresce ainda que a socialização não pode ser apenas entendida como um processo de transmissão e interiorização de conteúdos – os saberes e os valores profissionais – mas, também de produção dessa cultura profissional, de modo a observar a força socializadora da estrutura escolar sobre a construção da cultura dos professores e de, ao mesmo tempo, visualizar as intervenções dos professores na sua construção”* (Carvalho, 1996, p. 38).

O processo de socialização tem as marcas de continuidade e de descontinuidade, esta última referente aos momentos de rutura, isto é, aos momentos em que os indivíduos põem a descoberto e reformulam as suas crenças quotidianas sobre a formação, gerando-se novas responsabilidades de formação (Shempp & Graber, 1992).

No caso particular do processo educativo, este decorre em contextos sociais estruturados, destacando-se a este nível a quadrupla vivência da estrutura escolar. Como aluno, como aluno futuro professor, como estagiário, como professor principiante, como professor com experiência, como professor membro de um grupo ocupacional/profissional, sem esquecer as restantes agências de socialização como a família, o clube desportivo ou os meios de comunicação de massa.

Intimamente ligado à aprendizagem da função docente (socialização) está o fenómeno caracterizado pela existência de “estádios” e/ou “fases”, designados por “ciclos de vida”, que representam transições de atitudes perante a profissão – maturidade pessoal e profissional (Huberman, 1989 a, b).

Assim, parece razoável que a compreensão deste fenómeno se fundamente na compreensão desses momentos de socialização com a identificação de problemas, de necessidades, de preocupações típicas de cada fase, permitindo fornecer pistas sobre o tipo de intervenção, de promoção e de evolução do educador, bem como na construção da identidade profissional (Simões, 1993). A compreensão de tais fenómenos, processo de socialização na profissão (evolução), insere-se num caso particular do desenvolvimento humano (Veenman, 1984) e, nesse sentido, a compreensão da evolução de cada professor – pessoa em desenvolvimento psicológico Sprinthall & Thies – Sprinthall (1983), Hunt (1978), usando o seu “self” em desenvolvimento, Fuller & Bown, (1975), exige que se tome em consideração sistemas de interacção multipessoais e que se transcendam as situações e os contextos imediatos – dimensão ecológica em que ele se desenvolve (Bronfenbrenner, 1979; Portugal, 1992; Oliveira Formosinho, 1997; Pacheco, 2003).

No que concerne às características de cada período, Veenman (1984) salienta a importância da fase antes da entrada na formação formal no que respeita à aquisição de determinadas expectativas, atitudes que se perpetuam durante a formação inicial e que, pelas características conservadoras e avessas à mudança, produzem um efeito “reduzido” na formação (valores contraditórios entre a formação inicial e os partilhados pelas escolas). Nesse sentido, alguns futuros professores possuem, no início do processo formativo, algumas crenças ou pressupostos inadequados, tais como: qualquer um pode ser professor; ser bom professor é uma questão de ter jeito; ser bom professor é um dom que nasce com a pessoa; para ser bom professor basta conhecer a matéria a ensinar; a experiência profissional é que é importante para ser bom professor; a formação educacional inicial é só teoria sem qualquer utilidade prática; a formação educacional inicial promove expectativas profissionais ir-

realistas que a prática vai pôr em causa; a formação educacional inicial deveria fornecer ao futuro professor um conjunto de receitas a aplicar consoante os casos; a formação educacional inicial deveria levar o futuro professor a adquirir as características do bom professor.

Neste entendimento, e embora já durante os períodos de estágio pedagógico se tenham verificado influências significativas, é, sobretudo, no limiar da entrada na profissão que se vão produzir as maiores mudanças, operando-se grandes transformações, o que permite afirmar que esta é a fase da carreira de impacto mais determinante (Johnston & Ryan, 1983). Assim, as primeiras situações profissionais experienciadas, correspondentes aos primeiros anos de carreira, no confirmar ou no pôr em causa as expectativas a que Veenman (1984) designa de “choque de realidade” (alterações de personalidade, mudança de crenças, abandono, influência no auto – conceito), estruturando o tipo de professores a construir, é um dos momentos em que surge um conjunto de mudanças sobre a profissão (Vonk, 1983, 1988). Neste enquadramento, também Simões (1994) acrescenta que há que ter em conta esta fase da carreira, uma vez que se ressentem do facto de os lugares disponíveis para um professor recém formado serem, com frequência, precisamente aqueles que os mais experientes não querem aceitar ou que desejam abandonar logo que possível. É talvez esta situação, compreensivelmente geradora de ansiedade e de insegurança, que faz com que os docentes, embora muitas vezes ajudados pelos seus colegas mais antigos, fiquem sobretudo centrados em preocupações ligadas com a sua própria capacidade de sobrevivência, deixando para segundo plano preocupações relacionadas com outras matérias como o ensino, a aprendizagem dos alunos, os conteúdos ou o auto – aperfeiçoamento.

De facto, o acesso a uma comunidade social e profissional a que os novos professores são estranhos e da qual têm apenas um sentimento

muito incipiente de perceber, confronta-os, simultaneamente, com um conjunto de colegas mais experientes, com quem entram em competição, mas com os quais se identificam e solicitam apoio. Ora, estes têm, normalmente, pontos de vista mais conservadores do que os daqueles que leccionam há poucos anos, os quais ainda se encontram influenciados pelos modelos das instituições de formação que lhes inculcaram atitudes e comportamentos que, muitas vezes, colidem com a vida quotidiana das escolas onde vão exercer as suas funções (Simões, 1994).

Desta forma, ou seja, da formação ao longo da vida e dos processos de socialização que acabamos de referir, Pacheco (1993), tomando como referência o modelo integrado, reforça a ideia de que o processo formativo de um professor jamais estará concluído, uma vez que os docentes não se consideram produtos acabados, mas sujeitos em constante evolução e desenvolvimento. O professor caminha de uma situação para outra, enfrentando novas realidades e transformações, onde se destaca: o aluno, o aluno futuro professor, o estagiário, o professor principiante e o professor com experiência:

– O *aluno* – o professor, pelas experiências adquiridas enquanto aluno, pelas imagens que transporta dos professores que teve, traz, necessariamente, à sua formação um modelo de comportamento de professores baseado na sua própria experiência de ensino. O longo percurso de aluno pela escola confronta-o com um elevado número de docentes, caracterizados pela diversidade e estilos próprios de ensinar. Os aspectos positivos e/ou negativos do comportamento desses professores, consciente ou inconscientemente, estarão presentes no momento em que o futuro professor inicie a sua prática de ensino;

– O *aluno – futuro professor* – a experiência de aluno continua a partir do momento em que o professor se torna aluno de um curso de formação de professores, aqui designado por aluno futuro professor.

Este passa para uma situação formativa, vivendo sob a influência de uma instituição de formação que, muitas das vezes, o submete a normas conservadoras, burocratas e/ou liberais, que lhe proporciona o currículo necessário e oficial (grande parte das vezes alheios à realidade escolar onde os seus alunos terão de transformar o conhecimento adquirido) para se tornar professor. Deste modo, mediante a progressão num plano curricular previamente determinado, este adquire as primeiras concepções de ensino, formativamente organizadas e veiculadas pelos formadores, baseando-se em imagens positivas e/ou negativas de um tipo de professor que tiveram e que gostariam de ser;

– O *estagiário* – a passagem a estagiário significa uma descontinuidade tripartida: da instituição de formação para a escola, de aluno para professor, da teoria para a prática, destacando-se como fortes e marcantes factores de socialização o contexto prático em que se passa a actuar e os elementos que têm a responsabilidade de o avaliar. No contexto prático, é o ambiente ecológico da sala de aula que mais socializa o estagiário, provocando-lhe comportamentos de adaptação. Modificar esta estrutura é algo que não lhe será fácil, uma vez que há uma série de actividades às quais os alunos estão habituados e concepções de ensino que são partilhadas tacitamente pelos professores. Por outro lado, os elementos avaliadores (supervisores da instituição de formação e orientadores da escola) tornam-se num outro factor marcante de socialização do estagiário. Neste meio caminho profissional, aquele vive de forma directa ou indirecta dos supervisores/orientadores, passando a guiar-se por uma estratégia de sobrevivência profissional e a orientar-se por aspectos úteis e imediatos que lhe garantam o sucesso académico e profissional, pois está numa situação avaliativa da qual depende a sua entrada na carreira. Serão eles, sobretudo os orientadores da escola, quem lhes ensinarão as primeiras tramas da profissão, quem

lhes observarão as aulas e os orientarão na resolução de problemas, ajudando-os na tomada de decisões. Entre dois mundos completamente diferentes entre si, o estagiário – meio professor, meio aluno – vê-se numa situação precária, provisória, dependente, por um lado, dos alunos que lhe garantam o sucesso e, por outro, dos supervisores/orientadores que o acompanham e tutelam na entrada para o mundo profissional dos professores. Estes factores de socialização podem conduzir a alterações significativas nas concepções e nas acções dos estagiários, nomeadamente pela mudança para atitudes mais autoritárias face aos alunos, mudança nas atitudes face à autonomia do professor no seu papel, maior preocupação pelo controlo dos alunos, sentimento de possuir menos conhecimentos sobre o ensino no final do que no princípio, mudança nas perspectivas de ensino desde as mais progressivas até às mais convencionais, perda de idealismo durante o primeiro ano de ensino, isto é, desde a euforia até à depressão – ciclo experiencial;

– O *professor principiante* – corresponde ao início da carreira (três anos de ensino), começando o docente a assimilar uma cultura de ensino, materializada pelas variáveis tradição e sistema escolar, cultura do professor, cultura dos alunos, expectativas dos encarregados de educação, características demográficas escolares e limitações materiais no trabalho dos docentes (Zeichner & Tabachnik, 1985). O professor principiante diferencia-se significativamente do estagiário porque se “liberta” das influências dos supervisores/orientadores, passando a ser o único actor, conjuntamente com os alunos, na sala de aula. Contudo, esta libertação não significa uma total autonomia profissional já que o professor entra numa fase crescente, embora tácita, de socialização profissional.

Jordell (1987) apresenta um modelo de socialização do professor principiante, destacando dois tipos de influências: as pessoais e as es-

124

truturais. Estas interligam-se a quatro níveis de socialização: 1 – nível pessoal: este abarca as experiências prévias do aluno e da formação de professores no conjunto, correspondentes à escolarização pré – formativa e formativa do professor; 2 – nível da classe: a socialização do professor é decisivamente determinada pelos alunos e pelo contexto ecológico da aula, sendo apontada como a principal influência. A interacção com os alunos, considerando os seus comportamentos e resultados é, de facto, um influente factor de socialização; 3 – nível institucional/escolar: fora da sala de aula, o professor recebe influências pessoais – dos restantes professores, dos gestores da escola, dos encarregados de educação – e diversas influências estruturais – das estruturas administrativas e curriculares, das opções políticas, dos fins educativos, das funções e finalidades escolares. Contrariando a crença de que a maior influência na socialização do professor advém dos alunos, Jordell afirma que são as condições de trabalho que mais o socializam, reiterando o contexto da sala de aula como o mais determinante e a estrutura escolar como definidora e reguladora de comportamentos de professores e de alunos. A nível da interacção, as escolas, enquanto lugares de trabalho, têm uma cultura própria que, por mais heterogénea e dispersa, influencia e enquadra a acção do professor; 4 – nível social/cultural: observam-se influências indirectas e implícitas que também socializam o professor, como por exemplo, as estruturas económica, social e política e as ideologias em que a escola se enquadra. Zeichner & Tabachnik (1985) designam também este nível social e cultural, referindo os factores ideológicos da escola e da sociedade como marcadamente socializadores.

A propósito do professor principiante tem emergido a referência à indução. O período de indução é um processo mediante o qual a escola, a instituição de formação, propõe um programa sistemático

de apoio aos professores, no intuito de os introduzir na profissão e ajudá-los a abordar os problemas de modo a reforçar a sua autonomia e a facilitar o seu contínuo desenvolvimento profissional (Wilson & D'Arcy, 1987).

A necessidade de estruturar um período de indução deve-se ao facto de algumas investigações e evidências empíricas revelarem que os professores apresentam algumas dificuldades (no início da carreira – transição de aluno para professor e já com alguma experiência, mudança de escola, níveis de ensino, mudança de matérias, reintegração na carreira) no acto pedagógico e na instituição escolar (cultura), alterando substancialmente as atitudes individuais (comportamentos) e intervencionais (estratégias).

A formação inicial de professores leva-os a construir uma imagem muito idealizada sobre aquilo que devem ser e fazer, o que vai entrar em contradição com os dados da sua prática quotidiana, gerando sentimentos de insegurança (receio de não ser capaz de enfrentar as situações), de incapacidade e de ansiedade, podendo conduzir a uma crise da imagem profissional (Bayer, 1984; Teodoro, 1990 b). Daí a importância do primeiro ano da prática docente na vida de qualquer professor, sendo fundamental que a experiência não seja traumatizante (curva de desencanto), mas formativa.

Esta constatação recomenda que a formação inicial deva preparar os formandos para lidar com as situações reais do processo educativo, tendo por base a reflexão, a alteração de atitudes, as crenças irracionais perante tais realidades, contrariando-se assim a perspectiva de perpetuação de crenças, de valores e de representações assente na construção de um “modelo ideal de professor”, tendo por base o treino de competências e de comportamentos considerados ajustados ao “bom” professor, pois este (modelo) dificilmente encaixa com as práticas reais

de ensino. Uma das estratégias é estimular uma nova visão/intervenção sobre as Práticas Pedagógicas (Camilo Cunha, 2000c).

Dessas evidências, crê-se que um acompanhamento dos professores principiantes e/ou com experiência, baseada numa orientação concertada, sob a forma de ações apoiadas pelas instituições de formação inicial, poderá equilibrar tais choques (efeitos traumáticos) e servirá de retroação para as instituições de formação inicial, permitindo-lhes aferir continuamente os seus currículos e as suas necessidades práticas. O período de indução, assim conduzido, veicula uma perspectiva de contínuo aperfeiçoamento e inovação das dimensões curriculares, materiais estratégicos, servindo de ligação entre a socialização social e contínua (sistémica, regular, sequencial) e uma maior integração da teoria e da prática, partindo do pressuposto de que este é um processo lento que requer amadurecimento, dialéctica, reflexão e interacção.

No nosso país, o período de indução está apenas incluído no plano das intenções (ordenamento jurídico da formação de professores – Decreto-Lei nº 344/89 de 14 de Outubro), contrariando assim a tendência da existência deste período noutros países (como é o caso da Alemanha e da Inglaterra, por exemplo) que, no entanto, ainda se debatem com problemas de carácter investigativo, financeiro, objectivos da formação, duração e conteúdos de intervenção.

– O *professor com experiência* – depois de passar por uma série de etapas sucessivas de intensa aprendizagem, este confronta-se agora com situações que lhe continuam a proporcionar o aperfeiçoamento profissional. O docente jamais deixa de aprender. O ensino é uma profissão que exige uma constante evolução e adaptação a situações novas. Por isso, quer as exigências do contexto em que se situa, quer os conteúdos que aborda, mantêm-no numa constante actualização

e fase de aprendizagem. Ao longo da carreira de um professor ocorrem mudanças relacionadas com as destrezas profissionais, com as expectativas, com os problemas, resultantes das responsabilidades e experiências próprias (tal como teremos oportunidade de referir no ponto seguinte).

Neste sentido, a formação de professores não deve esquecer o processo de socialização, tentando encontrar estratégias e processos de inovação de forma a consolidar os aspectos positivos em cada fase e suprimir os aspectos menos positivos dessas mesmas. Por outro lado, deve ter sempre presente que a formação é um processo contínuo e inacabado ao longo da vida.

#### 4.2. ETAPAS/FASES DA CARREIRA DOCENTE/CICLOS DE VIDA

Projectar a formação de professores (socialização) será entender também algumas etapas/fases da carreira destes, que são tanto influenciadas pelas lógicas da socialização, como também pelas dinâmicas educativas, políticas, sociais, formação contínua e especializada (profissionais), com as quais os docentes se deparam durante a sua vida profissional. Algumas destas dinâmicas influenciam os mecanismos de inovação e de mudança, conduzindo os professores a atitudes de resistência (motivação, fragilidade, diferença entre a teoria e a prática) e de desconforto perante a profissão.

Neste contexto, Tabachnick & Zeichner (1984), Zeichner & Tabachnick (1985) referem que o professor adoptaria, ao longo da carreira, diferentes estratégias sociais (transições) para fazer face às exigências postas à sua actuação educativa, num determinado local e época, no quadro de um certo nível e sistema de ensino e num contexto institucional delimitado.

A primeira transição corresponde a uma primeira fase designada por *acomodação interiorizada*, em que o educador se conforma com a situação existente no quadro institucional onde a sua actuação se desenrola, por estar convicto de que as estratégias utilizadas são as melhores. Uma segunda, a de *acomodação estratégica*, em que o educador se conforma, num dado momento, ou por necessidade ou por conveniência, por não lhe permitirem expressar de modo adequado e aberto a sua discordância, mantendo, todavia, secretas reservas sobre a estratégia a que tem de se curvar. Por último, uma terceira transição, a de *redefinição estratégica* da situação, em que o sujeito consegue desencadear uma mudança, embora formalmente não esteja em posição para o fazer.

Para Huberman (1989 a), são sete os ciclos de vida que caracterizam a carreira docente:

– *Entrada na carreira* – caracterizada pela fase da sobrevivência e/ou da descoberta. É uma etapa de “choque” com a realidade da escola, do confronto entre a formação teórica recebida e a prática educativa. O professor tem dificuldade em dar respostas adequadas às necessidades da escola e dos alunos, preocupando-se com a sua auto-imagem, entusiasmando-se com o facto de pertencer a um grupo profissional definido, de realizar novas experiências e de assumir novas responsabilidades. É esta satisfação da *descoberta* que o pode ajudar a ultrapassar o estigma da *sobrevivência*;

– *Fase de estabilização* – é a fase denominada de compromisso “definitivo” e de “estabilidade”, associado à tomada de novas responsabilidades, caracterizadas pelo domínio das regras de funcionamento da escola e pela afirmação perante si, os colegas e a profissão;

– *Fase de diversificação* – depois da consolidação, o docente entra na fase de “diversificação” e de “experimentação”, através de uma abertura do seu desempenho em relação aos alunos, aos materiais, aos

conteúdos, à avaliação e à escola. É a fase em que contesta o sistema educativo nas suas contradições e aspira a cargos que lhe dêem mais autoridade, responsabilidade e poder;

– *Fase da contestação* – a sua acção pode caracterizar-se por sentimentos de rotina e de crises existenciais;

– *Fase de serenidade e de distanciamento afectivo* – é uma fase caracterizada pelo saudosismo do passado, “baixando” o empenho e a ambição, mas aumentando a confiança e a serenidade (um equilíbrio na sala de aula com os alunos);

– *Fase de conservadorismo e de queixas* – aparece com o término da carreira. É uma fase de lamentações, materializada nas alterações da política educativa, no empenho dos colegas mais novos, na degradação da imagem social dos professores e no comportamento dos alunos (“os alunos já não são como eram”);

– *Fase de desinvestimento* – esta antecede a entrada na reforma, traduzindo-se por um fenómeno de “interiorização”, associado a um desinvestimento progressivo no trabalho e a um investimento em si (vida social, reflexão, interesses exteriores à escola).

Para Fuller & Bown (1975) são três os estádios que caracterizam a evolução dos docentes ao longo da sua carreira:

– O *estádio da sobrevivência* – este, geralmente, coincide com o início da carreira, caracterizando-se pela afirmação do professor no envolvimento escolar (alunos, colegas, supervisores). É um estádio de constante auto e hetero-avaliação;

– O *estádio da mestria* – aqui o docente está preocupado com o facto de ser “bom” professor, pelo domínio e pela procura de respostas adequadas para a sua acção – número de alunos por turma, estipulação de regras, condições de trabalho (tempo para a consecução dos objetivos e conteúdos);

– O *estádio da estabilidade* – o docente tenta aqui individualizar o ensino, preocupando-se com os alunos ao nível escolar, social e até familiar. É um tempo de estabilidade interior, aumentando, no entanto, as resistências às mudanças.

Katz (1972, 1993), por seu lado, estrutura quatro estádios de desenvolvimento profissional:

– o *estádio da sobrevivência* – corresponde ao início da carreira, caracterizando-se por sentimentos de incompetência, de falta de preparação dada pela realidade educativa (princípio do isomorfismo) e pelas opiniões dos colegas mais experientes;

– o *estádio da consolidação* – é um tempo em que o professor consolida conhecimentos e experiências adquiridos e começa a capacitar-se das suas reais possibilidades, nomeadamente no confronto com situações problemáticas e pela individualização da prática educativa (até aos quatro anos de trabalho);

– o *estádio da renovação* – corresponde a uma evolução positiva do estágio anterior. “Cansado da rotina”, o docente começa a interessar-se por novas experiências educativas, nomeadamente com outros colegas – “aprendizagem em parceria”;

– o *estádio da maturidade* – relativamente ao desempenho escolar, este estágio corresponde a um tempo de maior segurança, abrindo perspectivas extra-escolares (dinâmica social) – depois dos cinco anos de serviço.

Segundo Gonçalves (1990), tendo em consideração estes estádios, poder-se-á considerar como os melhores anos da carreira os estádios intermédios do percurso profissional – *estádio de estabilidade*, mas com o necessário acompanhamento (período de indução). Por outro lado, os piores anos do percurso profissional são os do início de carreira, correspondendo ao momento em que se dá o choque de realidades, mas

também os estádios caracterizados pela estagnação, pelo conformismo e pelo desinvestimento, nos quais os professores se revelam menos “plásticos” e “permeáveis” no que concerne às exigências renovadoras do sistema educativo (Ruivo, 1997).

Na nossa opinião, a formação inicial e a formação contínua devem ter em atenção estes “ciclos profissionais” (estádio em que o formando/professor se encontra), tentando encontrar estratégias de “desbloqueamento” das resistências assentes, nomeadamente, na lógica da supervisão (clínica) a utilizar e no acompanhamento individual e constante a tais profissionais, atendendo às suas necessidades. Por outro lado, o tipo de intervenção/formação não deverá esquecer a lógica do desenvolvimento do professor como adulto que aprende e reflecte.

#### 4.3. A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES

O debate e a necessidade de valorizar a formação contínua nasce pela tomada de consciência das transformações sociais, científicas, económicas, políticas, como também pela constatação de que os saberes não são eternos. A constatação da caducidade do saber e do fazer instituídos e a incapacidade de respostas dos sistemas educativos face às exigências da sociedade originam o aparecimento de novos valores, o ruir dos sistemas totalitários, políticos, religiosos, pedagógicos, entre outros. A procura de um novo equilíbrio social assenta no respeito pelas diferenças entre indivíduos e comunidades, nos seus aspectos éticos, religiosos, culturais e na procura de uma nova ordem do mundo, que se deseja equilibrado ao serviço de cada cidadão e cada homem (Camilo Cunha, 1998a).

Este facto é mais relevante com a emergência da escola de massas (como já tivemos oportunidade de referir no capítulo anterior), o que implica novos papéis, funções (funções de acesso à escola, função

social, apoio pessoal aos alunos, colaboração com a família, apoio à instrução e apoio aos professores (Formosinho, 1997a) e novas formas de intervenção formativa e profissional, de modo a elevar-se um professor transcultural e profissional no contexto da diversificação da função docente.

Neste envolvimento, a formação contínua e especializada terá um papel fundamental (Formosinho, 1997 a, 1998 b).

#### 4.3.1. A MASSIFICAÇÃO E A NECESSIDADE DE FORMAÇÃO CONTÍNUA

Como temos vindo a referenciar, a formação de professores tem que ser vista como um processo contínuo e coordenado, constituído por sucessivas etapas (antes da entrada para a profissão, formação inicial, contínua, especializada – socialização), apetrechando o docente para as mudanças vertiginosas da sociedade actual. O conceito de “formação contínua” emerge e desenvolve-se após a 2ª guerra mundial (metade da década de 40), resultante de fenómenos como a explosão das ciências e das técnicas, a planetização no espaço e a aceleração no tempo das dimensões e do rumo de desenvolvimento dos subsistemas sociais. Tal evolução provocou a obsolescência dos conhecimentos antigos, a emergência de outros, a complexificação de teias de relações cada vez mais subtis entre todos eles. A consciência de se verem ultrapassados obriga os profissionais, técnicos e especialistas dos mais diversos sectores, e em diferentes países, a promover rapidamente formas e processos de actualização e de formação contínua. Esta última designação acabou por impor-se, provavelmente, devido ao sentido mais positivo e virado para o futuro que apresenta – abordagem sistemática do fenómeno vivencial (Dias, 1991).

“O sistema educativo dos países ocidentais sofreu grandes transfor-

mações com a construção da escola de massas resultante das políticas de expansão da educação escolar do pós-guerra. Estas transformações suscitaram a representação social de que a educação escolar está em crise porque a escola actual é muito diferente e mais complexa do que aquela em que a maioria dos cidadãos se formou.

Como consequência das transformações e da representação social de uma instituição em crise, a sociedade e o Estado passaram a exigir a esta escola de massas o desempenho de novas tarefas na socialização das crianças e dos jovens, na promoção do seu desenvolvimento individual e na realização da sua instrução.

A diversidade e complexidade dessas novas tarefas suscitaram um conjunto diversificado de respostas por parte do sistema educativo: o reforço dos conhecimentos e competências genéricas dos professores e a sua formação contínua; a entrada de outros profissionais na escola (especializações não docentes); a construção de especializações na função docente, criando-se a figura do professor especializado” (Formosinho, 1998 b, p. 90).

Em defesa de tais posições, as recomendações internacionais, nomeadamente da comunidade Europeia, apontam para a definição do perfil do professor capaz de, numa sociedade em constante mutação, responder à nova população escolar e aos novos conteúdos de ensino, utilizar fontes alternativas de conhecimentos e novos métodos e técnicas pedagógicas, assumir funções pedagógicas e atitudes de cooperação na sua relação com os outros professores e alunos e com a comunidade em que a escola se insere (Camilo Cunha, 1995). A este conjunto dinâmico de exigências profissionais tem de corresponder uma estrutura de formação contínua que, simultaneamente, satisfaça as solicitações dos professores, as necessidades dos alunos e as prioridades definidas pelo sistema educativo, no contexto da reforma da educação e no quadro da política de regionalização e de autonomia das escolas (Alves, 1991).

Numa perspectiva profissional, Arroiteia (1991 b) define a formação contínua como aquela que é recebida por formandos já profissionalizados, tendo por base a adaptação contínua à mudança das suas qualificações profissionais e, por conseguinte, a sua promoção profissional e social – fazer e ser. Deste modo, a formação contínua distingue-se da inicial, anterior à profissionalização, ainda que esta seja o seu prolongamento natural. Uma pressupõe a outra e ambas se completam como elementos essenciais do perfil do professor do nosso tempo.

Desde logo, a formação inicial deve naturalmente desembocar na formação contínua<sup>14</sup>, devendo esta servir de “feedback” permanente à formação inicial, para não deixar de anquilosar em esquemas mais ou menos rígidos e perder o contacto tanto com a realidade da escola, como com as necessidades dos alunos. É a dinâmica em espiral do processo que, mais uma vez, vem ao de cima na articulação da formação inicial e contínua e que deveria prolongar-se por toda a vida do professor, apresentando-se sob formas investigativas, projecto de formação (Alarcão & Tavares, 1987; Tavares, 1988).

#### 4.3.2. A FORMAÇÃO CONTÍNUA UM PROCESSO AO LONGO DA VIDA

Porque a formação contínua tem que ser vista igualmente no tempo, Ruivo (1997) refere que se teriam de distinguir dois períodos:

<sup>14</sup> Uma outra preocupação leva Tavares (1990,p.7) a referir que o processo de ensino/aprendizagem deve encaminhar-se no sentido de levar os alunos, os professores e os demais intervenientes do processo educativo a adquirir e a construir conhecimentos a níveis cognitivos e metacognitivos mais ou menos complexos e a desenvolver a personalidade de todos os sujeitos envolvidos, e nesta assunção, a formação contínua não poderá afastar-se deste grande objectivo. A formação contínua pode e deve ser concebida como uma forma de desenvolvimento psicológico do adulto, implicando auto-conhecimento e conhecimento acerca da realidade dialéctica entre prática, teórica, acção e reflexão, nomeadamente, na mudança das práticas educativas do professor e, consequentemente, a melhoria do ensino nas suas diversas vertentes é, com certeza, um dos objectivos primordiais da formação contínua (Oliveira, 1996,p.125).

– primeiro, o *dos professores “principiantes”* – corresponde à rápida passagem de estudantes para profissionais do ensino sem maturação e reflexão. Estes atravessam uma etapa de socialização profissional, visando a sua integração como membros activos e participantes do colectivo escolar que os envolve (ano de indução e de estratégia para diluir o “choque de realidade”, pela introdução de lógicas de aconselhamento, de levantamento de situações problemáticas, de partilha, de reflexão, supervisionadas por professores especializados). Na esteira deste período, Tisher (1984) enumera quatro objectivos que deveriam presidir a todo o acompanhamento dos docentes durante os primeiros anos de carreira:

1 – proporcionar ao professor um melhor conhecimento acerca da organização da escola e do sistema educativo;

2 – incrementar a consciência e a compreensão do professor no que respeita à complexidade das situações educacionais (estratégias para as ultrapassar);

3 – dispor, dentro das escolas, de serviços de apoio e de recursos para o seu bom funcionamento;

4 – ajudar o docente a aplicar o conhecimento e as experiências já adquiridos e que poderá vir a adquirir (investigação e aconselhamento de supervisores especializados). O período de indução terá aqui um aspecto fundamental.

– segundo, o *dos professores “experientes”* – estes já “contextualizados” e que, para analisar a sua prática, necessitam de estabelecer comunicação com os seus colegas e/ou outro tipo de formadores. Daqui resulta um “auxílio” que permita superar certas crises que surjam ao longo da actividade profissional continuada (dinâmicas de disciplina, individualização do ensino (diversidade sócio – cultural), número de alunos por classe, relacionamento com os pais e comunidade, moti-

vação dos alunos, planificação das aulas, reformulação. Estes factores emprestam mecanismos de “abandono” e de “sobrevivência”, veiculados na estagnação profissional e na fuga à reflexão, inovação e mudança).

Em Portugal, o início das práticas da formação continua remonta aos fins da década de 60, altura em que se realizam acções de formação financiadas ao abrigo dos então chamados Planos de Fomento (Freitas, 1987). Na década de 70<sup>15</sup>, assistiu-se a diversas iniciativas de acções de reciclagem de professores de diferentes níveis de ensino. Posteriormente, nos anos 80<sup>16</sup>, e de algum modo associado ao novo modelo da Profissionalização em Exercício (1980-81), viveu-se um período de uma certa proliferação de acções de formação organizadas pelas escolas, e de um modo geral, pelos núcleos de estágio, pelas associações profissionais de professores, pelas escolas de sindicatos, pelas instituições de ensino superior, pelos organismos de intervenção na área da educação e pelo Ministério da Educação (serviços Centrais e Regionais). Eram acções pontuais, de curta duração e enquadradas, de modo geral, nas três grandes áreas em que se centrava a formação de professores nesse modelo: área – sistema educativo, área – escola e área – turma (Oliveira, 1996).

Com efeito, apesar de ser apoiada e entendida no processo de

<sup>15</sup> Influenciada pela prática da formação inicial, partia do trabalho de um formador especialista que orientava cursos de formação, ou com a aplicação de técnicas de micro – ensino para a melhoria e para a aquisição dos “skills” profissionais considerados indispensáveis à eficácia docente, quer esse treino de competências fosse assumido numa perspectiva incluída nas correntes comportamentalistas, quer se assumisse como contaminada pelos apelos dos teóricos personalistas (Ruivo, 1997, p.58).

<sup>16</sup> Baseada na avaliação dos resultados, considerados ineficazes, dos processos anteriores, é “empurrada” por recomendações de organismos internacionais, que pretendiam que a formação permanente passasse a ter em conta a diversidade dos interesses e das necessidades dos docentes determinada pela especificidade do trabalho na escola e com os alunos, entendendo o professor como membro de um grupo profissional e integrado numa comunidade escolar (Imbérnon, 1994 b, p.76). Verifica-se nestes dois momentos uma evolução através da transferência de uma formação que partia do pressuposto que o professor era um docente “desactualizado”, com necessidade de voltar a momentos de aprendizagem (tradicional), para um professor que manifesta as suas necessidades, representações na dinâmica pessoal e profissional (inovação).

reforma (L.B.S.E.), a qualidade da educação e do ensino integra-se no conjunto de direitos e de deveres profissionais dos docentes, garantindo a sua realização pessoal e profissional numa perspectiva de educação permanente. A formação continuava a ser confrontada com a inexistência de um sistema de formação contínua devidamente estruturado, concebido sem referenciar os problemas das escolas e as necessidades dos docentes. A reduzida oferta em termos de programas organizados, o carácter pontual e desarticulado das acções e a inadequação ao nível da mudança das práticas dos professores (conteúdos científicos) contribuíram para uma certa indefinição da formação contínua (Amiguiño, 1992; Benavente, 1989; Martins, 1991; Marques, 1992).

No entanto, com a publicação do Regime Jurídico de Formação Contínua dos professores (Lei 60/93) e, posteriormente, com a publicação de novos textos legais, nomeadamente a criação do Conselho Científico de Formação Contínua de professores em substituição do Conselho Coordenador da Formação Contínua de professores, foi possível uma maior regulação pedagógica e científica e ainda a criação da estruturação do financiamento, que contribuiu para uma melhor selecção dos projectos de formação.

Contudo, na generalidade, não se verificaram alterações de fundo nas modalidades de organização da formação, nomeadamente pela predominância de cursos e de módulos de formação em relação a outras modalidades mais inovadoras como os círculos de estudo, os projectos de acção – investigação ou seminários (Teixeira & Alexandrina, 1994).

Todavia, ressaltam-se as mudanças relativas à vertente das metodologias e das técnicas de ensino a nível da oferta da formação, do número de professores e de educadores abrangidos pela formação. Regista-se ainda uma maior duração das acções de formação, já que neste

momento, a formação implementada ao abrigo dos Programas Foco/Forgest exige um mínimo de 25 horas, podendo alargar-se até ao máximo de 50. Uma outra situação inovadora prende-se com as entidades formadoras, já que da extensa lista de instituições que organizaram e implementaram a formação contínua, se destacam os Centros de Formação das Associações de Escolas (CFAE) (Oliveira, 1996).

A mesma autora refere que *“Se é certo que ainda não se conhecem resultados de uma avaliação centrada nestes novos dispositivos da formação contínua, parece-nos, no entanto, que os CFAE ainda não responderam a dois dos eixos fulcrais de desenvolvimento da formação contínua – respostas às reais necessidades dos professores no contexto da organização escolar em que estão inseridos e criação de uma rede de ligação entre os lugares de produção mais teórica e os de desenvolvimento da prática”* (p. 14 e seg.).

As respostas a estes dois eixos fulcrais poderão contrariar a percepção de que a formação contínua, muito na lógica da transmissão de conteúdos e na prescrição evidente, no que respeita à mudança das práticas educativas dos professores, leva a alguma frustração por parte desses actores.

Neste contexto, podemos dizer que o aparecimento de textos legais e de práticas discursivas sobre a formação contínua não implicou a valorização social deste campo, nem uma reflexão e uma avaliação sistematizada em torno dela (Correia, 1991). A mesma opinião tem Tavares (1990) ao acrescentar que este mesmo tipo de formação não tem ido muito além de acções esporádicas e desgarradas que, apesar de eventualmente denotarem grandes virtualidades e de terem sido concebidas e realizadas com as melhores das intenções, pouco têm a ver, de facto, com um programa de formação contínua, elaborado com o mínimo de rigor e consciência, com base nos pressupostos e nos objectivos para que apontam os estudos, a experiência e a reflexão, levados a cabo, nestes últimos anos, sobre o assunto, aquém e além fronteiras.

*“A formação contínua dos professores tende a ser encarada de formas diversas, conforme o ponto de vista assumido. Para o Ministério da Educação, a formação contínua parece constituir principalmente um instrumento de aplicação da sua política educativa, no caso presente a implementação da Reforma. Para as instituições de formação, que até aqui têm desenvolvido o essencial da sua actividade na formação inicial, trata-se duma área de intervenção com um potencial de enorme valor estratégico, que definirá muito da sua futura importância. E para os professores? A necessidade de “actualização” e a abertura a inovações já começam a fazer parte integrante da nossa cultura pedagógica, embora a preocupação com a obtenção de créditos para a progressão na carreira estabelecida pelo estatuto recentemente aprovado tenha vindo a constituir-se como um sério factor de perturbação”* (Ponte, 1991, p. 129).

Neste enfoque, torna-se difícil falar em termos concretos de formação contínua. A oferta (várias instituições, programas, que teremos oportunidade de falar nos pontos seguintes) é normalmente limitada no espaço, no tempo e, na maior parte dos casos, pontual (excepções feitas ao projecto ECO, Alcácer e IRA<sup>17</sup>). A formação contínua no sentido de um projecto de desenvolvimento profissional e pessoal, assumido de forma reflectida e consciente pelos professores (quadros de

<sup>17</sup> – O projecto ECO “escola – comunidade” desenvolveu-se entre 1983 e 1986 (1ª fase) em dois bairros do Concelho de Lisboa, sendo posteriormente alargado a outros contextos sociais e escolares. Estiveram envolvidas num primeiro momento as Escolas Superiores de Lisboa, Portalegre e Setúbal, que o desenvolveram nos seus planos de formação inicial e contínua. Este projecto foi apoiado pela fundação Bernard Van Leer e procurou abordar as vertentes relacionadas com a complexidade do acto educativo, a inovação da educação e a formação dos professores, concebidas numa relação directa com a implementação da inovação pedagógica.

- O projecto Alcácer é um estudo sobre o projecto de investigação – acção, que envolveu um trabalho de colaboração entre uma equipa multidisciplinar de formadores, centros de acolhimento de crianças e a comunidade em que estas se inseriam.

- O projecto de investigação IRA (investigação – reflexão – acção) refere-se a um programa de formação contínua para professores do primeiro ciclo na área da Educação Física, sendo da responsabilidade do professor Albano Estrela.

referência), é algo que não tem existido. Em termos de intervenção, este tipo de formação parece ser demasiado reflexiva, não respondendo aos problemas práticos dos docentes. É nossa convicção que os professores aprendem mais nas situações informais do encontro (existe um quase recapitular as conferências pedagógicas) do que na situação formal da acção.

Numa perspectiva mais realista, há a necessidade de pensar numa dinâmica curricular/problemática que responda às necessidades dos professores. Nesse sentido, cresce de importância deixar de pressupor a existência de necessidades objectivas, e por isso pensadas de cima para baixo (racionalidade técnica), para o discurso e as práticas das necessidades objectivas, individuais e culturais (professores com as suas histórias de vida, desenvolvidas em determinados “habitats educativos”).

140 *“O facto deve pressupor uma articulação funcionalmente harmoniosa entre os diferentes níveis de decisão no interior do sistema de formação, ou seja, o facto de ele pressupor a existência de “necessidades objectivas de formação” que, através de um conjunto de procedimentos exclusivamente de natureza técnico – pedagógica, seriam susceptíveis de serem traduzidos sucessivamente em objectivos de formação, estratégias de formação e procedimentos de avaliação, é bem revelador de estarmos perante um modelo assente numa racionalidade cognitiva – instrumental, normativa e prescritiva e que, em última análise, promove a legitimação das práticas desenvolvidas por aqueles que dispõem do poder no interior do sistema”* (Correia, 1991, p. 157).

*“Essa formação deverá evitar que o docente se assuma apenas como um experimentador inconsequente de “receituários”, metodologias sorvidas e aconselhamento casual, como se os “pacotes” de formação de professores constituíssem “produtos” formativos a comercializar num mercado em que a oferta e a procura de formação constituem o único mecanismo regulador dessa mesma formação”* (Ruivo, 1997, p. 143).

### 4.3.3. A FORMAÇÃO CONTÍNUA NOS CONTEXTOS DE TRABALHO

Como temos vindo a referenciar, o acto de aprender e de educar é contínuo, situando-se no decorrer da vida interna do indivíduo, daí justificar-se amplamente o estabelecimento de um sistema de formação permanente na contribuição para uma nova educação e cultura.

Relativamente à formação de professores, a formação contínua surge como mais uma etapa (socialização) marcante e decisiva. Numa análise à literatura, encontramos um grande manancial de posições, de estudos e de reflexões que contribuem para o pensar e o actuar no campo desta mesma formação, nomeadamente nas lógicas de inovação, de mudança, de finalidades, de objectivos e de eficácia centradas no contexto de trabalho, aliás como recomenda depois o Conselho Científico – Pedagógico de Formação Contínua.

Assim, a inovação é uma atitude dinâmica, reflexiva e transformadora da experiência profissional e da autonomia dos professores nas escolas e nas organizações (Castro, 1991; Formosinho & Machado, 2003a); é múltipla, séria, profunda, esclarecendo a renovação e clarificando a tradição (Patrício, 1988 b); é um produto, um processo, uma atitude e por isso não se impõe nem se decreta (Nóvoa, 1988); não perde de vista os valores, a individualização ou a diferenciação e o sentido de responsabilidade (Simões, 1989); poderá ser considerada como um processo orgânico, análogo ao desenvolvimento do indivíduo (biológico), susceptível de atravessar fases de crescimento rápido, de estagnação, de transição e de períodos críticos, onde o êxito da inovação depende da orquestração dessas fases (Havelock & Huberman, 1980).

A inovação não pode ser planeada ignorando a natureza, o progresso e as características dos contextos institucionais, formativos e sociais que enquadram as práticas dos professores, nomeadamente a nível

profissional, científico, pedagógico, pessoal, psicológico, auto – conhecimento, epistemológico, investigativo, relacional, administrativo (gestão), organizacional, cultural, expressivo – comunicativo (Alves, 1991; Tavares, 1990; Teodoro, 1991, Formosinho, 1987 c; Joyce – Moniz, 1986, 1988 a, b; Gonçalves, 1984, 1986 a, b; OCDE, 1974; UNESCO, 1979 a, b; Faure et al., 1991; Baptista, 1988; Bártolo Campos, 1991; Cachapuz, 1987; Canário, 1987, 1991 a, b; Tavares, 1988; Esteves a, c, 1991; Flores, 2003; Machado, 2004a; Formosinho & Machado, 2004; Formosinho et al., 2005).

O problema do progresso tecnológico e científico de crescimento económico, ideológico e de grande mobilidade de conduta exige adaptações à mudança, sendo natural que a formação contínua responda a esses mesmos problemas e progressos.

Estas lógicas de inovação e de mudança encontram razões de ser na formação contínua de professores enquanto plataforma de desenvolvimento, de construção e de modernidade.

A abordagem desta perspectiva conduz, portanto, à necessidade de criar uma nova concepção de formação contínua, tendo em consideração as fases de evolução profissional de cada professor, das instituições em que está inserido (Vonk, 1988), um maior diálogo entre a oferta e a procura e, neste sentido, a importância de um levantamento de necessidades mais próximas da realidade, elaborado através de um modelo que encara a escola como uma organização e um sistema social, acentuando a unidade do professor enquanto pessoal e profissional (Howey, 1983).

Uma verdadeira formação contínua de professores é uma formação de profissionais adultos que devem gozar de alguma autonomia na definição do seu percurso. No sentido da auto – formação, numa plataforma de formação de adultos, a formação contínua deve incentivar

formas individuais e cooperativas de formação e ver reconhecido o seu percurso/trabalho por entidades competentes.

A formação na óptica da autonomia, na produção de conhecimento e de valores engloba a inovação, a auto – formação participada, a reflexão na e sobre a prática e a transformação qualitativa dos recursos existentes (Simões 1994), privilegiando também um conjunto de valores éticos e deontológicos que contribuem para a adesão e a integração na profissão.

Apesar de existirem metodologias organizacionais e conceptuais diferenciadas acerca da formação contínua, parece ser unânime o pensamento convergente assente no desenvolvimento do professor – personalidade e profissionalidade, mudanças ecológicas (envolvimento – teoria – prática), professores reflexivos, críticos e participativos, competências metacognitivas, construtivistas, observação e análise do ensino, *reflexão* através da análise dos constructos, experiências, discursos; *reflexão* sobre a acção, baseada no apoio profissional neutro (coaching), expresso na retroacção de informação entre colegas, escola e na supervisão clínica.

Parece ainda ser unanimemente aceite que a formação contínua faça uma abordagem directa dos problemas, das questões profissionais e da sua profissionalidade (desencanto da formação), que apele à resolução dos problemas dos professores e da escola (cultura, clima organizacional muitas vezes não “uniforme” – grupos/líderes, condições materiais, meios), das constantes alterações de regras, das estratégias pela tutela e que eleve lógicas de cooperação entre as escolas e as instituições de ensino superior – necessidades de investigação – acção.

A título exemplificativo (prático), Garcia (1995) diferencia dois tipos de actividades que deveriam orientar a formação e o desenvolvimento dos professores:

– *Actividades de formação e treino*, orientadas por especialistas que teriam como objectivo a aquisição de competências profissionais que facilitassem, através de actividades de demonstração e de simulação, a melhoria da eficácia profissional;

– *Actividades de apoio profissional*, apoiadas no diálogo e na troca de experiências materializadas na investigação – acção, reflexão crítica, hetero e auto – observação e avaliação.

A concluir, e parafraseando Nóvoa (1991 b), a formação contínua é como um eixo de estratégia, fundamental para o desenvolvimento dos homens (pessoa – professor) e das organizações (organização – escola) dentro de uma “racionalização do ensino” e emergência de uma “nova profissionalidade docente”, atendendo ao facto de que os percursos de formação de adultos se inscrevem em dinâmicas e em projectos individuais que passam, em grande medida, pela relação com o trabalho e com a profissão. Os projectos organizacionais devem integrar a formação como uma das suas componentes centrais.

Ora, é esta complexidade de papéis e de funções que se espera que o professor assuma e explique o empenho na formação contínua, dando resposta às grandes responsabilidades actuais no domínio da transmissão do saber, com a consequente influência na educação das populações escolares gerais e específicas, como é o caso de alunos que carecem de uma educação especial, alunos filhos de emigrantes e vindos de grupos rurais desfavorecidos e grupos minoritários – escola pluridimensional, que necessariamente vinculará num sentido de finalidades, objectivos e eficácia necessariamente diferenciados quando falamos em dimensões contextuais.

As finalidades e os objectivos da formação contínua são múltiplos e variados, não fosse a formação também múltipla e multi-dimensional.

Gass (1982) propõe cinco finalidades para a formação contínua salientando, mais as necessidades do indivíduo – pessoa – professor, e

menos as necessidades do sistema:

– melhorar a competência prática do pessoal docente, da escola ou de grupos de pessoal (por exemplo, um programa de formação centrado na escola);

– melhorar a competência prática de um professor isolado (por exemplo, um programa de orientação e de formação para um professor principiante);

– alargar a experiência de um professor no quadro de uma melhoria das perspectivas da carreira ou dos objectivos de formação (por exemplo, um curso de formação para funções de direcção ou animação);

– desenvolver os conhecimentos e as perspectivas profissionais do docente (por exemplo um mestrado em Ciências de Educação);

– alargar a educação pessoal ou geral de um professor (por exemplo, um mestrado num domínio não directamente ligado à educação ou ao ensino).

Piètre (1989) refere quatro finalidades:

– a orientação de formação, a profissionalização dos professores e a necessidade de *pensar a formação contínua como uma verdadeira formação profissional de adultos*, em detrimento de uma formação exclusivamente em termos académicos que tem privilegiado o saber;

– a *autonomia do estabelecimento de ensino e a génese de formações centradas nos problemas da escola*, através do desenvolvimento do potencial do pessoal da escola e de um repensar das relações com o meio e com os diferentes parceiros exteriores à formação;

– a *implicação dos professores na formação contínua*, desde a análise das necessidades e a determinação dos objectivos, à gestão, concepção e avaliação da formação e dos efeitos sobre as práticas profissionais;

– a *evolução dos papéis dos diferentes actores educativos*, nomeadamente dos que participam na formação inicial e contínua.

– A grande maioria dos países da OCDE apresenta como grande objectivo de formação contínua dar resposta à necessidade de um desenvolvimento qualitativo na formação e na profissionalização do corpo docente; permitir a adequação da função docente a novas exigências decorrentes de profundas transformações económicas, culturais e tecnológicas; responder às necessidades específicas de determinadas populações escolares no seio dos sistemas educativos: alunos de famílias emigradas, comunidades compostas por diferentes etnias, comunidades rurais desfavorecidas, entre outros; possibilitar a reconversão profissional ditada por exigências próprias do funcionamento dos sistemas de ensino dos diferentes países (Ceri, 1982).

– A formação contínua tem como finalidade garantir a qualidade da educação e do ensino através da melhoria das competências profissionais dos docentes – actualização de conhecimentos, desenvolvimento de competências profissionais, progressão, intercomunicabilidade, mobilidade na carreira docente, reconversão profissional e especializações profissionais (Arroteia, 1991 b).

– Os objectivos da formação contínua devem satisfazer as necessidades do professor enquanto indivíduo, possibilitar a participação do professor na organização dos processos de formação (cursos, estratégias), alargar o campo de experiências profissionais dos professores (encontro de professores, troca de experiências e problemas) (Alves, 1991).

Os objectivos da formação contínua de professores deverão originar a produção de níveis mais elaborados de auto – conhecimento, em que o professor seja capaz de, para as diferentes tarefas com que se vai confrontando, identificar as regras do seu funcionamento e implementar os processos da sua própria transformação (Gonçalves & Fernandes – Alves 1991).

A formação contínua só será de facto inovação e mudança se mate-

rializada em estruturas, conteúdos e eficácia<sup>18</sup>, no sentido do abrangendo 300 professores do ensino secundário, sendo 111 do sexo masculino e 189 do sexo feminino e em que as disciplinas literárias correspondiam

<sup>18</sup> As preocupações sobre a estrutura, conteúdo, eficácia levaram Bourdoncle & Lumbroso (1985,p.25,26) à realização de um estudo sobre a formação contínua, com uma amostra nacional representativa dos professores do ensino secundário francês. Apresenta as 13 temáticas hierarquicamente mais referenciadas em termos de necessidades: – métodos e técnicas novas de ensino; – conhecimentos sobre os conteúdos a ensinar (estas duas temáticas (prioritárias) coincidem com uma certa concepção tradicional do trabalho do professor dominado principalmente pela didáctica); – métodos e técnicas de avaliação; – trabalho em equipa educativa; – determinantes fisiológicas e psicológicas dos comportamentos escolares; – programação das actividades didácticas; – inovação e investigação em educação; – relação pedagógica em grupo ou individual; – conhecimento do meio sócio-cultural; – autonomia dos estabelecimentos, projectos dos estabelecimentos, ligação escola/meio; – novas formas de divisão do trabalho dos professores; – formação auto-gerida; – conhecimentos gerais em outros domínios que não os ensinados;

Os outros temas parecem não ter tão elevado grau de necessidade: – relação de ajuda e apoio pedagógico; – ensino de adultos; – colaboração com os pais; – aprender e conhecer-se a si próprio melhor; – preparação para diploma/concurso para uma promoção; – conhecimento do sistema educativo francês e dos sistemas educativos de outros países; – actividades sociais e culturais não ligadas ao ensino da sua disciplina; – formação para outros trabalhos.

O mesmo estudo, utilizando a análise factorial e tendo em conta variáveis como a idade, o sexo, o nível de estudos prévio à entrada na carreira, o tipo de estabelecimento onde se ensina, o lugar onde se situa a escola, a categoria actual do docente e a matéria ensinada, permitiu definir uma estrutura das expectativas: – os homens manifestam uma procura mais fraca de formação contínua relativamente às mulheres e orientam-se preferencialmente para temáticas centradas nos interesses pessoais não directamente ligados à profissão; – os professores mais velhos manifestam um grande interesse na área dos conteúdos a ensinar, marginalizando os temas didácticos relacionais; – diferentemente, os mais novos solicitam preferencialmente os métodos de ensino e as técnicas de avaliação; – os professores das áreas científicas têm tendência a procurar mais conhecimento da matéria da área da disciplina; os das disciplinas literárias são pouco solicitadores de formação, excepto os de Filosofia e de Letras; os que menos formação nos conteúdos pedem são os professores de Inglês e os que mais requerem o conhecimento do meio são os das outras línguas; – os professores do ensino técnico – profissional são aqueles que mais formação procuram fora dos interesses directamente ligados ao ensino e mais referem a formação de adultos.

Sarrola & Biry (1983), num estudo acerca das expectativas dos professores no âmbito da formação contínua, utilizaram um questionário,

Relativamente aos objectivos procurados na formação referiram: – a melhoria da acção pedagógica; – o alargamento do campo de conhecimentos; – o aperfeiçoamento; – o confronto de experiências com colegas com recurso à reflexão conjunta. De salientar que, para 55% dos inquiridos, a formação contínua não se coaduna com a realidade concreta da aula e 40% consideram os conteúdos demasiado abstractos e muito teóricos. Em 32% das respostas, as ideias fornecidas na formação parecem inexploráveis na prática da sala de aula e 25% entendem que os conteúdos não correspondem à “procura” real.

Globalmente, estes professores manifestam uma grande procura na área dos conteúdos de ensino e na preparação técnica, mas as suas perspectivas dispersam-se por domínios menos tradicionais na formação, como a troca de experiências e a reflexão com os colegas que, aliás, é apontada como um objectivo para a formação contínua.

a 47% dos inquiridos, as científicas a 26% e 27% às restantes disciplinas. Constataram que os conteúdos temáticos mais desejados para a formação contínua foram: – a melhoria ou a aquisição de condutas pedagógicas; – o aprofundamento e a actualização dos conhecimentos nas disciplinas ensinadas; – a iniciação às Ciências Humanas (Psicologia, Sociologia, Ciências da Educação); – a formação no uso de audiovisuais; – a troca de experiências, a reflexão conjunta com os colegas.

– A formação contínua eficaz utiliza técnicas que estão de acordo com os princípios fundamentais do ensino e de uma aprendizagem eficaz; proporciona um modelo sistemático de desenvolvimento, incremento e evolução do programa; dispõe de um sistema cooperativo de tomada de decisão, que promove a igualdade entre os representantes dos professores e outras entidades envolvidas nos programas de formação; considera as necessidades do aluno, do professor, do contexto organizativo e dos sistemas de apoio à escola, permitindo recompensas intrínsecas e extrínsecas.

– Se se quer que a formação contínua seja eficaz, ela deve, por um lado, responder a um levantamento dos interesses e das necessidades dos professores e da escola como organização e, por outro lado, a partir daí, privilegiar a implicação dos professores e das escolas na sua própria formação (GEP, 1990 a).

– A formação contínua dos professores, para ser eficaz, deve estar ligada a um projecto de desenvolvimento profissional daqueles que a recebem. Deve, nomeadamente, estar ligada à progressão na carreira docente como condição necessária e não como competição ou prova de obstáculos, resultante da soma de critérios de acções que pouco podem ter a ver com a modificação positiva das competências profissionais. A formação contínua, para ser eficaz, deve estar centrada na escola e fazer parte de um projecto colectivo de desenvolvimento e de transformação

do sistema educativo, envolvendo e responsabilizando todas as estruturas de administração a nível nacional, regional e local. A elaboração dos programas de formação contínua deve ser precedida e baseada na análise das necessidades de formação, com a participação dos professores nos diferentes níveis de decisão. A formação contínua corresponde a um aspecto fundamental da formação profissional dos professores. O lançamento de um sistema de formação contínua implica um aumento considerável dos recursos financeiros que permita suportar os imprescindíveis investimentos materiais (instalações, equipamentos) e humanos (formadores). A finalidade primeira da formação contínua é a melhoria das competências profissionais dos professores. Logo, a organização do sistema não pode assentar unicamente em estágios ou cursos, devendo-se valorizar outras formas, tais como a observação mútua, a visita de outras escolas, os projectos, a inovação. A formação contínua implica sequencialidade e coerência nas acções programadas, o que significa, em muitos casos, a elaboração de Planos Plurianuais de Formação (Arroteia, 1991b).

Marques (1991) defende uma formação contínua variada, livre, baseada na autonomia dos docentes, das escolas e das instituições, considerando o principal desafio e critério de sucesso. Nesse sentido, refere algumas recomendações: o modelo deve ser centrado sobre as escolas dos ensinos básico e secundário, respeitando a sua autonomia (este é o ponto mais importante e geralmente mais transmitido pelas escolas); a formação deve ser predominantemente oferecida pelas instituições de Ensino Superior (este é o requisito da Lei de Bases do Sistema Educativo e a recomendação mais importante do Conselho Nacional de Educação); as instituições do Ensino Superior podem ter a iniciativa de oferecer os vários tipos e modalidades de formação a escolas individuais ou associadas, em programas de índole local ou até nacional; as

escolas, individualmente ou associadas, devem identificar necessidades de formação e negociar com as instituições de Ensino Superior ou outras, os programas que as satisfaçam; os órgãos de administração devem identificar as necessidades de formação motivadas pela introdução de reformas ou inovações nacionais e negociar com as instituições de Ensino Superior ou outras a oferta correspondente; os órgãos de administração deverão agir supletivamente nos casos em que, de outro modo, a formação seria inviabilizada; a negociação com o Ensino Superior deve preferencialmente tender a realizar-se ao nível institucional mais do que em contacto individual com cada professor; deve favorecer-se o modelo de associação livre de escolas em torno de pólos de Ensino Superior para garantir a satisfação das necessidades permanentes da formação contínua; um Conselho de Formação, composto por representantes de Instituições do Ensino Superior, das Associações Profissionais e Patronais e da Administração, deverá assegurar a coordenação e a avaliação global do sistema, a eficácia da descentralização do processo, a sua eficaz coordenação, a descentralização na gestão do sistema, a transparência e o rigor.

Pela multiplicidade de situações, que necessariamente abrange a organização, as modalidades, a elaboração de programas, as finalidades, os objectivos, a eficácia da formação contínua, encontramos, de um modo geral, a defesa de todos estas variáveis, existindo um consenso quanto à sua dinâmica (formação contínua) – modalidades flexíveis e diversificadas com a mobilização de todos os recursos humanos e materiais existentes nas instituições, na comunidade e na região, pressupondo o diálogo e a concertação de todas as entidades intervenientes e implicando uma estrutura de coordenação e um sistema de avaliação, de investigação, de auto – formação, de necessidades e de problemas na lógica da construção profissional e pessoal.

No entanto, elevamos a ideia de que pode existir globalmente um maior consenso quando consideramos que a formação contínua deve ser, por um lado, da responsabilidade das instituições de Ensino Superior com responsabilidade na formação inicial e, por outro lado, deve ser da responsabilidade das escolas dos ensinos Básico e Secundário. Ainda neste enquadramento, existe a defesa da formação contínua centrada na escola e coordenada pelas instituições de Ensino Superior.

Em qualquer dos casos, é necessária uma maior aproximação entre Universidades, Institutos Politécnicos, Associações de Professores e estabelecimentos dos ensinos básico e secundário. Essa aproximação pode assumir a forma de contratos-programa, protocolos ou patrocínio. As vantagens para os professores do Ensino Superior são óbvias: acompanham mais de perto a organização e as práticas educativas das escolas dos ensinos básico e secundário, com ganhos significativos para a sua auto – formação e actividades de investigação. Os benefícios para os docentes dos ensinos básico e secundário são também evidentes: ficam com um acesso mais facilitado a recursos materiais e humanos de qualidade (Marques, 1991).

Em sintonia com estas perspectivas, podemos referir portanto que as instituições do ensino superior, com o seu capital de recursos teóricos e de capacidade de investigação, têm grande responsabilidade na promoção de avanços significativos nesta matéria.

Alternativamente, a formação contínua, centrada na escola, pressupõe uma maior responsabilidade/autonomia<sup>19</sup>, partindo-se do princípio de uma maior eficácia também. Uma verdadeira formação centrada na

<sup>19</sup> A percepção de que a autonomia da escola e da formação contínua melhora as competências pessoais e profissionais dos professores e a qualidade do ensino/educação poderá ser ilusória, uma vez que essa escola ainda serve uma “sociedade selectiva” e, por isso, a mudança da escola (onde se fará a verdadeira formação contínua) só pode ser realizada no âmbito de um processo de mudança social.

escola, componente de um projecto colectivo de desenvolvimento, representa um factor de eficácia para a transformação dos sistemas educativos e, simultaneamente, “pode desempenhar um importante papel na revalorização de um corpo profissional inquieto com o seu estatuto social e confrontado com expectativas múltiplas” (Teodoro, 1991; Machado, 2006).

Cruz (1991) reforça esta concepção, referindo que o estabelecimento de ensino é o lugar privilegiado para se operar a mudança. Daí que saliente o facto de que, toda a inovação e mudança, dignas de fé, se operam num contexto específico, material e humano, que é o estabelecimento de ensino. Este constitui o local onde todas as necessidades, a todos os níveis do sistema, acabam por se evidenciar. A inovação e a mudança não se poderão verificar se o professor não dispuser de formação adequada e de confiança em si próprio suficientes para a implementação das alterações sugeridas pela inovação. É na escola, enquanto organização em desenvolvimento, que se revelam todas as necessidades e preocupações, que constituem uma entidade colectiva e as necessidades dos diferentes professores, considerados individualmente, cujas preocupações e projectos podem não ser coincidentes com as do conjunto da organização. A melhoria da qualidade de ensino passa pela participação activa dos docentes na elaboração dos programas da escola, na concepção e elaboração dos programas de formação, na identificação das necessidades, bem como na gestão dos recursos humanos e materiais, reais ou potencialmente existentes, no local de trabalho.

A formação contínua, centrada nos docentes e na escola, deve pois ser privilegiada porque, enquanto componente de um projecto colectivo de desenvolvimento, ela é um factor decisivo para a transformação do Sistema Educativo (Dias, 1991; Ponte, 1991; Veiga, 1991), isto é, se a formação não nasce das necessidades e dos interesses dos destinatários, se não dá resposta aos problemas concretos da prática pedagógica

dos docentes e se não há, por parte destes, uma apropriação crítica da formação recebida, obviamente que ela não atinge os seus objectivos e, muito dificilmente, se entenderá qual a sua verdadeira finalidade. Só assim, conjugando diversos factores, a formação deixará de ser teórica para ser emanada da prática, deixará de ser novamente expositiva para passar a ser essencialmente reflexiva, prática e geradora do próprio processo de transformação dos professores (Castro, 1991).

Os trabalhos de investigação levados a cabo pela OCDE revelam a importância do estabelecimento de ensino como unidade e estratégia de inovação, reforçando a ideia de dinamizar com os professores os seus locais de trabalho e tendo como referência os problemas reais por ele identificados. A investigação educativa dos anos oitenta e noventa tem como traço marcante a “descoberta” da escola, ou seja, a confirmação da importância do estabelecimento de ensino como organização social (Canário, 1991 c). Esta concepção apoia a autonomia e a responsabilidade dos professores, partindo do pressuposto que só eles têm consciência das motivações e capacidades e só eles poderão assim traçar convicta e inteligentemente o seu plano de existência (MacBride, 1989).

A formação contínua, alicerçada na experiência profissional, pedagógica e na produção de saberes, assume a globalidade do sujeito num processo interactivo e dinâmico (Dominicé, 1990; Nóvoa, 1990; Finger, 1989). Por outro lado, sistemática e consistente, apoiada pela dimensão investigativa, ela é ainda alicerçada nas necessidades do professor e da escola como instrumento de medida e de acção.

Um aspecto central da formação contínua, que não poderemos negligenciar, é a melhoria da educação/ensino e, conseqüentemente, a melhoria das práticas, o desenvolvimento dos alunos, para além das decisões, das influências sócio – políticas, culturais e das motivações

da escola como organização (Almeida, 1983; Formosinho, 1983, 1985 b; Wrobel, 1984; Roazzi & Almeida, 1988; Nóvoa, 1990; Lima, 1991); Patrício, 1992). Por outro lado, os aspectos relacionais (educação mais humanista) apresentam-se de crucial importância nos dias de hoje, isto quando questões inerentes aos valores têm sido postas em causa.

Assim, o aluno não dará o salto em frente, a não ser por uma tomada de consciência fundamental (consciência das suas falhas, da inadaptação dos caminhos que segue do ponto de vista intelectual) e se tiver a certeza que o professor lhe dará não só os meios de progressão, mas que o acompanhará na sua evolução. A função do professor é simultaneamente técnica e relacional, devendo conceber as situações de aprendizagem, observar os comportamentos de cada aluno perante uma determinada tarefa, ajustando-se às suas necessidades. Só um compromisso simultâneo entre ambos permite o êxito (Postic, 1989, 1990 a, b, 1991).

Deste e neste enquadramento, o Conselho Científico – Pedagógico da formação contínua de professores estipula, no relatório de actividades (1998), as linhas de orientação da formação contínua centrada nas práticas profissionais (segundo a ideia das comunidades educativas).

*“A formação contínua é agora dinamizada segundo lógicas de procura de racionalidade e sentir individual (autonomia), grupos institucionais (professores, alunos, escola); de reflexão na e sobre a acção; nas necessidades, nos problemas e nas motivações que a prática pedagógica levanta aos professores, à escola e aos alunos, tendo expresso nas modalidades concretas e práticas emergentes – comunidades educativas, formação centrada na escola e nos contextos de trabalho dos professores (formação contextualizada, gestão, práticas profissionais); de modalidades – cursos, módulos de formação, círculos de estudo, oficina de formação, projecto e estágio, sem esquecer as dinâmicas de desempenho e de creditação. Estamos perante uma mudança*

*paradigmática: dos paradigmas – político (no sentido ideológico), burocrático e da ambiguidade; para os paradigmas – político (no sentido negocial), neo – institucional e comunitário (Camilo Cunha, 1999 c, p. 13).*

Emerge, assim, a formação contínua centrada na escola e nos contextos de trabalho dos professores, segundo *modalidades centradas nos conteúdos* – cursos e/ou módulos de formação, seminários; e *modalidades centradas nos contextos escolares* – círculos de estudo, oficina de formação, projecto e estágio.

Este facto parece ser o melhor caminho no pensar e no agir a formação contínua dentro de um quadro de formação, num envolvimento de massificação, num processo ao longo da vida e no sentido de formação de adultos.

#### 4.3.4. FORMAÇÃO CONTÍNUA NUMA PLATAFORMA DA FORMAÇÃO DE ADULTOS

A formação contínua de professores insere-se numa forma particular de formação, estando (devendo estar) dimensionada na formação de adultos, entendida em função do desenvolvimento global, com condições facilitadoras de crescimento pessoal, social e profissional, conducente à sua auto-realização. Não esquece também, os conhecimentos adquiridos e as suas histórias, as quais influenciam a forma de participação, de interpretação da vida e de avaliação dos acontecimentos (Camilo Cunha, 1998 a).

Considerada como uma ciência social recente, com um bem definido e campo de actividade de muito interesse para os profissionais e grupos sociais, é no tocante à formação de professores o principal motivo de diversas reflexões/acções, relevando diferentes métodos, objectivos e lugares de realização (Dominicé, 1990), isto é, uma formação particular, mais personalizada e menos institucionalizada,

assente essencialmente nas questões de maturidade psicológica e reflexiva.

O adulto apresenta determinadas características específicas que podem influenciar a sua aprendizagem e a sua forma de participação nos processos de formação. Neste sentido, é preciso ter presente que o adulto possui determinadas capacidades intelectuais dinâmicas, uma vez que se aceita o pressuposto que é ele quem continua a desenvolver-se ao nível cognitivo, social e afectivo, durante toda a vida, ainda que se unifique um ritmo mais lento de aprendizagem em determinadas áreas (Oliveira, 1996).

Neste entendimento, a existência de alguns estudos vem revelar uma relação positiva entre os níveis de desenvolvimento dos professores (estádios de maturidade psicológica na lógica da flexibilidade e na capacidade de se adaptar a mais situações) e as práticas educativas (Ralha – Simões, 1993; Thies – Sprinthall, 1986; Oliveira Formosinho, 1987).

Os adultos têm motivações, afectividades, atitudes e interesses diferentes que influenciam a sua aprendizagem (Canário, 1999; Santiago et al., 1997; Alberto, 1992; Gonçalves, 2003). Daqui pode constatar-se que: – da qualidade efectiva de uma experiência depende, em grande parte, a motivação para lhe dar continuidade ou se envolver em outras experiências similares; – o sucesso e o fracasso de uma experiência têm repercussões opostas (enquanto que no primeiro caso o conjunto de sentimentos, associados ao sucesso, facilita o processo de aprendizagem, no segundo, dificulta-o, dado os efeitos de angústia e de inadaptação que lhe estão associados); – o grupo, enquanto recurso de aprendizagem, com os mecanismos de actuação que lhe são inerentes (competição, cooperação, coacção, etc.), afecta positivamente a motivação dos adultos, embora a níveis diferentes; – o conhecimento

dos resultados das actividades desenvolvidas pelos adultos, tão rápido e minucioso quanto possível, parece ter influência no seu grau de motivação; – o tipo de relações afectivas que se desenvolvem quer com o(s) formador(es), quer com os restantes elementos do grupo de formação, desempenham um papel importante na motivação dos adultos. De facto, da qualidade afectiva dessas relações depende, em grande parte, a motivação para o projecto de formação a desenvolver (Chevrolet, 1979 b).

Este conjunto de pressupostos, segundo Oliveira (1996), constitui a base das grandes linhas de orientação que presidiram à organização e à implementação do projecto de formação, nomeadamente da formação contínua, desenvolvido com os professores.

Os adultos apresentam determinadas características específicas que exigem formas pedagógicas de trabalho (planificações, métodos, técnicas) diferenciadas das utilizadas com crianças e jovens adolescentes. Alguns estudos efectuados por Elsdon (1984) têm demonstrado que o trabalho desenvolvido no âmbito do ensino de adultos fornece razões suficientes para uma pedagogia diferencial. Esta construção levou ao aparecimento de um novo conceito/corrente – Andragogia – assente na perspectiva de que o adulto encara a aprendizagem, percebe e compreende o que está a aprender de forma diferente da do jovem, desenvolvendo um auto-conceito de autonomia e possuindo um conjunto de experiências susceptíveis de se organizarem como fontes de aprendizagem. O adulto é um indivíduo mais orientado para uma aplicação imediata dos conhecimentos e mais motivado para um ensino centrado nas suas práticas do que em áreas disciplinares do conhecimento (Kowalski, 1984). Este conceito é, portanto, utilizado na formação contínua dos adultos profissionais.

Com efeito, a formação dos professores e o professor como adulto

desenvolve-se dentro de um quadro interno – desenvolvimento/maturidade psicológica – que influencia as prestações individuais, sociais e profissionais da acção do docente.

O professor é visto como um adulto que aprende e se desenvolve, na perspectiva de conceber o desenvolvimento do educador como uma sequência de alterações das estruturas cognitivas do indivíduo, do menos para o mais complexo e organizado, com a convicção de que a níveis de desenvolvimento superior correspondem formas mais elaboradas e eficazes da acção educativa (Simões, 1993).

De igual modo, o conhecimento de si próprio (auto-avaliação) e a capacidade de extrair significados das experiências tal como são perspectivadas pressupõem uma maturidade superior, devendo ser a formação de professores delineada nesse sentido (Ferreira-Alves & Gonçalves, 1990) – auto-conhecimento em termos abstractos, interactivos e multifacetados.

Para o professor, a centralidade dos processos de conhecimento fazem obviamente dele um epistemólogo aplicado. As questões que se lhe colocam diariamente são relativas às potencialidades e aos limites do conhecimento. Como estas se encontram inseparáveis das profundas questões acerca da existência epistemológica e ontológica transformaram-se, por inerência, nos alvos centrais do desenvolvimento psicológico do professor (Gonçalves, 1984, 1986 a, b).

Pelo exposto, estas perspectivas resultam da convicção de que as mudanças de personalidade do adulto – desenvolvimento psicológico/maturidade – são semelhantes àquelas que ocorrem na infância e na adolescência (Basseches, 1984), apresentando-se as teorias cognitivo – desenvolvimentais de Piaget, de Kholberg, de Loevinger, de Hunt, de Perry (Alves, 1991) num quadro de referência teórico capaz de permitir a conceptualização do desenvolvimento psicológico do adulto.

Com efeito, os estádios da maturidade psicológica dos adultos permitem prever o seu êxito em diversos campos, incluindo o profissional, através da flexibilidade, da capacidade de adaptação e da empatia, conseguindo, além disso, na situação educativa, desempenhos mais susceptíveis de serem associados a uma prática de ensino mais eficaz do que a dos seus colegas que estão em estádios inferiores (Hunt & Joyce, 1967).

Ora, neste enquadramento, Alves (1991) refere que, embora subsistam naturais divergências entre diferentes autores quanto à definição e à natureza dos estádios de desenvolvimento pós-formal, parece evidente a existência de três estádios bem diferenciados: o absolutista, o relativista e o dialéctico (Kramer & Wuudruff, 1986). Em termos de concepção da realidade, o primeiro caracteriza-se pela crença em verdades definitivas e imutáveis, acreditando na objectividade do conhecimento. Por sua vez, o pensamento relativista é caracterizado pela descrença em qualquer tipo de verdade ou realidade objectiva, existindo tantas verdades quantos indivíduos. Finalmente, para o pensamento dialéctico há uma compreensão global dos fenómenos através da identificação de formas cada vez mais integrativas e complexas da realidade, ainda que sujeitas a um processo de constante mutação.

De igual modo, as diferentes tarefas administrativas e investigativas dos professores, de qualquer nível de ensino, poderão ser objecto de uma análise desenvolvimental deste tipo.

Tendo em consideração o exposto, a formação do adulto – profissional, designadamente dos professores, deverá ser alicerçada no desenvolvimento psicológico, uma vez que está correlacionado com a eficácia do professor em vários contextos pessoais e profissionais (Sprinthall e Thies-Sprinthall, 1983). Neste sentido, a necessidade de

se vencer a tradicional dicotomia entre espaços de formação e espaços de acção deve assentar numa progressiva tomada de consciência do seu próprio processo de desenvolvimento pessoal e profissional, dado que é relativamente longo, intencional, gerido e orientado para fins explícitos, ocorrendo num lugar determinado – espaços de acção (Berbaum, 1982).

No caso das acções formais, a formação inicial e, particularmente a contínua, sendo uma forma de educação de adultos, pressupõe um modo de trabalho de tipo apropriativo – apropriação cognitiva do real, centrado na inserção social do professor, conduzindo a um modelo organizacional baseado na escola e apoiado por um sistema de recursos. Teodoro (1991) acentua a formação (inicial) contínua como a releitura (reflexão, maturidade) de experiências centrada nas práticas dos professores.

Com efeito, portador de uma história de vida pessoal e profissional do ser, acontecer e recordar, Pineau (1988), motivado por projectos próprios e inserido social e economicamente, refere que o adulto/ professor requer mais do que aprender, exigindo do saber a utilidade e a aplicação, encarando a aprendizagem como uma estratégia e não como um fim.

Sobre estes aspectos recai a nossa defesa e esperança de que a formação de professores constitua um processo de desenvolvimento intencional e contínuo nos domínios pessoal, social e profissional, de forma a responder adequadamente às exigências desses mesmos domínios.

#### 4.3.5. ESTUDOS SOBRE A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES

##### 4.3.5.1. ESTUDOS SOBRE AS NECESSIDADES DE FORMAÇÃO CONTÍNUA EM PORTUGAL

As preocupações sobre a estrutura, o conteúdo e a eficácia levaram a que o GEP (1990 a) realizasse um estudo sobre a caracterização das actividades de formação contínua das Instituições de Ensino Superior e dos Serviços Regionais do M.E., no ano lectivo 1987/88. Através de um inquérito feito à Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário, que englobou onze Escolas Superiores de Educação e nove Instituições Universitárias, verificaram-se as seguintes necessidades de formação:

- necessidades em termos de articulação escola/comunidade;
- necessidades de actualização científica e de formação sobre utilização de novas tecnologias da informação no ensino;
- necessidades no âmbito das Ciências da Educação (Psico – Pedagogia, Psicologia, Sociologia da Educação);
- necessidades a nível das metodologias, da didáctica, da relação professor – aluno e da actualização pedagógica.

Num outro estudo do GEP (1990 b), procedeu-se à caracterização das necessidades e iniciativas de formação contínua, nos estabelecimentos dos ensinos preparatório e secundário, em 1987/88, tendo feito parte da amostra os estabelecimentos de ensino previstos para a aplicação da reforma curricular. Neste estudo, foram inquiridos trinta e quatro Concelhos Directivos, do qual se obtiveram as seguintes necessidades de formação:

- Necessidades em termos da “Sociologia da Educação” (2,5%);
- “Informação sobre as condições Administrativas do exercício da profissão” (3,1%);

- “Análise Curricular” (3,7%);
- “Psicologia do Desenvolvimento” (4,3%);
- “Teorias da Aprendizagem” (4,3%);
- “Técnicas de Observação” (4,3%);
- “Dinâmica de Grupos” (4,3%);
- “Gestão Escolar” (4,9%);
- “Direcção de Turma” (5,5%);
- “Actualização Científica” (6,7%);
- “Pedagogia Geral” (6,7%);
- “Interacção Escola/Meio” (6,7%);
- “Critérios e Práticas de Avaliação” (8,6%);
- “Métodos e Técnicas de Ensino” (8,6%);
- “Novas Tecnologias do Ensino” (8,6%);
- “Didáctica Específica” (9,8%).

162

Com base nos resultados recolhidos, concluiu-se que as escolas manifestam necessidades de formação mais relacionadas com a prática docente, dando menos ênfase a temas de âmbito mais teórico. Fazendo ainda uma análise em função do nível de ensino, constatou-se que:

- todas as escolas concordaram com a importância atribuída à “Didáctica Específica” e a outros temas relacionados com a Prática Pedagógica directa (“Critérios e Práticas de Avaliação”, “Métodos e Técnicas de Ensino”);
- todas as escolas atribuíram importância às “Novas Tecnologias”;
- as escolas preparatórias não deram ênfase à “Actualização Científica”, ao contrário daquelas que incluem o Ensino Secundário;
- enquanto que as escolas preparatórias colocaram em último lugar a “Interacção escola – meio”, as escolas C+S referiram-nas como primeira prioridade;

– as escolas secundárias foram as únicas que deram um relevo prioritário ao âmbito mais teórico (“Pedagogia Geral”).

Numa amostra que incluiu 32 sujeitos, definindo como variáveis de estudo o sexo, a idade, o grupo de disciplina e os anos de experiência docente, *Rodrigues (1991) efectuou um estudo sobre as necessidades de formação de professores do Ensino Secundário, aguardando profissionalização*. Nele refere as áreas problemáticas que os docentes apresentaram na sua actividade profissional. São elas:

- o controlo disciplinar da turma;
- a avaliação dos alunos;
- as condições das aulas;
- a preparação/actualização científica do professor;
- o relacionamento com os alunos, com os pais e com a comunidade em geral;
- a planificação das aulas;
- a gestão da planificação;
- o trabalho com públicos escolares heterogéneos (idade, sexo, aprendizagens anteriores, interesses, aspirações);
- o desempenho de cargos e gestão pedagógica.

Outro estudo realizado por *Esteves (1992) acerca das necessidades de formação de professores do 2º ciclo do Ensino Básico*, tendo como amostra 99 sujeitos e definindo como variáveis de estudo o sexo, o grupo disciplinar e o grupo etário, indica como matérias mais votadas por ordem decrescente na categoria “Bastante/Muitíssimo”:

- 1 – *Motivação para a formação contínua (adesão)* – melhorar o trabalho com os alunos na sala de aula; desenvolver uma prática mais adequada aos problemas concretos da cada turma; melhorar a intervenção pedagógica na escola; trocar experiências com outros colegas; actualizar competências anteriormente adquiridas; fundamentar melhor em

163

termos científicos o seu trabalho; suprimir lacunas da sua formação inicial; investigar cientificamente no contexto escolar; preparar a sua promoção na carreira docente; intervir com mais conhecimentos na definição da política educativa; desenvolver a autonomia da sua escola; desenvolver a autonomia do seu trabalho; preparar-se para outras funções educativas não escolares;

2 – *Necessidades de formação contínua* – novas tecnologias educativas; métodos e técnicas de avaliação; psicologia dos comportamentos escolares; estratégias e métodos de ensino; programação das actividades didácticas; conhecimentos sobre os conteúdos das disciplinas ensinadas; relação pedagógica em grupo ou individualizada; preparação para provas de candidatura; relação da escola com o meio; autonomia e projecto educativo da escola; sociologia da educação e da organização escolar; cultura geral exterior aos conhecimentos ensinados; conhecimento do sistema educativo português; teoria e prática da formação de professores; conhecimento sobre o meio social e cultural da escola; apoio de um projecto de investigação/acção pessoal; conhecimento de sistemas educativos estrangeiros; ensino de adultos.

Neste processo, *Ferreira (1991), através de um inquérito enviado aos professores das Escolas Secundárias e C+S (com cursos complementares) do Distrito de Coimbra*, concluiu que as necessidades reais de formação dos professores podem distribuir-se pelos seguintes aspectos:

1 – *Dificuldades decorrentes da formação geral (de base) e de preparação na matéria de ensino* – os professores são da opinião de que tais dificuldades resultam da desarticulação entre os conteúdos programáticos, os programas, os planos de ensino, o conhecimento das metodologias de ensino das matérias que leccionam e, ainda, da inadequação da formação científica com os conteúdos curriculares. Fazem também referência à ausência de um plano global de formação, para eles essencial,

que permita a aquisição de atitudes e métodos de pensamento;

2 – *Dificuldades resultantes da formação profissional* – verifica-se que os docentes sentem que essas dificuldades são provocadas por lacunas na definição e na caracterização de modelos e de métodos de ensino, bem como em insuficiências na conceptualização, na planificação e na organização do processo de ensino;

3 – *Amplificação das competências profissionais para as exigências da progressão na carreira* – a maioria afirma que o mais importante é criar a apetência para a investigação/especialização dentro de uma óptica de reconversão e de mobilidade na carreira, bem como dimensionar, de forma adequada, metodologias de ensino e, ainda, a necessidade de aliar, de forma profícua, a função docente à comunidade local e à sociedade em geral;

4 – *Transformação/Adaptação num contexto de mudança (reforma curricular)* – valorizam a Língua Portuguesa como matriz de identidade e como suporte de aquisições múltiplas numa perspectiva transdisciplinar. Salientam também a promoção de planos de formação que respondam a problemas decorrentes da reformulação dos grupos de docência e da reconversão profissional dos professores;

5 – *Dificuldades surgidas na vida quotidiana escolar* – a formação centra-se na escola. Os professores referiram como preocupação dominante tanto a necessidade de estimular uma relação mais profunda entre o binómio formação/desenvolvimento, como a necessidade de formular a criação e a difusão de recursos documentais e tecnológicos.

Num estudo realizado *sobre as necessidades de formação contínua dos professores de Língua Estrangeira do 2º ciclo, do distrito de Leiria, Cruz (1993)* destaca que os principais problemas e necessidades de formação dos professores e das escolas devem-se a factores endógenos e exógenos. Assim:

1 – *no que concerne aos alunos*, os dados da investigação demonstraram que, embora se reconheça que as crianças são actualmente mais inquietas e turbulentas que em anos precedentes, os alunos não colocam problemas às escolas (isto no distrito de Leiria). Constatou-se, porém, que os alunos chegam actualmente às escolas com um nível cultural de base mais baixo que em anos precedentes, o que afecta o desenvolvimento normal da aprendizagem. Neste contexto, a maioria dos professores dos Conselhos Directivos entrevistados referem que a génese dos problemas encontra-se noutras instâncias, tais como a falta de cooperação e de apoio da família, a degradação do nível económico, cultural e social em que os alunos se inserem, o fraco desenvolvimento económico do meio e das regiões, a incapacidade de fazer face às desigualdades apresentadas pelos alunos quando chegam à escola;

2 – *No que respeita aos professores*, a situação que se apresenta no mesmo distrito é totalmente diferente e pouco abonatória da qualidade da educação e do ensino.

A maior parte dos entrevistados (77,3%), reconhecendo embora que as escolas possuem um corpo docente quase totalmente profissionalizado, identificaram, contudo, vários problemas referentes aos professores, o que afecta a qualidade da educação e do ensino, sendo, todavia, distintos os que se apresentam nos centros urbanos daqueles que surgem nos meios rurais, ou então geograficamente mais isolados.

Dos diversos problemas referidos, o mais grave em amplitude e consequência diz respeito à grande mobilidade docente que se verifica no distrito, quer sazonal como quotidiana. A colocação dos professores em escolas muito distantes dos seus locais de residência obriga-os a percorrer diariamente longas distâncias, que podem chegar a atingir os 120 a 160 quilómetros por dia. Esta instabilidade do corpo docente, que afecta o desenvolvimento de metade das escolas do distrito, apre-

senta-se como a situação mais gravosa do sistema e a mais detractora do desenvolvimento das escolas, pelas incidências directas nas actividades quotidianas.

Entre as consequências imediatas desta situação, salienta-se uma série de outros problemas, que directamente afectam a qualidade da educação e do ensino, designadamente: a indisponibilidade dos professores para tarefas não lectivas e para o acompanhamento efectivo dos alunos; a pouca dedicação à escola e à profissão; a ansiedade dos professores, constantemente apressados nas reuniões ou noutras actividades da escola; os destacamentos e consequente substituição de professores profissionalizados por outros menos experientes ou com habilitação suficiente; o absentismo; as dificuldades na marcação das reuniões e na feitura dos horários; a pouca motivação para a profissão e para a formação.

Além da mobilidade docente, são ainda referidos muitos outros problemas, tais como: a insuficiência ou a desactualização da formação profissional perante as novas exigências educativas; a existência de professores muito jovens ou com pouca experiência, que revelam dificuldade em motivar e controlar os alunos; a insuficiência da remuneração, o que conduz à procura de outros atractivos e compensações, sobretudo nos centros urbanos, onde o problema das acumulações se faz sentir;

3 – *Quanto a espaços/instalações*, metade das escolas onde funciona o 2º ciclo não apresenta quaisquer problemas, existindo, em alguns casos, diversas salas específicas e espaços complementares que estão sub-rentabilizados, designadamente em escolas vizinhas dos centros urbanos, onde o problema dos espaços se faz sentir com grande acuidade.

Outras tantas escolas defrontam-se com alguns problemas, não parecendo de grande dimensão, se exceptuarmos as sediadas nos prin-

cipais centros urbanos. Mais especificamente, as de Leiria, de Caldas da Rainha e de Peniche debatem-se com problemas graves de sobrelocação, o que obriga à constituição de turmas com um elevado número de alunos. Tal acaba por inviabilizar o acompanhamento efectivo de cada educando, bem como dificultar a concretização de actividades diversificadas requeridas pela gestão dos novos currículos.

A insuficiência de meios e de materiais é outro dos obstáculos que mais afecta o desenvolvimento das escolas do distrito. Mais de metade das instituições de ensino em estudo (69%) refere a falta ou a obsolência dos mesmos, vivendo-se, em algumas circunstâncias, uma situação de indigência relativamente a verbas e a dotações. Essa falta de meios e de materiais tem inviabilizado o desenvolvimento de projectos, o crescimento natural da escola e, em alguns casos, a gratuitidade da educação.

A biblioteca e a documentação são consideradas, pela quase totalidade dos entrevistados, suficientes para os alunos. No entanto, para os professores, metade das escolas são consideradas suficientes, ou mesmo elementares, para a sua actualização e formação.

A mobilidade e a insuficiência de pessoal administrativo e auxiliar são também algo que afecta o desenvolvimento de cerca de metade das escolas do distrito;

4 – *No que diz respeito ao envolvimento*, a investigação revelou que muitas instituições de ensino têm dificuldades de integração no meio, não existindo por parte dos pais sensibilização suficiente para participar na educação das crianças, nem para colaborar com a escola noutros domínios. Este problema ganha grandes dimensões nos meios rurais e em zonas economicamente desprotegidas e/ou geograficamente mais isoladas;

5 – *Considerando as vivências em formação contínua*, concluiu-se

que a maior parte dos professores inquiridos tem frequentado acções de actualização e de formação, inferindo-se, contudo, que essas têm tido pouco impacto nas suas actividades quotidianas, dado que grande parte dos que o admitiram, recusaram referir as suas características.

Contudo, tendo por base as respostas de apenas cerca de metade dos docentes que afirmaram ter frequentado acções de formação e no que concerne às características da formação vivenciada, concluiu-se que: os conteúdos desenvolvidos nessas mesmas acções têm sido, predominantemente, do domínio das didácticas das disciplinas; os conteúdos científicos da especialidade e do domínio da psicopedagogia não têm praticamente sido objecto de formação; a maior parte das acções de formação teve duração inferior a oito horas, ou seja, menos de um dia; a responsabilidade da organização dessas acções de formação pertenceu, em primeiro lugar, às escolas, em segundo lugar, à Escola Superior de Educação, seguindo-se as organizações científicas e profissionais; os formadores têm sido, sobretudo, professores da escola e da Escola Superior de Educação, seguindo-se os de associações profissionais e de organizações científicas; a maior parte das acções de formação teve lugar na própria escola, na Escola Superior de Educação, ou numa escola da zona; os professores dos dois grupos sentem-se satisfeitos com a formação vivenciada;

6 – *Relativamente às prioridades de formação das escolas do distrito*, os entrevistados situaram-nas em diversos domínios e a vários níveis, tendo sido identificados como prioritários para as acções de formação os seguintes conteúdos:

– a especialidade da reforma educativa (entendendo-se por especialidade a filosofia que sustenta a reforma, as metas e os objectivos que intenta perseguir);

– a nível do domínio da pedagogia, destaca-se o relacionamento

(relação com os alunos, relação com os colegas, relação escola/meio/família e o papel do director da turma);

– no domínio da metodologia, ressalta-se essencialmente as estratégias e as metodologias da avaliação pedagógica, bem como a área-escola. Ligados à interdisciplinaridade são também referidos o trabalho de projecto e o projecto educativo. Neste domínio constitui ainda prioridade de formação o modelo e a estratégia de ensino;

– no domínio da psicologia, dá-se particular relevo à motivação, à empatia e à modificação e desenvolvimento de atitudes. As teorias e as estratégias de aprendizagem são também consideradas conteúdos prioritários, sobretudo, como via para um melhor conhecimento do aluno;

– no âmbito dos aspectos específicos das disciplinas e, dentro destes, as didácticas ganham maior importância que os aspectos científicos;

– as novas tecnologias aplicadas à educação e ao ensino, (informática e audiovisuais) são também referidas como conteúdos prioritários para as acções de formação, embora a um nível de prioridade mais reduzido relativamente ao restantes temas solicitados.

– Na opinião dos PCDs, de todos os temas enunciados, a avaliação constituiu prioridade absoluta para as acções de formação e um domínio a reclamar intervenção urgente.

7 – *Numa perspectiva mais individualizada*, os professores dos dois grupos (Francês e Inglês) seleccionaram como prioridades absolutas os temas de formação no *domínio da metodologia* (novas tecnologias, métodos e técnicas de avaliação, planificação de unidades de ensino, evolução das metodologias, pedagogia da oralidade e funções da língua materna na aprendizagem das LEs); e no *domínio da sociopsicopedagogia* (pedagogia diferenciada, funções e métodos da avaliação, autonomia da escola, projecto educativo e aspectos fisiológicos e psicológicos da aprendizagem).

É de ressaltar que os aspectos científicos da especialidade constituem prioridade absoluta para uma minoria de professores dos dois grupos de inquiridos;

8 – *Relativamente aos organizadores*, os resultados revelam que os professores depositam maior confiança nas instituições de Ensino Superior, designadamente na Escola Superior de Educação, em equipa com as escolas, nas associações profissionais e nas organizações do que nas equipas de professores, nas inter – escolas ou até mesmo nos sindicatos.

Num outro estudo realizado por *Oliveira (1996) sobre a prática reflexiva dos professores e o seu processo de mudança no contexto de formação contínua*, tendo por base um projecto/programa de intervenção, assente num programa de formação contínua, que envolveu professores profissionalizados do 3º grupo e 2º ciclo do Ensino Básico, desenvolvido durante seis meses com a intervenção activa dos participantes e a mobilização de estratégias reflexivas/colaborativas, a investigação chegou às seguintes conclusões:

1 – *Existência de mudanças de representações e de atitudes face à formação contínua*. Assim, sobre o discurso da formação contínua surge mudanças das quais se destacam os seguintes aspectos mais significativos: posição mais crítica face ao lugar e ao estatuto da teoria no processo de formação contínua, nomeadamente na relação com as situações da prática, as quais parecem ter passado a ser mais valorizadas; em oposição a uma estratégia instrumental da situação de troca de experiências, surgiu mais explicitada uma estratégia de partilha e de discussão dos saberes pedagógicos, com base na reflexão das experiências profissionais;

2 – *No que concerne à Organização da Formação Contínua*, os resultados deste estudo permitiram pôr em evidência uma mudança de representações e de atitudes face à intervenção dos professores e do

formador nesse processo. Das representações de um formador, com um papel central no processo de formação, com algum espaço concedido aos professores, parece ser possível verificar a passagem a um conjunto de representações em que este deveria desempenhar predominantemente o papel de facilitador e de pessoa – recurso, criando as condições para um maior espaço de intervenção aos participantes. Ressalta-se daqui a ideia de que é necessário um envolvimento activo dos docentes na construção do seu conhecimento pedagógico, o qual integra, de uma forma articulada, os conhecimentos teóricos, a experimentação e a reflexão;

3 – *A propósito do Papel da Teoria na Formação Contínua de professores*, os participantes manifestaram, tanto no início como no final, uma posição crítica face à introdução de uma componente teórica, desligada das problemáticas da prática, com a fundamentação de que a aquisição de conhecimentos teóricos não articuláveis com a prática quotidiana, não contribuem para a melhoria da sua actuação pedagógica;

4 – *As mudanças dos participantes relativamente a esta temática traduzem-se por uma percepção mais positiva quanto ao papel que as teorias podem desempenhar nas práticas de ensino*, verificando-se uma maior credibilidade e confiança na utilidade das teorias no campo das práticas, o que poderá explicar a constatação de uma maior motivação e abertura à aquisição de conhecimentos teóricos, desde que relevantes para as situações com que se confrontam no exercício das suas funções. Não obstante, perante esta atitude mais positiva relativamente ao papel da teoria, os professores reconheceram a necessidade de uma atitude mais crítica no que diz respeito às propostas de acção pedagógica assentes na investigação educativa. As teorias são entendidas, não como uma fonte de normas que se transpõem para as situações concretas, mas

antes como um quadro de referências onde o professor, numa atitude de maior autonomia intelectual, poderá encontrar um suporte para a sua actuação;

5 – *O valor e o significado atribuídos à Reflexão Crítica e à Investigação sobre as Práticas parecem ter sofrido igualmente mudanças entre a fase inicial e final do programa*, ou seja, enquanto inicialmente a reflexão era entendida como um instrumento útil para combater a rotina das práticas dos professores, ou para responder às imposições curriculares vindas do Ministério ou ainda para compreender os pressupostos da acção pedagógica; no final, a concepção dominante da reflexão prende-se com a ideia da mudança das práticas. Isto é, neste momento, os professores manifestam a percepção de que a análise crítica dos problemas, à luz dos contextos reais em que se inserem, conduz a uma melhor compreensão das situações, permitindo, deste modo, encontrar soluções mais adequadas à sua resolução;

6 – *Relativamente à investigação sobre as práticas*, destaca-se o facto de que os participantes partiram com um desconhecimento quase total dos processos metodológicos que nela poderiam ser mobilizados. No final da formação, é possível afirmar que os professores reforçaram a importância do papel da investigação sobre as práticas no seu desenvolvimento profissional, nomeadamente quando este se desenrola num contexto colaborativo;

7 – *Quanto à Colaboração entre Professores e Formadores não se evidenciaram diferenças significativas*. De facto, os participantes reafirmaram o seu posicionamento crítico face à reprodução simples das práticas dos professores mais experientes, apontando-se, no final do programa, alguns perigos subjacentes a esse procedimento, nomeadamente o da perpetuação de modelos de actuação. Por detrás desta posição, vislumbra-se uma rejeição às normas e às prescrições, já anteriormen-

te expressas relativamente às teorias, e neste momento, estendendo-se também ao campo da prática. Tanto no início como no final do programa, os professores só reconheceram o valor formativo da homologia na formação e no pressuposto de não se proceder a uma reprodução crítica das actividades pedagógicas, mas sim a uma adequação aos contextos específicos e aos estilos pessoais de cada docente;

8 – *Também no que respeita às potencialidades do dispositivo de colaboração entre professores e entre estes e formadores*, as posições mantêm-se idênticas, ou seja, esse processo formativo é valorizado enquanto instrumento facilitador da reflexão crítica sobre as práticas, de articulação entre saberes teóricos e de enriquecimento profissional de cada membro, resultante da troca de saberes e de experiências diversificadas. A única mudança clara manifesta-se a nível do posicionamento face à inter – observação entre professores quando colocaram restrições à sua prática, com o fundamento de que a presença de um observador estranho à classe é perturbadora tanto para os alunos quanto para o professor observado. No final do programa, alargou-se o campo das vantagens deste dispositivo e diminuíram-se as reacções defensivas;

9 – *Desenvolvimento Pessoal e Profissional dos Professores* – da análise do discurso dos participantes ressalta-se que, de um modo geral, todos manifestaram percepções e atitudes positivas relativamente a si próprios, à sua actuação profissional, ao processo formativo em que estiveram envolvidos, como ainda às relações interpessoais que aí se estabeleceram (perspectivas de desenvolvimento profissional);

10 – *A Componente Teórica* deste programa constitui igualmente um suporte, uma fonte de inspiração importante para a sua prática pedagógica, bem como um instrumento indispensável na reflexão sobre as suas práticas. Depreende-se das posições dos participantes uma

percepção clara do impacto da componente teórica do programa no seu desenvolvimento pessoal e profissional;

11 – *As actividades reflexivas desenvolvidas ao longo do programa, quer através das narrativas escritas, quer da sua discussão no seio do grupo de formação* foram consideradas pelos participantes como um factor determinante no seu desenvolvimento pessoal e profissional. De facto, de acordo com as opiniões dos professores, o processo reflexivo permitiu uma percepção mais rigorosa do acto educativo, bem como uma tomada de consciência das suas consequências. Por outro lado, e em articulação com estes aspectos, a reflexão contribui para o domínio sobre os acontecimentos na sala de aula, o que potencialmente poderá levar às mudanças das práticas dos professores.

A percepção que os membros do grupo manifestaram quanto ao impacto da estrutura colaborativa no seu desenvolvimento pessoal e profissional prende-se com o enriquecimento profissional dos professores e com o contributo para a resolução das situações problemáticas da prática. Esta posição fundamenta-se na percepção de que a troca de saberes e de experiências permitiu a clarificação das situações pedagógicas implementadas pelos professores, bem como a sugestão de propostas de acção inovadoras;

12 – *O impacto do programa nas Práticas Pedagógicas dos participantes* reflectiu-se, essencialmente, na mudança de atitudes perante o acto educativo em termos gerais e, em termos mais específicos, na relação professor – aluno e no desempenho dos seus papéis na sala de aula. Paralelamente a esta mudança de atitudes, os docentes reconheceram que o programa contribuiu para uma mudança a nível das actividades e das estratégias de ensino. De acordo com o depoimento de alguns participantes, antes do programa, o processo de ensino – aprendizagem estava mais centrado no professor, o qual, ainda que não de uma forma

autoritária, exercia as suas funções na base do seu estatuto de superioridade e de poder. Ao longo do processo formativo, os professores foram alterando a sua actuação, diminuindo progressivamente o exercício do papel de detentores do saber para privilegiarem o papel de facilitadores do processo de ensino – aprendizagem, atribuindo ao aluno um papel central nesse mesmo processo. Em associação íntima com esta mudança de atitudes perante o processo de ensino – aprendizagem, o programa terá conduzido à introdução de actividades de ensino diferentes das que habitualmente utilizavam e que se propunham a desenvolver a autonomia dos alunos no seu processo de aprendizagem da língua inglesa;

13 – *Mudanças nos alunos* – ressalta do discurso dos participantes a percepção de que as mudanças nos seus alunos se centraram nas atitudes perante a aprendizagem, na mobilização de diferentes fontes do saber e nas estratégias. Ao nível das atitudes perante a aprendizagem, os professores detectaram sentimentos de entusiasmo e de empenhamento, atitudes de autoconfiança nas suas capacidades e motivação para uma participação. Por outro lado, foi possível os professores se aperceberem do percurso dos alunos relativamente a um grau crescente de independência, que se traduziu na resolução de tarefas, quer recorrendo aos seus materiais de apoio (dicionário, caderno diário, manual, revistas, etc.), quer aos colegas como fontes de informação e formação. No que respeita às estratégias de aprendizagem, os docentes detectaram dificuldades por parte da maioria dos alunos quanto à análise e à reflexão sobre o funcionamento da língua, tendo-se, no entanto, evidenciado uma evolução notória nas estratégias de aprendizagem e de memorização do vocabulário e da pronúncia (estratégias cognitivas). De acordo com as opiniões dos participantes, ainda que genericamente os alunos se tenham envolvido com empenho em actividades de reflexão sobre o processo de

aprendizagem e de avaliação da eficácia das estratégias de aprendizagem (estratégias metacognitivas), poucos foram os que de facto utilizaram esta estratégia com adequação e autonomia. As estratégias sócio – afectivas foram amplamente utilizadas pelos alunos, os quais revelaram uma reacção muito positiva às actividades cooperativas desenvolvidas na sala de aula;

14 – *Efeitos dos Factores do Programa no desenvolvimento do Professor* – as percepções dos professores face à relação entre o processo formativo e os seus efeitos fazem ressaltar uma dinâmica de interacções entre os diferentes factores mobilizados na formação que, de uma forma conjugada, terão contribuído para o desenvolvimento das professoras. Ainda que com um destaque especial para o Clima Teórico – Afectivo, esta componente em conjugação com a formação Teórico/Prática e a formação centrada na Prática constituíram os factores mais decisivos e com influência mais directa nas suas mudanças. As modalidades de intervenção do formador não foram entendidas como um factor determinante nas mudanças globais dos professores, tendo, no entanto, sido realçada a sua influência a nível da construção do clima sócio – afectivo e das modalidades de intervenção dos participantes.

Estes estudos vêm contribuir para a convicção de que a melhoria da formação está relacionada com o conhecimento das necessidades, das expectativas, das representações (pensamento do professor) de formação contínua, através de uma intervenção e reflexão na lógica do desenvolvimento pessoal e profissional. Por outro lado, vem reforçar a legitimação da formação contínua nos indivíduos a formar e nos contextos onde se desenvolve a sua actividade profissional (como aliás referem as novas dinâmicas de formação contínua) referenciadas pelo Conselho Científico – Pedagógico da formação contínua de professores.

## 5. A INVESTIGAÇÃO EDUCACIONAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

### 5.1. CONSIDERAÇÕES GERAIS

A investigação em Educação<sup>20</sup>, em particular na formação de professores, é um domínio ainda pouco sustentado, dado a inexistência de matrizes e de modelos assentes em paradigmas bem definidos, que permitam construir um quadro sistémico da diversidade em unidade. Resultado desta realidade, a investigação em formação de professores também “carece” de sistematização do quadro teórico, este por sua vez influenciado por ciências várias como a Sociologia, a Psicologia, as teorias curriculares, a Antropologia, entre outras. Por outro lado, existe uma falta de homogeneidade nas diversas vertentes da formação de professores, o que impossibilita uma estratégia coerente em termos investigativos, conduzindo a lógicas diversas na forma de encarar a investigação educativa.

*Daí que poderemos afirmar que a formação de professores constitui um dos objectivos da investigação educacional.* Apesar da existência de vários paradigmas e caminhos investigativos, apesar de algum esforço, ainda não se encontraram na perspectiva do consenso, influenciado este facto também pela diversidade e resultados da própria investigação (Camilo Cunha, 2000a).

Assim, quando falamos em investigação educativa, bem como na formação de professores, desde logo emergem duas grandes tradições que influenciam a multiplicidade de abordagens (opções) e respectivos quadros/técnicas metodológicas (etapas de construção do conhecimento científico). Estamos a falar do modelo (tradição, paradigma,

<sup>20</sup> A investigação é um processo social através do qual os grupos humanos transformam o conhecimento que têm da realidade, transformando ao mesmo tempo a sua maneira de agir sobre essa mesma realidade (Vielle, 1981, p.339).

programa de investigação) das *Ciências Naturais*, traduzido em lógicas quantitativas; e do modelo (tradição, paradigma, programa de investigação) das *Ciências Sociais*, evoluindo daqui um sentido qualitativo. Estes enfoques têm por fim último as lógicas da aprendizagem.

*“A investigação educacional tem vindo a revelar que os alunos podem não só aprender muito na instituição escolar como aceder aos níveis de aprendizagem e capacidade de que são potencialmente portadores, desde que beneficiem de um processo educativo adequadamente estruturado e orientado. Assim, a qualidade do processo educativo é fruto, entre muitos outros factores, da capacidade de intervenção didáctica dos professores. (...) a necessidade de conceber o professor como um especialista portador de saberes científicos, didácticos e pedagógicos profundos, um profissional que realiza uma actividade técnica e reflexiva, que actua de uma forma crítica segundo um quadro explícito de valores éticos e morais, e que apresenta a disposição e a capacidade para continuamente desenvolver e melhorar a eficácia do seu trabalho, é uma perspectiva que precisa de ser afirmada e consolidada todos os dias”* (Carreiro da Costa, 1996 a, p. 1).

Sem querermos situar com exactidão a origem desses modelos (dificuldades), é nos anos sessenta e setenta que a formação de professores foi encarada com alguma atenção. Fuller & Bown (1975) referem que, nesses anos, quase nada se sabia acerca deste mesmo assunto, estando as situações investigativas voltadas para a melhor forma objectiva de formação – necessidade de evidenciar processos intra e interpessoais, não havendo lugar para as hipóteses – explorar o que há para conhecer. Neste contexto, Canário (1991 b) ressalta que a investigação feita até então não traduzia resultados práticos – melhoria do sistema escolar – considerando *anos de crise da investigação educativa*.

Nesta plataforma, ao reflectir sobre o estado da investigação, Cachapuz (1987) salienta que a investigação (educação/formação de

professores) parece ter pouca influência nas práticas educativas, apresentando possíveis razões:

- a ausência de uma teoria geral em que fundamentar a investigação educacional;
- dificuldades de ordem metodológica;
- dificuldades aliadas à natureza da área conceptual;
- a ausência ou a pouca saliência, nos diferentes modelos de formação de professores em Portugal, de uma componente investigativa;
- a falta de condições institucionais para o exercício da investigação educacional por parte dos professores;
- a fraca aceitabilidade da investigação em educação, por razões diversas.

Também Campos (1988) refere que as dificuldades de implementação e de visibilidade da investigação (conhecimento)<sup>21</sup> se devem a razões evidenciadas pelo facto de:

- a investigação empírica actual tender a confirmar a ideia de que a formação inicial e a formação contínua, na sua forma usual, são relativamente ineficazes;
- as investigações existentes se terem tornado relativamente redundantes, isto é, de terem produzido dados semelhantes em contextos diversos, em momentos diferentes e com métodos de inquérito vários;
- também haver investigação, indicando os dispositivos mais ou

<sup>21</sup> Neste contexto, Simões (1994,p.172) refere que a transmissão de conhecimentos, sejam eles ligados às ciências da educação ou à(s) área(s) disciplinar(es), continua a ser o objectivo implícito subjacente à preparação de professores, a qual oscila continuamente, numa polarização entre o que ensinar e como ensinar (controlo das variáveis, cientificidade). Embora surjam afirmações desculpabilizantes, quase rituais, da importância igualmente determinante do saber ser – ou dimensão pessoal relativa à identidade daquele que ensina – e do saber tornar-se – referente aos valores e ao posicionamento crítico sobre o que ensina e mesmo porque se ensina – na prática, as nossas reformulações e aperfeiçoamentos continuam, de maneira dramática, a desconhecer o carácter complexo, multideterminado e interactivo do processo educativo do educador e do educando nele implicados.

menos adequados, quer para a formação inicial quer para a formação contínua. Permanecem, no entanto, na periferia das instituições principais (sob a forma de pequenos projectos piloto, de estudos pouco conhecidos dos responsáveis), provavelmente porque exigem reestruturações profundas que ultrapassam as energias e as vontades das instituições existentes;

- de que teríamos menos necessidade de novas investigações “confirmatórias” do que de investigações rigorosas que desenvolvessem e acompanhassem novas práticas.

Apesar de se reconhecer as dificuldades da investigação, uma vez que o carácter específico do objecto e do método das Ciências de Educação é constantemente modificado, pois o investigador constrói e reconstrói permanentemente o objecto e, simultaneamente, está nele implicado; associado ao facto da educação ser multidimensional quanto à definição do conteúdo do seu objecto, quanto às vertentes da realização e quanto aos métodos utilizados Veiga (1991), Ozga (2000) parece ser consensualmente unânime a defesa da investigação quantitativa e qualitativa (interacção), mais interactiva, sistémica, contextual, longitudinal, reforçando a posição dos envolvidos. Deste modo, elevam-se contextos históricos, políticos, económicos e éticos na definição do professor (histórias de vida, selecção, opção vocacional, formação, colocação e progressão na carreira).

Igualmente se assiste à defesa das investigações casuísticas dos processos de desenvolvimento humano, assentes em orientações relativistas e construtivistas, fomentando a reflexão e a construção de novas significações de maior dialéctica.

O desafio proposto por estes paradigmas (combinações) parece aliciente e adequado aos educadores profissionalmente habilitados, ou seja, aos destinatários que o nosso conceito de formação contínua privilegia.

Na formação de professores parece ser consensualmente unânime a necessidade de explicitar os objectivos educativos, saber exactamente como variam de indivíduo para indivíduo e, sobretudo, se foram atingidos. Torna-se indispensável encontrar posições consensuais quanto às soluções e recomendações, na convicção de que se poderá encontrar metas e objectivos claros de formação de professores. Independentemente das metodologias adoptadas, sejam elas quantitativas ou qualitativas, racionalistas, ou naturalistas, teóricas ou empíricas, descritivas ou experimentais, é importante que se encontre uma identidade no campo do conhecimento com objectivo próprio, epistemologicamente definido e reconhecido.

## 5.2. NOVOS PARADIGMAS NA INVESTIGAÇÃO EDUCACIONAL E NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A investigação educacional (formação de professores) resulta da evolução das concepções filosóficas tradicionais, culminando com o aparecimento de novos paradigmas investigativos (relativismo científico). Neste sentido, podemos encontrar um grande paradigma dominante e outro que, nos anos oitenta e noventa, começa a emergir. O primeiro assenta numa dinâmica positivista, experimental, hipotético – dedutivo (o *quantitativo* – Ciências Naturais<sup>22</sup>), orientado para a produção de uma predisposição de validade universal. Predominante nos anos setenta é um paradigma assente no modelo de produção industrial, fundamental no processo racional, planificado, sequencial,

<sup>22</sup> Do ponto de vista funcional/operacional, podemos dizer que o *paradigma quantitativo* assenta tradicionalmente nas investigações experimentais, quasi – experimentais e empíricas e nos caminhos presságio – produto e processo – produto.

O *paradigma presságio – produto* (anos sessenta) tem por objectivo correlacionar as características dos professores (personalidade, experiência, inteligência) com os resultados dos alunos. Pretende antecipar a realização profissional do professor e o sucesso dos alunos (critério – eficácia).

independente, do investigador em relação ao objecto de estudo, que difunde inovação depois de testado no terreno experimental (Canário, 1991 b). Aí assiste-se à manipulação sistemática e controlada de variáveis das condições de observação para assim se explorarem relações de causa e efeito. Aí analisam-se os efeitos lineares ou multilíneares das variáveis independentes sobre as intervenções rigorosamente planeadas do investigador. Aí estudam-se ainda as relações directas de dependência entre os procedimentos adoptados na experimentação e as previsíveis modificações operadas no comportamento (Veiga, 1991).

Num outro ponto, o segundo paradigma privilegia a interpretação, (o *qualitativo* – Ciências Sociais<sup>23</sup>), uma abordagem etnográfica dos fenómenos educativos – cognitivista, naturalista, fenomenológico e etnográfico.

O *paradigma processo – produto* (anos setenta) enfatiza uma correlação directa entre o comportamento do professor (variável independente) e o comportamento do aluno (variável dependente). A formação técnica do professor e a observação sistemática dos comportamentos (skills), que depois de codificados em categorias pré-determinadas, emprestam contributos importantes para o processo ensino – aprendizagem. Deste paradigma emergem duas grandes tendências: a tendência ALT (Academic Learning Time), em que os resultados dos alunos são condicionados pelo tempo necessário, tempo real para a aprendizagem; e a tendência ATI (Attitude Treatment Interaction), pela procura de correlação das actividades de ensino-aprendizagem e as características dos alunos.

<sup>23</sup> O *paradigma qualitativo* tem-se materializado nos caminhos investigativos mais utilizados, nomeadamente o *pensamento do professor(a)*, *mediacional centrado no aluno(b)* e *ecológico(c)* (décadas de oitenta e noventa).

O *paradigma pensamento do professor(a)* eleva o docente como um profissional racional que toma decisões (contexto), como um profissional reflexivo e prático pela reconstrução e pelo processamento de informação no decurso da sua prática profissional. As estruturas cognitivas (tomadas de decisões) têm reflexo na acção profissional. Neste contexto, por exemplo Pacheco (1993,p.110), ao reflectir sobre este mesmo paradigma começa por um plano conceptual (pensamento/acção), delineando três aspectos: – *pensamento/acção do professor numa perspectiva dimensional pelo processamento de informação e tomada de decisões* – parte do princípio que o indivíduo é um procurador activo que permanentemente toma decisões (teoria cognitiva) nos diversos contextos, nomeadamente o psicológico (crenças, valores, dilemas), o ecológico (normas administrativas, espaço didáctico, envolvimento interno/externo) e o social (turma, meio); – *pensamento/acção do professor numa perspectiva dos momentos de actuação* – *decisões pré-activas, decisões interactivas, decisões pós-activas* – consideram os momentos de actuação pré-activos o *antes da aula* (preparação, materiais, estratégias), os momentos interactivos o *durante a aula* (intervenção, reflexão, acção) e os momentos pós-activos o *depois da aula* (reflexão, modificação, consolidação); – *pensamento/acção do professor numa perspectiva*

Segundo este modelo, a educação e a formação de professores devem ser entendidas numa lógica interpretativa e hermenêutica, elevando a descoberta de significados inerentes aos actores através de uma inter relação com a realidade, emergindo realidades particulares que “não são” susceptíveis de generalizar.

Esta “ruptura” assenta no carácter relativo do conhecimento científico, influenciado pelos contributos dos filósofos da ciência, nomeadamente Kuhn, (1972); Lakatos, (1970); Popper, (1963, 1972); Weimer, (1979, 1981).

De facto, contrariamente às concepções filosóficas tradicionais que defendiam uma concepção cumulativa, progressiva e linear do progresso científico, a nova filosofia da ciência defende que este se verifica em função da reconstrução dos factos científicos e que Kuhn (1972)

*do contexto psicossocial – atitudes, concepções, constructos, crenças, teorias implícitas, perspectivas, juízos, dilemas – segundo esta perspectiva, no universo cognitivo distinguem-se numerosos conceitos, atitudes, termos, representações, crenças, que caracterizam o pensamento do professor. Estes numerosos conceitos permitem explicar, interpretar e prever a realidade que, no entanto, continua a situar-se numa plataforma flexível, dinâmica e previsional, que se vai modificando no tempo e no espaço (experiência – declaração hipotética). Cada professor tem um processo próprio de interpretar os dados, pensando e actuando a partir de um conjunto de constructos que definem a sua intervenção – estruturação mental ou visão particular da realidade que cada docente elabora permanentemente.*

*O paradigma mediacional centrado no aluno (b) – segundo este é preciso estar na posse dos conhecimentos prévios dos alunos (concepções alternativas) e das formas de intervenção adequadas. O aluno é o actor preponderante no processo ensino-aprendizagem.*

*O paradigma ecológico (c) – este vem reforçar a necessidade de se conhecer os contextos de intervenção didáctica e da relação da escola com o meio em que se insere. A aprendizagem é resultado de inúmeras variáveis que coabitam no envolvimento formativo e social.*

A investigação qualitativa enfatiza, portanto, o que pensam e como pensam os professores e os alunos e, neste sentido, vários estudos têm sido objecto deste paradigma, nomeadamente ligados à formação de professores (inicial, contínua) à planificação, ao conhecimento prático dos professores, aos constructos pessoais e à inovação curricular, às representações e às crenças dos professores, ao seu comportamento na sala de aula, à prática profissional, às atitudes dos alunos face à escola, às teorias implícitas, às atribuições causais do comportamento e ao desempenho dos alunos.

Em síntese, poderemos dizer que o *Paradigma positivista* (quantitativo, racionalista, experimental/empírico e analítico) parte do princípio que os fenómenos podem ser estudados de modo objectivo, mediante análises empíricas e desenhos experimentais. Fomenta, portanto, a quantificação e a formulação de princípios ou leis explicativas dos fenómenos educativos ou dos processos de ensino – aprendizagem a partir de dados estatísticos. Em relação ao

identifica pelas fases: normal, crise e revolução ou rupturas conceptuais, pondo em causa a regularidade do conhecimento científico, bem como a ideia de acumulação.

Assim, o conhecimento científico deixa de ser absoluto e imutável para passar a ser hipotético e conjectural (sujeito a crítica constante) e os cientistas, como humanos que são, interpretam, transformam e reconstróem a realidade em função dos seus próprios sistemas cognitivos.

O objecto da ciência deixa de se limitar quase exclusivamente ao “ser” – estabilidade e permanência, assente um paradigma empírico – positivista (método indutivo), para começar também a contemplar o

*Paradigma interpretativo* (qualitativo, fenomenológico, naturalista, humanista/etnográfico), este penetra no mundo pessoal dos participantes, verificando como interpretam as situações, quais as suas intenções e significados. Enfatiza ainda a compreensão e a interpretação da realidade educativa a partir dos significados das pessoas implicadas, bem como estuda as suas crenças, intenções, motivações e outras características não directamente observáveis, mas susceptíveis de experimentação. Focaliza-se na descrição e na compreensão do que é único e particular para o sujeito, em vez de procurar generalizações. As preocupações de amostras e de generalizações, de validade e de fiabilidade dos instrumentos “não são” elementos de primordial importância, dependendo mais das análises e das sensibilidades da investigação. Finalmente, o *Paradigma teórico – crítico* pretende superar o que se considera o reducionismo do paradigma positivista e o conservadorismo do paradigma interpretativo. Não apenas descreve e compreende a realidade educativa como também a transforma. Fernandes (1991) refere que há vantagens e desvantagens em cada um dos paradigmas de investigação e que dados de natureza quantitativa e qualitativa podem ser recolhidos, com claras vantagens, no processo de resolução do mesmo problema. A utilização de uma metodologia múltipla oferece soluções que permitem contrabalançar algumas fragilidades e limitações ao combinar deliberadamente vários métodos da mesma investigação (p.65).

Sem nos querermos envolver numa discussão de natureza epistemológica sobre diferentes paradigmas (tradições) de investigação, tivemos o cuidado de utilizar (e combinar) análises diferenciadas com o objectivo de alargar o âmbito de reflexão, intervenção e inclusão, partindo do pressuposto que serão complementares e não antagónicas.

O presente estudo insere-se, portanto, no tipo de método quantitativo e qualitativo (descritivo), cuja finalidade será a lógica da diversidade e da complementaridade no fornecimento de uma caracterização precisa das variáveis envolvidas neste fenómeno.

No nosso estudo, a opção por estes paradigmas decorre do facto de centrarmos a nossa atenção/observação sobre o pensamento dos professores, as necessidades/expectativas, as representações do contexto em que eles se situam e as Instituições que foram responsáveis pela sua formação numa perspectiva reflexiva – construtiva. Ao tomarmos esta opção, o nosso objectivo era poder esboçar uma linha de pesquisa que fosse consequente com as interrogações a que o quadro de referência conceptual dos problemas enunciados evidenciou.

“devir” – evolução, crise, instabilidade, conduzindo a uma posição que assume uma visão não justificacionista da ciência – emerge uma visão epistemológica relativista, assente no processo de constante procura (métodos dedutivos), dependendo estes de esquemas prévios de conhecimento e de teorias.

Este sentido relativista, hipotético faz emergir novos paradigmas. Um dos exemplos mais relevantes – *o pensamento do professor* – está implícito neste nosso estudo, nomeadamente nos contextos formativo (tomada de decisões – processamento de informação) e psicossocial (necessidades, expectativas, representações).

No paradigma investigativo, o pensamento do professor surge dentro da linha evolutiva dos modelos de investigação em educação. Como já tivemos oportunidade de referir, nos anos sessenta apareceu o modelo de investigação “presságio – produto”, segundo o qual a eficácia docente (variável produto) era resultado das características da personalidade (variável presságio) dos docentes (Getzels & Jackson, 1963). Este modelo investigativo conduziu a resultados pouco relevantes no conhecimento concreto e útil do fenómeno ensino/aprendizagem.

Esta constatação levou a que, na década de setenta, surgisse o paradigma “processo – produto”, cujo objectivo era o de identificar as condutas do professor<sup>24</sup> (variável processo) que apresentassem relação com um bom rendimento dos alunos (variável produto) (Medley, 1979; Petrica, 1989).

No entanto, este modelo/paradigma foi objecto de algumas críticas, nomeadamente à impermeabilidade, aos conteúdos, aos contextos,

<sup>24</sup> Por forma a analisar as condutas dos professores, foram concebidos muitos e diversificados sistemas de observação, estruturados segundo categorias. Estas permitiam quantificar e classificar a frequência com que os professores utilizavam as suas condutas, tentando descobrir os comportamentos eficazes e produzir assim conhecimentos prescritivos (Lowyck, 1990, p.89).

aos métodos e à cognição (Lowyck, 1990).

O reconhecimento das lacunas destes modelos, na linha quantitativa, favorecem o aparecimento do paradigma cognitivo<sup>25</sup>.

A este propósito, Sousa (1993) refere que “*Embora a linha cognitiva de investigação seja recente, é já notória uma evolução intrínseca. No início, eram realçados os aspectos mais formais e racionais do processo cognitivo dos professores. São disto exemplo os estudos que descrevem como os professores planeiam as lições, tomam decisões, resolvem problemas e processam a informação. Algum tempo depois, contudo, esta descrição do processo foi substituída por novas perspectivas. Passou a dar-se cada vez mais atenção ao conteúdo do pensamento, isto é, à cognição, aos esquemas, às teorias simples, aos constructos pessoais e às preocupações*” (p. 19).

Nas décadas de oitenta e noventa, a importância da investigação sobre o pensamento do professor é reconhecida, descrevendo-se a sua vida mental, os seus antecedentes e consequentes, expressos sob a forma de expectativas, de atitudes, de crenças, de dar respostas, de fazer juízos, de reflectir na e sobre a acção, de tomar decisões e de agir etc. (Garcia, 1987; Clark & Peterson 1986).

Como já referimos, este paradigma apresenta basicamente os modelos na dinâmica da práxis profissional, ou seja, *o modelo de tomada de decisões*, em que se investigam determinadas situações/envolvimentos, bem como é que o professor decide o que deve fazer (toma decisões sobre a sua actividade, questiona-se, modifica); *o modelo de processamento de informação*, assente na definição das situações de ensino e como

<sup>25</sup> A preocupação relativa a este enfoque investigativo (constructos e processos mentais) remonta aos anos 60. Jackson, (1968) apresenta um trabalho descritivo, referindo a grande complexidade da função docente, sublinhando as distinções conceptuais que balizam o quadro de referência do professor, como é o caso de referência do professor, ou de distinção entre as fases pré-activa e interactiva de ensino, chamando a actuação da comunidade científica para a importância de descrever o pensamento e o planeamento dos professores como um meio de compreender os processos da aula.

esta condiciona a sua conduta em função dos aspectos mais pertinentes em detrimento de outros. Esta perspectiva vem reforçar a dimensão ontológica da profissão e da formação, tentando contribuir para o conhecimento das variáveis que condicionam o desempenho da actividade docente (o professor como pessoa e como profissional objecto de investigação e de reflexão); *o modelo de análise psicossocial* (através do conhecimento das necessidades, expectativas, representações, crenças); e *o modelo assente nos momentos de actuação* (na perspectiva pré-activa, interactiva, pós-activa).

Neste paradigma são geralmente utilizados métodos de análise qualitativa, de análise interpretativa, fenomenológica, etnográfica nomeadamente, pensamento em voz alta (auto – avaliação), relatórios retrospectivos, registos filmados e escritos (práticas autobiográficas, diários, cadernos de trabalho, entrevistas (Lowyck,1986)). Igualmente dá suporte a dois caminhos de investigação, como é o caso dos *Estudos de Caso* (Vasconcelos, 1997 a, b; Alonso, 1996; Yin,1994; Oliveira Formosinho, 1987) e *Histórias de Vida* (Nóvoa,1995; Moita, 1995).

Muitos trabalhos de investigação sobre análise de crenças, princípios práticos, constructos pessoais, teorias implícitas e conhecimento prático dos professores começam a ser motivo de atenção pelas suas potencialidades (Zabalza,1994), geralmente expressas na planificação do processo ensino/aprendizagem (processamento de informação), na comparação entre professores experientes e principiantes (decisão pré – activa, interactiva e pós – interactiva da relação pedagógica) e, mais recentemente, as questões de conhecimento profissional ao nível das diferentes disciplinas.

Creemos que, no contexto dos modelos de formação, o paradigma do pensamento do professor fornece informações importantes sobre

a realidade educativa expressa na reflexão (consciencialização) da sua experiência e práxis.

Esta linha de orientação está igualmente ligada às lógicas de inovação educativa, nomeadamente na formação inicial e contínua, que olha para o profissional que constrói e redefine os projectos de mudança, em vez do executor de inovações delineadas numa dimensão a que é muitas vezes estranho (Escudero,1986). Isto parece elevar a ideia de que o trabalho docente está muito ligado à representação dos professores acerca da sua profissão (sucesso profissional) e à sua formação.

No entanto, este paradigma não deixa de apresentar igualmente algumas limitações, pelo facto do fenómeno ser complexo e pela divergência e diversidade da abordagem investigativa. Exemplo disto mesmo é a existência dos vários modelos apresentados: o modelo de tomada de decisões, o modelo de processamento de informação, o modelo de pensamento e acção, como referem por exemplo (Clark, 1978; Garcia, 1987; Pérez Gómez,1984; Clark & Peterson, 1986); e ainda questões relativas ao planeamento do professor, aos pensamentos e às decisões interactivas dos professores, à teoria e à crença dos professores, à avaliação dos professores e à formação dos professores.

Daí que as percepções individuais da complexidade do acto de ensino, a imprecisão do quadro de referência conceptual, a confusão de definições imprecisas e ideossincráticas dificultem a consolidação de muitos resultados de investigação (Lowyck, 1990) o que, no entanto, não implica que a investigação e os investigadores contribuam com informação, reflexão e conhecimento para o processo educativo (formação de professores).

## 6. A ANÁLISE DE NECESSIDADES, DE EXPECTATIVAS E DE REPRESENTAÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

### 6.1. AS NECESSIDADES E A ANÁLISE DE NECESSIDADES E DE EXPECTATIVAS

A análise à palavra/conceito «necessidade» conduz a diversos domínios, sentidos, conforme o enquadramento e o conteúdo de intervenção, estando ainda longe de se ter encontrado um conceito operativo universalmente aceite.

Este facto é evidente no domínio de vários sectores, nomeadamente no da *Economia*, em que a necessidade é o desejo de dispor de um bem que sirva para provocar, conservar ou aumentar condições agradáveis de vida; no da *Sociologia*, em que a necessidade pressupõe “acção social” como uma resposta a uma necessidade individual ou colectiva; no da *Pedagogia*, como a força interior e exterior que incita o indivíduo a colocar-se de/em interacção com o meio para atingir uma finalidade (Cruz, 1993).

Associados a este facto, abundam outras concepções como estudo, avaliação, investigação, identificação das necessidades, ou ainda, pedido, plano, projecto de formação, o que dificulta uma terminologia consensual de tal problemática.

Cruz (1993) refere que *“embora a palavra necessidade não seja nova em pedagogia e em formação, o conceito revela ainda grande ambiguidade, prestando-se a uma série de manipulações de ordem conceptual, ideológica e política que não são isentas de consequências nas práticas educativas e na própria formação (...) a definição do conceito de necessidade constitui ainda um domínio da epistemologia, visto que não comporta qualquer definição unívoca, estática e definida que se pretenda apresentar, dada a variedade*

*de domínios científicos a que a palavra se aplica e as inter – relações que estabelece entre os vários ramos do saber, incompatíveis com conceitos que privilegiam uma noção acabada”* (p. 34).

Numa consulta a um Dicionário da Língua Portuguesa, verificamos que o significado da palavra «necessidade» engloba diversos valores semânticos. Um referente a uma vertente mais objectiva na dimensão biológica e fisiológica como respirar, sede, fome, sexualidade, apetite, ou seja, ligada as necessidades primárias/sobrevivência; outro referente a uma vertente mais subjectiva como solicitação, tensão, atitude, interesse, desejo, expectativa, motivação, ligada à dimensão psicológica; e ainda uma outra, esta mais filosófica e reflexiva, associada a necessidades secundárias, também elas importantes e indispensáveis.

Em função de tais diversidades, Kauffman, 1973 a, b; Stufflebeam, 1985; Ausubel, 1968 e Mckillip, 1987, debruçaram-se sobre as necessidades em geral, apontando várias perspectivas/análises na tentativa de esclarecer tal problemática.

Kauffman (1973 a, b) prevê cinco critérios na categorização de necessidades: necessidades das pessoas *versus* necessidades dos sistemas; necessidades particulares *versus* necessidades colectivas; necessidades conscientes *versus* necessidades inconscientes; necessidades actuais *versus* necessidades potenciais e necessidades segundo o sector em que se manifestam.

Para Ausubel (1968), as necessidades constituem forças interiores, cuja intensidade é determinada pelo meio, distinguindo-se seis categorias: necessidades de exploração, de manipulação, de actividade, de estímulo, de conhecimento e de valorização.

Stufflebeam (1985) destaca quatro acepções base no âmbito das necessidades: necessidades como discrepâncias ou lacunas, necessidades como mudanças ou direcção desejada por uma maioria (democrática),

necessidades como direcções em que se prevê que ocorra um melhoramento (analítica), necessidades como perspectivas de diagnóstico.

A partir das expectativas, Mckillip (1987) apresenta uma outra categorização do conceito de «necessidade»: as necessidades normativas, as sentidas, as expressas e as comparativas.

Rodrigues (1991), ao reflectir sobre estas várias perspectivas/ terminologias (necessidades), refere que o conceito depende de valores e de pressupostos emergentes num dado contexto, elevando a perspectiva de que:

- as necessidades não existem independentemente dos sujeitos, grupos ou sistemas onde emergem. Todas as necessidades são relativas e reportam-se a valores ou normas existentes num dado contexto, dependem do agente social que as sente ou expressa e do que as recolhe ou detecta;

- as necessidades podem impor-se mais ou menos à consciência do indivíduo, grupo ou sistema e também podem ser mais realistas ou mais utópicas;

- há necessidades mais abrangentes no que se refere à população que as sente ou expressa e há necessidades relativas a contextos mais restritos;

- a expressão de necessidades não obedece a um modelo de coerência. Um mesmo indivíduo, grupo ou sistema pode perceber necessidades cuja satisfação é conflitual. A eutanásia é fruto desse conflito: manter a vida é uma necessidade; acabar com o sofrimento também;

- as necessidades não são realidades estáticas, detectáveis uma vez por todas. Evoluem no tempo e de acordo com os contextos sociais;

- as necessidades, para além das dependências já referidas, articulam-se estreitamente com o dispositivo da sua pesquisa.

No que concerne a aspectos que permanecem irresolutos ou difi-

ceis de solucionar, a mesma autora refere:

- a dificuldade em estabelecer a “autenticidade” das necessidades, ou pelo menos a sua hierarquização de uma forma válida e pertinente;

- a impossibilidade de inventariar todas as necessidades;

- a dificuldade de consciencializar uma pessoa das necessidades que ela não percebe como tais, embora elas sejam reais (à luz de outros valores e de outros horizontes).

Entendemos que, pelos motivos apresentados, a análise de necessidades não constitui um processo e um produto estático, linear e conclusivo, mas pressupõe uma dinâmica construtiva, evolucionista e “conflitual” entre o formador, o formando e a organização. É um processo que pode ocorrer antes, durante ou depois da formação e que inclui a recolha e o uso de informação para a tomada de decisões acerca de um programa ou prática a fomentar de acordo com os objectivos perseguidos, nomeadamente pela apreensão das realidades individuais, grupais e contextuais, onde se desenvolvem as actividades dos indivíduos a formar.

## 6.2. A ANÁLISE DE NECESSIDADES/EXPECTATIVAS NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO

Iniciada nos anos 50, resultado da reconstrução do pós 2ª guerra, a análise das necessidades de formação traduzia a preocupação dos formadores em adaptar a formação às exigências profissionais decorrentes dos postos de trabalho, nomeadamente no domínio empresarial, económico e, posteriormente, no educativo/formativo, tendo por base a produção explícita de objectivos indutores de formação (Cruz, 1993).

As necessidades de formação não são estáticas e eternas, mas acompanham a evolução do indivíduo, das organizações do sistema de valores, das motivações e das representações dos vários actores. É uma

perspectiva integral ou parcial na lógica relacional, individual, motivacional, no âmbito psicológico, organizacional, social e fisiológico, apreendendo as formas concretas em que as necessidades existem e agem sobre o homem e este sobre as necessidades. Pressupõe uma dinâmica interactiva, tendo por fim o equilíbrio do indivíduo e, no caso específico, o equilíbrio formativo na perspectiva pessoal e profissional.

Nos campos pedagógico e formativo, as necessidades constituem referências pedagógicas da Escola Nova e da Escola Activa, encarada como uma dimensão mecânica e instrumental. A análise de necessidades e de interesses traduzia a preocupação dos educadores em captar a atenção dos educandos no próprio momento de actuação, de modo a que os indivíduos manifestassem adesão ao acto formativo, facilitando por essa via, a tarefa do formador (Cruz, 1993).

Depois dos anos 70, com o aparecimento de novas teorias pedagógicas, da formação de adultos, da formação contínua/permanente e da divulgação de novas teorias e práticas psicológicas, a definição e a intenção do termo “necessidade”, em pedagogia e em formação, torna-se mais interactivo e menos instrumental. Através de um discurso mais humanista, adapta as formações às características pessoais, experienciais e sociais do indivíduo, diluindo a dinâmica tradicional da racionalidade técnica, elevando as dinâmicas humanistas, a maturidade, o desenvolvimento e a investigação.

Esta perspectiva vem ressaltar a lógica formativa, assente na consciencialização das necessidades e naquilo que um indivíduo ou organização interpreta como necessário, num dado momento e local, para conceber e relegar as suas interacções com o envolvimento – perspectiva utilitária. No entanto, é preciso ter presente que a organização, enquanto sistema colectivo e individual, poderá pressupor diferentes necessidades e, conseqüentemente, gerar alguns conflitos que deverão

ser diluídos pelo diálogo e pela cedência de ambas as partes em parceria com outros agentes (Cruz, 1993).

Neste sentido, Beau (1976) reconhece que as necessidades de formação resultam da influência e das interacções de um vasto conjunto de elementos nomeadamente: a situação da formação, assente no problema<sup>28</sup> concreto a resolver, que marca a emergência das necessidades; a origem e a influência do formador; a situação e o porta-voz do cliente; o quadro de gestão; a influência da hierarquia; a influência dos representantes do pessoal a formar; a influência da oferta de formação; a natureza do problema a resolver e, finalmente, a participação activa de todos os intervenientes e a análise dos elementos do sistema de formação, que é parte integrante do processo de análise de necessidades.

Relativamente aos modelos e às técnicas (instrumentos) de análise de necessidades (evolução), é possível encontrar, no estado actual, diversas tipologias que poderão influenciar opções epistemológicas, conceptuais e investigativas, tendo presente que não existem modelos ideais ou perfeitos, mas sim modelos complementares e parciais, uma vez que as necessidades são múltiplas, diversas e complementares.

Por essa via, Kauffman & Harsh (1969) distinguem três modelos de análise de necessidades:

– os *modelos indutivos* que têm como ponto de partida as expectativas e os objectivos formulados pelos responsáveis do sistema de formação. Parte-se, neste caso, do exame dos resultados atingidos, isto é, dos comportamentos que mostram, na perspectiva dos interessados, por um lado, que as escolas fazem um trabalho satisfatório e, por outro, que as escolas fazem um trabalho insatisfatório, inspirando-se na

<sup>28</sup> A análise dos problemas dos formandos é que permite a elaboração das necessidades (Charlot, 1976, p.23). A análise de necessidades transforma-se por este processo num acto formativo, através da problematização, pelos próprios formandos, das situações profissionais vividas.

técnica dos incidentes críticos. Esses comportamentos são classificados em função das expectativas dos responsáveis regionais ou locais da educação, sendo a partir daí que os objectivos e as estratégias de formação são definidas;

– os *modelos dedutivos* partem, ao contrário dos anteriores, do enunciado dos fins e dos resultados esperados, tal como podem encontrar-se na descrição dos sistemas existentes, reais ou teóricos. Desses enunciados ideais são deduzidos os comportamentos susceptíveis de serem retidos como critérios de avaliação da eficácia da formação;

– os *modelos clássicos*, identificados como os mais utilizados e menos recomendáveis, partem de enunciados gerais, de fins e de intenções, passando directamente à elaboração dos programas de formação.

Por seu lado, Barbier & Lesne (1976, 1986), ao fazerem o ponto da situação sobre os instrumentos e o processo de análise de necessidades, referem que os estudos efectuados apresentam diversos instrumentos de recolha de dados, nomeadamente a simples recolha de informação a partir de suportes variados (comportamentos observáveis, documentos escritos) como o questionário dirigido aos sujeitos a formar e/ou aos responsáveis, a entrevista, o trabalho de grupo. Por seu turno, o conteúdo da análise situa-se na avaliação das competências reais ou potenciais dos indivíduos, na exploração das expectativas e das representações envolvidas na formação e na análise da situação sócio-profissional dos interessados.

Nesta assunção, propõem-se três categorias de enquadramento das práticas de análise de necessidades:

1 – *A determinação das necessidades a partir da definição de exigências de funcionamento das organizações* – as práticas de análise de necessidades consistiriam, no essencial, na identificação das competências exigidas para o bom funcionamento da organização, através da iden-

tificação dos seus objectivos e das competências efectivas dos agentes sociais. Estas identificações pressupõem a combinação das tarefas, das situações profissionais e da participação dos formandos na elevação das competências reais dos indivíduos na formação, através da identificação do seu perfil real e desejável;

2 – *A determinação das necessidades a partir da expressão das expectativas dos indivíduos ou dos grupos* – baseada nas teorias psicológicas de aprendizagem de adultos que se centram no indivíduo e nos grupos, nomeadamente, nos seus desejos, aspirações e motivações. A informação é resultado da participação dos indivíduos e da consciência das suas necessidades;

3 – *A determinação das necessidades a partir da definição dos interesses sociais nas situações de trabalho* – fundamenta-se nas informações sobre as situações de trabalho e nas informações sobre as posições dos grupos sociais organizados, como por exemplo: as associações profissionais, os sindicatos, directa e indirectamente ligados à organização. As saídas profissionais, a promoção, a mobilidade, a formação e as forças de poder constituem aspectos mais significativos de análise.

Os mesmos autores acrescentam que as necessidades não constituem por si só dados objectivos, uma vez que o envolvimento formativo, as exigências institucionais, os problemas quotidianos, as situações pessoais e profissionais “exigem” um modelo sistemático de análise dos objectivos indutores da formação. Assim, a análise de necessidades pressupõe uma constante problematização relativamente às competências e à criação de condições que facultem ao sujeito a expressão das necessidades, materializadas num plano de formação (programa, conteúdos, objectivos, actividades). Esta será a última etapa do processo de análise de necessidades que, no entanto, não deixa de estar sujeita a algumas críticas, nomeadamente, à confusão entre necessidades e objectivos o que, segundo Richerich (1985), são conceitos distintos com análises distintas.

Também Kauffman (1969, 1973 a, b), tendo por base o nível geral de planificação em educação, identifica algumas características básicas que devem presidir a qualquer modelo de análise de necessidades. Segundo este autor, os dados devem representar o mundo real dos formadores e das pessoas que os rodeiam, tal como existem na realidade e como deviam ou poderiam existir. Nenhuma avaliação é definitiva e completa. Toda a expressão de necessidades é apenas uma tentativa e, como tal, dever-se-á constantemente interrogar sobre a validade das necessidades enunciadas e, finalmente, a distância deverá ser identificada em termos de produtos ou comportamentos reais e não em termos de processos ou meios. Acrescenta ainda que, o estudo das necessidades deverá ter em conta, tanto quanto possível, o conjunto de parceiros de formação, nomeadamente, os formandos (pedra basilar), os responsáveis pela formação e as exigências sociais. Por outro lado, refere que os caminhos metodológicos/ planificação devem assentar, fundamentalmente, na identificação e na resolução do problema, propondo como aspectos processuais da condução de análise de necessidades nove etapas, a saber:

- decidir planificar;
- identificar os sintomas do problema;
- identificar a amplitude da planificação;
- identificar métodos e técnicas e obter a participação dos parceiros na planificação, incluindo as pessoas a formar;
- determinar as condições existentes, reconhecendo um lugar central ao formando e conhecendo os elementos do contexto em que a acção deverá ocorrer;
- determinar as condições exigidas pela explicação dos objectivos da educação, quer em termos de actualidade, quer em termos de futuro;
- conciliar os diferentes pontos de vista dos diversos parceiros de modo a obter consenso;

- estabelecer prioridades entre as necessidades identificadas;
- assegurar que o processo de avaliação de necessidades seja um processo contínuo e susceptível de revisão em qualquer momento.

No entanto, é importante destacar que, apesar deste modelo, pela sua abrangência, influenciar o pensamento planificativo em educação, não deixa, contudo, de ter algumas limitações, nomeadamente, pela quantificação das necessidades, muitas delas subjectivas pela valorização do produto em detrimento do processo e do cariz fortemente tecnológico.

Já numa análise mais específica, relacionada com a formação contínua, três perspectivas têm dominado o cenário da formação: uma, em que existe ajustamento entre a “procura” e a “oferta”; outra, em que se dá o oposto, ou seja, um ajustamento entre a “oferta” e a “procura” (Mckillip, 1987); e ainda uma terceira perspectiva, referida nos trabalhos de Barbier & Lesne (1986), centrando a análise das necessidades no quadro das práticas sociais e da mudança.

No *ajustamento entre a “procura” e a “oferta”*, a análise de necessidades assume o significado de conhecer os interesses, as expectativas, os problemas da população a formar, para garantir um óptimo ajustamento entre programa – formador – formando (note-se que a ordem dos factores não é arbitraria). Esta análise é caracterizada por estes autores como função social, uma vez que procura a adaptação da formação às necessidades que eles consideram ser detectadas no tecido social. A análise de necessidades é anterior ao início da formação, pelo que se esgota quando esta começa. Digamos que os formandos são os que vão, neste contexto, legitimar a definição de objectivos de formação, de forma a que haja uma apropriação que lhes permita senti-los como necessidades suas. Obviamente que esta perspectiva encerra algumas críticas: “o estatuto institucional do formador bloqueia ou, no mínimo,

interfere na expressão, na análise e na discussão das necessidades” (Rodrigues & Esteves, 1993). Por outro lado, e segundo os mesmos autores citados, o formador e o formando situam-se em planos diferentes no que respeita à formação, uma vez que, enquanto um sabe elaborar um plano de formação, o segundo confronta-se com o desconhecido, pelo que verbalizar o problema, um objectivo de que se não tem consciência é extremamente difícil – diminuir as resistências à formação.

No *ajustamento entre a “oferta” e a “procura”* faz-se coincidir a formação dada com a desejada. Daí que a análise das necessidades da população ultrapasse a recolha da análise de informação, que servia de suporte aos objectivos, à planificação, à condução e à avaliação da acção, para se centrar na pessoa e nas pedagogias. Deste modo, a análise das necessidades dá-se também ao longo da formação, mediante a criação de espaços para elaborar e construir necessidades de formação, uma vez que a expressão de necessidades não tem que se realizar necessariamente antes da formação, até porque esta tem como objectivo despertar novas necessidades (Beau, 1976).

Mediante estas duas perspectivas, podemos dizer que uma centra-se nas necessidades enquanto realidades, conceptualizada relativamente à qual o formador estará sempre numa posição privilegiada (centrada na racionalidade técnica). A outra centra-se no inventário de necessidades, de dificuldades, de problemas da pessoa, do grupo (centrado na pessoa).

Por sua vez, a análise de necessidades, no quadro das práticas sociais e de mudança, aparece sempre como uma intenção que se traduz sempre num objectivo. Analisar necessidades é produzir objectivos de mudança para os indivíduos, ou seja, produzir objectivos indutores de formação (Barbier & Lesne, 1986).

Na análise a estas perspectivas, partilhamos e defendemos a pers-

pectiva das necessidades enquanto manifestação das pessoas na lógica da inovação e da mudança e para o qual o nosso estudo poderá contribuir. Esta perspectiva não esquece os outros actores que também participam nestas dinâmicas formativas.

Aqui, incluímos Fernandez (1988) ao referir que a produção de uma actividade deverá assentar em quatro tipos diferentes de intervenientes: o *solicitador*, que concebe os perfis globais e/ou ideais e formula o pedido de formação; o *receptor*, que interpreta esse perfil ideal, transformando-o em perfil real em função da realidade exequível; o *formador*, que participa no processo de reformulação do pedido, executando-o e o *participante*, que expressa as suas experiências, problemas e expectativas. Esta estruturação tem por base a convicção de que cada actividade de formação é o resultado de um jogo de relações complexas que interagem em torno dos eixos oferta e procura e a concepção e execução que não são estáticas, mas que estão em constantes negociações/adaptações na estruturação de actividades formativas.

No mesmo entendimento, Cruz (1991) refere que a análise de necessidades, no quadro formativo (formação contínua), deve fomentar determinadas etapas que passam pelo levantamento de necessidades, de desejos, de problemas (aquilo que projectam), confrontando com o que existe (distância que separa o desejável e o real); em seguida, a necessidade de negociar as perspectivas de intervenção (fixação de prioridades – implementação do desejado) e, finalmente, far-se-á a planificação, definindo os níveis de participação e de avaliação. Esta lógica fundamenta-se nas concepções de necessidades definidas por Kauffman (1973 a, b), que refere que uma necessidade é uma distância que separa “o que existe na realidade” daquilo que “devia existir”. Já Boudineau (1980) refere que a necessidade é um “projecto” em evolução, construído pelo sujeito, uma referência às suas aspirações pessoais

e profissionais, bem como às representações que faz da sua própria formação, podendo contudo estar em contradição com os projectos de outros agentes sociais.

### 6.2.1. CRÍTICAS ÀS PRÁTICAS DE ANÁLISE DE NECESSIDADES

As práticas de análise de necessidades têm merecido críticas, nomeadamente pelo facto de, na maior parte dos casos, elevar uma função ideológica, científica e política, que visa legitimar teorias e metodologias instaladas; também os processos mágicos aos quais os especialistas recorrem para resolver o processo dialéctico entre a oferta e a procura, poderá ser igualmente uma forma do formador dissimular as suas próprias convicções, não tendo em devida conta as reais necessidades (a oferta não tem em consideração a devida análise de necessidades); o risco de se considerar a análise de necessidades como uma resposta para a formação, formulando, em termos inequívocos e definitivos, o que é contraditório com o conceito de necessidades e de formação; ainda a eventual função tranquilizadora que elimina a interrogação sobre as condições da procura. Na maior parte dos casos, os pedidos de formação são determinados pelos grupos dominantes e pelas expectativas dos grupos sociais detentores do poder científico e político. Nesta perspectiva, a formação surge como um elemento de relações entre grupos no seio de um conflito entre diversos actores, resultante de uma reivindicação ou da imposição de um contracto negociado. Sob pretexto de favorecer o acesso a uma identidade profissional, determinadas práticas não passam de um conformismo que visa moldar os formandos em função de uma imagem social, cujos atributos são definidos previamente pelos grupos dominantes. Quando reduzida à dimensão utilitarista, poder – se – á tornar um meio para impor os objectivos e os

conteúdos de formação em vez de facultar ao formando uma formação pela participação e pela reflexão. A análise de necessidades é imparcial e incompleta (mesmo conduzida por especialistas, investigadores treinados), dada a multiplicidade de necessidades e de factores que determinam a sua evolução (Mckillip, 1987; Pennington, 1985; Cruz, 1993; Fernandez, 1988).

### 6.3. O ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES

O termo “representação” apresenta alguma ambiguidade pelo conteúdo multidimensional que encerra. Este é ainda pouco preciso, demasiado genérico e mutável, na medida em que remete para o conhecimento da realidade pessoal do indivíduo, sendo utilizado, por isso, para designar elementos heterogéneos, como mitos, imagens, dogmas ou opiniões, recorrendo a um mundo imaginário em que só assume sentido no quadro das tendências, necessidades, aspirações, hábitos e fantasias do indivíduo. Assim, e apesar de construídas na interacção social e por referência a este domínio, as representações sociais mantêm um carácter pessoal e único, pois são construídas no quadro da experiência de cada pessoa, não decorrendo da lógica ou directamente daquilo de que pretendem dar uma imagem, ao contrário das representações, as quais são possíveis de elaborar, por exemplo, a partir de dados científicos, podendo responder a uma realidade com uma efectiva existência, independente do contexto em que são construídas pelo sujeito (Oléron, 1981).

Bidarra (1986) refere que a sua origem se encontra em Durkeim. Este último salienta o termo “representação colectiva” para elevar o pensamento colectivo em relação ao pensamento individual.

O estudo das representações tem sido mais desenvolvido nas áreas da Psicologia, da Sociologia e da Antropologia. No entanto, no âm-

bito das Ciências de Educação – processo educativo/formativo – este domínio tem sido também objectivo de estudo.

Simões (1993) ressalta que o processo de aprendizagem do futuro educador, durante a formação inicial (e contínua), tem factores multidimensionais que importa não negligenciar. De facto, procura-se confrontar o profissional em preparação com os saberes epistemológicos, práticos e deontológicos acumulados ou disponíveis no momento histórico e no contexto cultural em que recebe a sua formação. Todavia, para além do confronto com esse conjunto de novidades, há que orientar o processo de descoberta que esses dados representam efectivamente para cada um dos alunos em formação e interferir, se necessário, na organização do seu sistema de representações profissionais e pessoais implicadas no seu futuro papel profissional.

Por essa via, pode afirmar-se que a formação de professores – como aliás qualquer processo educativo em geral, seja ele formal ou informal – consiste, sobretudo, na descoberta do significado pessoal que é possível extrair das informações com que o aluno tem então oportunidade de tomar contacto. Na verdade, estas só irão ter efectivas repercussões no comportamento educativo do futuro profissional, à medida que forem interpretadas e incluídas nas suas estruturas internas, o que só acontecerá se estes lhes atribuírem um significado pessoal. É por isso que aprender é uma experiência profundamente pessoal, que implica domínios diversos, não se restringindo apenas a aspectos cognitivos e a instrumentos envolvidos e que, sobretudo, nunca poderá ser provocada sem a participação activa dos sujeitos nela implicados (Combs, 1989).

É nesta perspectiva – pensamento do professor (suas representações) – que pensamos encontrar e fornecer as imagens que têm da formação inicial/contínua.

## 7. CONCLUSÃO

Este segundo capítulo, permite-nos salientar a formação de professores quanto às suas dinâmicas organizacionais, históricas, legais e de conteúdo. Evidenciou-se que a formação inicial e contínua (como fases de socialização) só por si pressupõem dinâmicas complexas, assentes em diferentes conceitos de profissionalismo. No entanto, destacamos que a formação de professores, na dimensão profissional, é um processo de desenvolvimento de adultos (desenvolvimento pessoal, social e profissional), que acumulam e transportam múltiplas experiências e vivências, que possuem projectos pessoais e profissionais, tendo que ser analisados numa dinâmica construtiva e reflectida – mobilização de experiências, de investigação, de reflexão, com uma estratégia a ter em linha de conta na formação destes actores. A lógica da formação também não deve esquecer o envolvimento organizacional como forma de equilíbrio e de eficácia.

### CAPÍTULO III – MODELOS E PARADIGMAS EDUCACIONAIS NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTÍNUA DE PROFESSORES

1. INTRODUÇÃO .....	207
2. PARADIGMAS EDUCACIONAIS .....	209
3. ORIENTAÇÕES CONCEPTUAIS, PROGRAMÁTICAS E CONCEPÇÕES FORMATIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....	214
3.1. Orientações conceptuais .....	215
3.2. Orientações programáticas .....	221
3.3. Concepções formativas .....	226
4. MODELOS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES .....	230
4.1. Tipologia de João Formosinho .....	230
4.2. Tipologia de António Nóvoa .....	234
4.3. Tipologia de Gomez .....	235
4.4. Tipologia de Imbéron .....	235
5. MODELOS DE FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES .....	236
5.1. Tipologia de Éraut .....	237
5.2. Tipologia de Zeichner .....	238
5.3. Tipologia de João Formosinho .....	244
6. CONCLUSÃO .....	251

206

## 1. INTRODUÇÃO

Neste capítulo, referiremos alguns paradigmas e modelos na conceptualização e na prática da formação de professores.

A definição dos termos “paradigma” e “modelo” revela-nos diferenças importantes esclarecer. Zeichner (1983) diz que um “paradigma” é um conjunto de pressupostos e de princípios configuradores de um certo estilo de intervenção formativa, no sentido corrente de padrão ou esquema aceite e susceptível de ser alterado. Nesta acepção, constitui uma matriz de crenças e de suposições sobre a natureza e os propósitos da escola, do ensino, dos professores e da sua formação, que configuram um conjunto de características específicas da formação de professores. Esta designação afasta-se, todavia, da ideia de óptica global alternativa mais eficaz para resolver determinados problemas e para responder a certas questões que o conceito adquiriu no âmbito da filosofia das ciências (Simões, 1993).

Em nosso entender, o termo “paradigma” refere-se a diferentes concepções de formação, de ensino, de escola e de professor, na lógica pessoal ou grupal, acerca da relação teórico-prática, investigação, reflexão e acção.

Preconiza ainda um referencial teórico e ideológico (condicionantes epistemológicas, éticas, formativas) que dá suporte, justifica e

207

dinamiza tomadas de decisões pretensamente adequadas à emergência do acto educativo múltiplo e complexo.

Por seu lado, o vocábulo “modelo” é, segundo Rath & Mchauliffe (1974), um guia heurístico, utilizável, no sentido de resolver ou de, pelo menos, equacionar adequadamente certos problemas, sem a preocupação de assegurar a tradução de uma representação rigorosa sobre a realidade relativamente à qual permite uma interacção mais operacional do que seria o caso na sua ausência.

Todavia, convém salientar que existem outros termos/ perspectivas que reflectem a organização e a investigação sobre a educação e a formação de professores, nomeadamente teorias, cenários, orientações, concepções, que têm sido objecto de tentativas de sistematização e de compreensão (Simões, 1993).

208

Como vamos constatar, a análise dos paradigmas e dos modelos de formação parte de pressupostos e de ópticas antagónicas (mas também idênticas), que conduzem a vias e a soluções diferentes (iguais) do educador a considerar. Os modelos de formação de professores reflectem as representações e as formas de sentir e de pensar a profissão, tais como: a do professor artista, a do professor militante, a do professor missionário, a do professor funcionário, a do professor trabalhador e a do professor profissional (Formosinho, 1992 b).

Estas representações são influenciadas pela frequência de um determinado modelo de formação e medidas pelos valores e pela personalidade de cada um, pela socialização ocupacional, pelas crenças e pelas experiências de vida (Sousa, 1993).

De facto, estes fenómenos conduziram, até hoje, a inúmeros debates e polémicas acerca da formação de professores, nomeadamente, a duração do curso, os currículos (diversidade, extensão), o tempo de contacto com a prática. Apesar de existirem tentativas no domínio da

investigação e das reformas, ela continua a ser um domínio “pantanosos” e até utópico.

Neste entendimento, Carrilho Ribeiro (1989) ressalta que, antes de qualquer análise (avaliação) do sistema (instituição) responsável pela formação, é imprescindível tentar identificar qual a matriz de crenças e de pressupostos acerca da natureza e dos objectivos da educação em que se posiciona, pois, subjacente aos modelos e cenários de formação, existe sempre, implícita ou explicitamente, um determinado paradigma que condiciona as práticas de forma decisiva.

Independentemente das denominações e preocupações, referiremos neste capítulo alguns paradigmas educacionais, tradutores de uma teoria e de uma prática social, histórica, educativa e política. Em seguida, apresentaremos os modelos e os paradigmas sobre a formação inicial e contínua de professores e, como iremos verificar, todos eles têm em atenção uma realidade concreta (conceptual e prática), que traduzem vantagens e desvantagens na defesa e aplicação, apresentando-se alguns mais próximos da concepção educativa actual, que poderemos considerar como complexa, dinâmica e interactiva, relativamente à sociedade, ao saber pedagógico e à prática profissional.

209

Ficaremos, no entanto, com a convicção de que as estratégias formativas beneficiam em serem atribuídas com uma coerência própria e contextualizada, no que respeita aos contributos teóricos e metodológicos diversos que englobam.

## 2. PARADIGMAS EDUCACIONAIS

A formação de professores está intimamente ligada às concepções de educação e estas, por sua vez, ligadas às lógicas sociais pela reprodução e pela promoção de modelos formativos. Neste sentido, Bertrand & Valois (1996) propõem cinco paradigmas educacionais,

estruturadores das práticas educativas das sociedades contemporâneas e futuras. As suas análises situam-se na função geral, epistemológica, cultural, política, económica e social de cada um dos paradigmas. Assim consideram:

1) *Paradigma Racional (industrial, sociedades industriais)*: centra-se na transmissão de conhecimentos e de valores dominantes, pressupondo a transmissão de um saber pré – determinado (conhecimentos, modo de pensar, estruturas cognitivas); contribui para a permanência das orientações da sociedade industrial (*função geral*); transmite uma verdade única, objectiva, regularizada e reguladora; apresenta a ciência como modelo de conhecimento; transmite a estrutura hierárquica das ciências e dos conhecimentos (*função epistemológica*); inicia o indivíduo na ideia de progresso, de produção e de consumo; veicula o progresso económico, científico e tecnológico como imagem de criatividade; apresenta as relações humanas segundo a estratégia do mercado; transmite a imagem do indivíduo oportunista, materialista, conformista, centrado na ordem existente (*função cultural*); contribui para manter uma estrutura societal oligárquica; legitima uma concepção da democracia, onde as decisões importantes sejam tomadas por uma minoria em nome da maioria (*função política*); relativiza a importância do aluno enquanto pessoa; otimiza a inclinação do aluno enquanto futuro trabalhador; promove as capacidades intelectuais; contribui para a reprodução da divisão social do trabalho; promove a legitimidade da ordem estabelecida e dos valores aí veiculados; adapta o indivíduo à sociedade (*função económica e social*);

2) *Paradigma Tecnológico (industrial, sociedades industriais)*: centra-se na utilização da tecnologia educacional, pressupondo a contribuição para a transformação e para a educação em ciência; produz um ser tecnológico; pessoa activa, considerando inúteis as ruminções do

espírito e preferindo descobrir a sua eficácia, retroacção imediata das suas experiências; organiza, de forma eficaz, a comunicação do saber; assegura uma aprendizagem eficaz; escolhe as formas e as estratégias de comunicação apropriadas; contribui para manter a sociedade industrial (*função geral*); promove o modo racional do conhecimento (*função epistemológica*); transmite o desenvolvimento tecnológico e a utilização de tecnologias como imagem de criatividade (*função cultural*); atomiza e desideologiza os debates, os problemas e as questões societais; perpetua uma concepção oligárquica de democracia; promove o especialista como fundamento de qualquer modelo de decisão de solução de problemas (*função política*); ostenta uma aparente neutralidade ao abster-se de qualquer crítica normativa; promove o como fazer e a eficácia, o controlo e a economia; veicula uma imagem mecanomórfica da pessoa (*função económica e social*);

3) *Paradigma Humanista (existencial, sociedades centradas na pessoa)*: visa o crescimento da pessoa ao concentrar-se no seu desenvolvimento, para que ela se sinta bem na sua pele e possa funcionar plenamente; favorece a criação de uma sociedade centrada na pessoa (*função geral*), promove uma concepção do conhecimento centrada na subjectividade e na qualidade do ser; substitui o saber ter, a aquisição de conhecimentos, pelo saber ser – organicidade das aquisições (*função epistemológica*); promove, como modelo de criatividade, a criatividade subjectiva, a expressão do eu, a comunicação, a alegria, o amor; propõe uma “nova” imagem da pessoa, na qual esta é interiormente livre para se movimentar em qualquer direcção, optando livremente pelo progresso transformador para, desta forma, alcançar uma vida plena; cria uma pessoa aberta à experiência, orientada para o momento presente, criadora, confiante no seu organismo, possuidora de um sentimento de liberdade total (*função cultural*); critica a forma como a dita sociedade

democrática trata as pessoas; devolve o poder à pessoa (*função política*); leva a ordem social dominante a centrar-se na pessoa; critica as estruturas autoritárias (*função económica e social*);

4) *Paradigma Sócio – Interaccional (da dialéctica social, sociedades sem classes, autogeridas)*: preocupa-se, essencialmente, com a abolição da exploração entre os homens; abule as relações dominadoras/dominados, professores/alunos; contesta os actuais sistemas sociais e escolares; cria instituições reguladas a partir da base; desmascara uma falsa visão das relações de produção; mostra a transversabilidade das instituições e das organizações; favorece o aparecimento de uma sociedade autogerida (*função geral*); propõe a análise institucional como método de análise para esclarecer as verdadeiras relações mantidas com as instituições; dá ênfase às instituições sociais, económicas e políticas da observação sociológica; reconhece a transversabilidade das instâncias políticas, ideológicas e económicas; trabalha em verdadeiros meios de trabalho para compreender melhor a relação fundamental entre os conhecimentos e a organização da sociedade (*função epistemológica*); propõe a permanência da situação autogestionária como modelo de criatividade; não veicula nenhum modelo de sociedade; é anti – ideológico; concebe a pessoa como um ser social; concebe a pessoa como aquela que está sempre em situação de transformar a ordem estabelecida; define a pessoa pela sua relação com os outros; fala preferencialmente de pessoas em vez de pessoa; concebe a liberdade como um produto social e colectivo; concebe a autonomia das pessoas como condição e finalidade da autogestão (*função cultural*); concebe as instituições políticas reguladas a partir da base; critica e substitui uma forma de democracia ao serviço da classe dirigente; facilita o aparecimento de uma sociedade auto – gerida pela análise institucional da organização escolar (*função política*); efectua uma análise institucional e social; realiza a autogestão

social, isto é, faz participar ao máximo todas as pessoas nos processos de produção; impede que as pessoas sejam alienadas ou tenham actividades que lhes sejam estranhas; elimina a burocracia (*função económica e social*);

5) *Paradigma Inventivo (simbiossinérgico, novas comunidades)*: centra-se na criação de comunidades de pessoas ao desenvolver nas mesmas e nas comunidades a sua capacidade de invenção social e de criação de novas instituições sociais; descobre o significado e as consequências dos projectos, criando situações futuras e modos de intervenção capazes de os actualizar; contribui para a simbiossinergia da heterogeneidade das pessoas e das comunidades, isto é, contribui para o conhecimento da complementaridade das diferenças na união fundamental e vital das pessoas e da totalidade do universo e no poder cumulativo das iniciativas de todos; contribui, assim, para o advento das novas comunidades e desaparecimento das sociedades industriais (*função geral*); promove o modo simbiótico do desconhecimento que postula a união do observador, do observado e a identidade das “forças” presentes num e noutro, permitindo o colocar-se à escuta; desenvolve uma consciência crítica da situação da pessoa no universo; valoriza o saber situar-se e o saber tornar-se; dá a compreender que nenhuma parte pode ser definida nem pode ter sentido se não a partir do todo (*função epistemológica*); promove a simbiossinergia da heterogeneidade como modelo de criatividade, isto é, reconhece a complementaridade das diferenças na união fundamental e vital da pessoa na totalidade do universo e no poder cumulativo das iniciativas de todos em projectos comunitários e cósmicos; deve apresentar uma imagem da pessoa que seja a de pessoa completa, ou seja, a pessoa única e, ao mesmo tempo, totalidade, unida aos “outros” para constituir um “nós” (*função cultural*); propõe como modelo de tomada de decisão um mutualismo não hie-

rárquico (*função política*); leva as pessoas a envolverem-se em todos os meios de vida e de trabalho para aí promover as condições necessárias para que outros igualmente se envolvam; volta a situar o desenvolvimento das pessoas no das comunidades e o das comunidades no desenvolvimento das pessoas; promove a participação na simbiossinergia do mundo (*função económica e social*).

Os mesmos autores defendem a elevação de uma nova sociedade, tendo por motor uma nova visão educativa, assente na dimensão ecológica e social (formação da pessoa) em “detrimento” de valores/formação de uma sociedade industrial. Defendem ainda as transformações como *a passagem da permanência à transformação* (a educação participa na evolução criadora da sua colectividade); *a passagem da homologação à formação* (a educação serve para formar pessoas e não para seleccionar e reproduzir. É uma ponte da justiça); *a passagem do monopólio do estabelecimento de ensino à rede dos recursos sociais educativos* (a organização educativa deixa a escola e estende-se em rede para outras unidades educativas – comunidade); *a passagem da segregação ao acesso total e contínuo* (todos os homens têm direito à educação, independentemente das condições sociais, culturais, geográficas); *a passagem da centralização para a co – gestão* (descentralização pela responsabilização das comunidades educativas na lógica da co – gestão/democratização).

### 3. ORIENTAÇÕES CONCEPTUAIS, PROGRAMÁTICAS E CONCEPÇÕES FORMATIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Apresentaremos, em seguida, algumas orientações conceptuais, programáticas e concepções formativas que influenciam os vários caminhos na formação de professores.

Estas transformações poderão ser induzidas por uma educação com papel criador e regenerador das políticas sociais e culturais, (nova sociedade), uma vez que a educação desempenha um duplo papel ao assegurar, ao mesmo tempo, uma certa permanência da aquisição numa perspectiva de transformação societal.

Como iremos verificar, estas lógicas educativas influenciam igualmente as formativas, nomeadamente, na formação de professores, ao contribuir para o aparecimento de vários paradigmas e modelos de formação conforme os envolvimentos (políticos, históricos, sociais, culturais, científico – pedagógicos) em que essas decorrem.

#### 3.1. ORIENTAÇÕES CONCEPTUAIS

Feiman – Nemser (1990) refere cinco orientações conceptuais que estruturam a formação de professores. Cada uma delas enfatiza uma concepção de bom professor e de bom ensino, preconizando propósitos específicos para a formação dos docentes e valorizando determinadas estratégias e procedimentos.

– *A Orientação Académica* estipula que o ensino é visto como um processo de transmissão do conhecimento e de desenvolvimento da compreensão. O professor, por sua vez, é visto como um intelectual, um especialista com uma formação científica, com um profundo conhecimento da matéria que ensina.

O processo de aprender a como ensinar é encarado como uma actividade que inclui o conhecimento de factos, de conceitos e de procedimentos, que caracterizam uma determinada disciplina, assim como a compreensão de como todos estes aspectos se relacionam.

Associado a esta dimensão científica, Shulman (1987) defende a introdução e o domínio da dimensão pedagógica do conteúdo, caracterizado pela capacidade de entender por que razão a aprendizagem de

certos conteúdos é umas vezes fácil e outras difícil para os alunos de diferentes idades e origens sociais;

– A *Orientação Prática* revela que o bom professor apresenta capacidade artística. Ensinar é um processo de investigação e de experimentação, aprendendo os docentes a fazê-lo através da reflexão na acção, na linha da epistemologia da prática de (Schön, 1983, 1988, 1990, 1992);

– Na *Orientação Tecnológica* são valorizadas as estratégias e os procedimentos susceptíveis de desenvolverem nos professores capacidades de desempenharem com eficácia os diferentes tempos de ensino. Esta dinâmica preconiza a abordagem de origem behaviorista e cognitivista. A primeira defende que o processo de aprender a como ensinar deve basear-se na aquisição de princípios e de práticas originárias do estudo científico (investigação sobre a eficácia pedagógica, pensamento dos professores); a segunda defende a lógica da metáfora do professor como uma pessoa que toma decisões. O bom ensino é uma consequência da qualidade das decisões didácticas pré – interactivas e interactivas dos professores, bem como de adequação das acções aos objectivos de aprendizagem – reflexão, decisões pensadas e inteligentes.

Relativamente a este modelo, é de referir que existem duas formas de se proceder à sua aplicação:

– a *compartimentalista*, baseada na investigação, que correlaciona a eficácia das competências do professor com os comportamentos induzidos nos alunos;

– a *cognitivista*, em que se pretende que o docente melhore a sua prática através da análise do seu ensino, utilizando o pensamento dos professores e os conhecimentos sobre a eficácia pedagógica como princípios fundamentais da formação;

– A *Orientação Pessoal* defende que aprender a ensinar é um pro-

cesso pessoal, que visa ajudar o professor a aprender a compreender-se e a desenvolver-se como pessoa. Esta é a linha da auto-formação, da maturidade psicológica e do crescimento psicológico. Os professores são incentivados a descreverem as suas necessidades formativas e são considerados agentes activos da sua formação;

– A *Orientação Crítica/Social* eleva as dimensões política e ética do ensino, considerando a formação de professores como fazendo parte de uma estratégia global, visando a construção de uma sociedade mais justa e democrática. O professor é considerado um educador e um activista político. Este aspecto é também enfatizado por Formosinho (1997, b), que reforça a dimensão crítica e ideológica militante da formação de educadores e de professores.

Também Garcia (1995) apresenta algumas orientações conceptuais na abordagem da formação de professores. Estas muito coincidentes com as orientações de Feiman – Nemsler:

– A *Orientação Académica* vê o professor como especialista em várias áreas disciplinares, das quais deve dominar os conteúdos. A formação assenta, essencialmente, na transmissão de conhecimentos científicos e culturais (é uma formação predominante em grande parte das instituições de formação inicial);

– A *Orientação Tecnológica* encontra a sua dinâmica no treino de competências derivadas da investigação processo – produto, as quais entende serem indispensáveis à actuação prática do professor. Radica as suas origens nos programas Competency and/or Performance Based Teacher Education (C/PBTE) – professor enquanto técnico que domina as aplicações do conhecimento científico produzido por outros, sabendo convertê-lo em regras de actuação;

– Na *Orientação Personalista*, ensinar é mais do que uma técnica. É incluir o professor no processo formativo, “convidando-o” a desen-

volver percursos e estratégias individualizadas de formação – o professor enquanto pessoa com características e comportamentos individuais que não devem ser descurados;

– A *Orientação Prática* parte do princípio que o ensino é um fenómeno complexo, influenciado por contextos diversificados (conflitos, valores), que requerem opções éticas, estratégicas e políticas. Neste sentido, esta orientação eleva a troca de experiências entre os colegas e os próprios formadores, suportadas pela reflexão e pela interpretação da própria actividade do docente – a reflexão na acção (epistemologia da prática).

– Na *Orientação Social – Reconstrucionista*, a reflexão sobre a prática é vista mais do que uma análise técnica, devendo esta incorporar um compromisso ético e social (envolvimento) na busca de práticas educativas e sociais mais justas e democráticas – os professores como activistas políticos dentro do seu tempo e do seu espaço.

Ao reflectir sobre a profissão professor e a formação dos professores, Formosinho (1997 b) empresta uma organização conceptual sobre a concepção de professor, que também é o reflexo da organização conceptual/prática da formação. Refere que:

Se apresentam ainda vários tipos ideais de concepção do professor: o professor como sacerdote, como agente social, como trabalhador qualificado, como funcionário, como artista, etc. Esta categorização pode servir de instrumento de análise das concepções do professor nas várias dimensões da sua actividade, designadamente, a formação, a carreira, o associativismo, o acesso à profissão, as condições de trabalho, as normas de conduta, a autonomia e a dependência, a avaliação. Procura-se caracterizar algumas daquelas concepções de professor – a missionária, a militante, a laboral, a burocrática e a artística (romântica) – incidindo, principalmente, nos aspectos que se relacionam com

a dimensão da avaliação. Deste modo, ao apresentar-se as tipologias, intenta mostrar-se a sua utilidade como instrumento de compreensão da realidade.

– A *Concepção Missionária* decorre de uma visão apostólica do ensino. Este é assumido como um chamamento e uma missão para cumprir com dedicação e zelo. Como tal, a vocação e o espírito de serviço são considerados aspectos essenciais da actividade do professor, que motivam a sua entrega à profissão. Assim, a única avaliação que é considerada relevante é a avaliação social da dedicação do professor ao ministério de ensinar. Mas, porque esta dedicação tem algo de subjectivo, a avaliação não pode, nem deve, ter efeitos formais na carreira dos professores;

– Na *Concepção Militante* o docente é um agente social comprometido com a escola e com a comunidade local. Ele reconhece que há professores mais dinâmicos e empenhados, mas a avaliação deste dinamismo e empenhamento só pode ser feita pelos pares e pela comunidade. Esta é que é considerada a verdadeira avaliação, pois exprime o prestígio e a capacidade do professor, mas não deve ter efeitos formais na carreira. Quando muito, essa avaliação do empenho pode ter tradução na eleição para cargos na escola e na comunidade. Nesta perspectiva, a avaliação do desempenho é a única que deve ter efeitos formais, desde que seja feita com base em critérios extrínsecos e objectivos;

– A *Concepção Laboral* revela também um certo activismo do professor, mas de natureza sindical. O professor assume-se como um trabalhador qualificado, possuidor de um saber técnico especializado. É com base nessa qualificação que considera desnecessária e inútil a avaliação, até porque o normal é que essa seja positiva.

De qualquer forma, se houver um modelo, este deve basear-se em critérios observáveis e em elementos escritos, com regras definidas por

negociação entre os sindicatos e o Ministério da Educação, de modo a impedir a emergência de juízos diferenciadores que ponham em causa a unidade da classe. Como tal a avaliação não deve ter efeitos na carreira;

– Na *Concepção Burocrática* o facto de o docente ser considerado um funcionário público, traduz a ideia do professor cumpridor das normas e dos regulamentos em vigor. A aferição da positividade da avaliação do desempenho do professor é dada pelo registo do “nada consta”, registo esse que pode ter algum efeito na carreira, em termos de promoção, se se basear em critérios impessoais e observáveis, de que fique registo, tais como o tempo de serviço e a assiduidade do professor. Nesta perspectiva, um modelo de avaliação do desempenho deve basear-se em critérios claros e observáveis e em elementos escritos, que impeçam a emergência de juízos de mérito e a diferenciação entre professores. Isto salvaguarda os princípios de justiça e de igualdade, em direitos e deveres, que devem existir entre os homens;

– A *Concepção Romântica* é a concepção do professor como artista. O ensino é uma arte e por isso não deve estar estrangido por qualquer tipo de avaliação formal que limite a criatividade do professor na sala de aula. É valorizada a relação individual do docente com o aluno, sendo a sala de aula encarada como o espaço soberano do professor, no qual não deve haver intromissões. A avaliação do desempenho é entendida como um mal necessário para afastar os docentes não adequados e, por isso, não deve ter efeitos na carreira. Nesta perspectiva, a verdadeira avaliação dos professores é a informal, feita pelos alunos e pelo público, avaliação essa que não produz quaisquer efeitos, a não ser a satisfação pessoal e o reconhecimento público.

Como podemos verificar, as orientações conceptuais na formação de professores são diversas, tão diversas como a própria realidade con-

textual (real, abstracta). Assim, a defesa de cada uma destas concepções é validada, na medida em que a formação e a escola requerem um professor intelectual, especialista, que domine as matérias; um professor na dimensão epistemológica, prática, investigativa, reflexiva; um professor que tome decisões (pensamento do professor); um professor que intervenha num sentido político – ideológico, militante; um professor que caminhe na sua auto-formação, num sentido de maturidade e de crescimento psicológico; um professor competente numa escola competente, para uma sociedade que reivindica competência.

### 3.2. ORIENTAÇÕES PROGRAMÁTICAS

Iannone (1976) identifica cinco orientações filosóficas distintas, que permitem discriminar convenientemente os programas<sup>29</sup> de formação de professores. No entanto, estas orientações foram pontualmente aplicadas, e quando o foram, apenas como experimentação, sendo os professores preparados à margem dessas possibilidades.

O contributo dessas orientações estava, em larga medida, inexplorado, dado que os responsáveis pela formação permaneciam concentrados nas suas inseguranças e preocupações com o premente e o imediato, adiando o repensar da formação para além das soluções de compromisso (Simões, 1993).

<sup>29</sup> Ao reflectir sobre as tradições na reforma de formação de professores nos Estados Unidos da América, Zeichner & Liston (1990, p.19) distinguem quatro tradições que têm sido retomadas pelos actuais programas de formação, já com algumas adaptações: – a *tradição académica*, baseada na aquisição dos saberes disciplinares; – a *tradição do rendimento social*, que acentua a formação por competências do tipo C/PBTE; – a *tradição desenvolvimentista*, pensada em referência a três metáforas – professor como naturalista, professor como artista, professor como investigador; – a *tradição reconstrucionista*, centrada na reconstrução social.

Pensamos que estas tradições devem ser ponderadamente consideradas na contribuição actual para a formação dos professores, nomeadamente, no contexto português, em particular pelas dinâmicas investigativas, construção pessoal, profissional e ecológica – dentro e fora da escola – comunidade.

A *Orientação Humanista* defende a formação dos professores segundo o desenvolvimento como seres humanos, no sentido de se tornarem pessoas compreensivas, atentas e capazes de interagir com os jovens que ensinam (valorização da variável humana no processo ensino/aprendizagem). A exploração do potencial do aluno, de acordo com o seu próprio ritmo, é uma realidade a defender, baseando-se nas teorias maturacionistas (piagetiana), quer ao nível da elaboração dos programas de formação de professores, quer dos processos que são levados a cabo nestes ambientes educativos.

No entanto, esta orientação apresenta algumas críticas, nomeadamente por permitir alguma permissividade, sem que haja objectivos intelectuais e linhas mestras de formação;

De acordo com a *Orientação Realista*, a formação de professores deve fundamentar-se em instrumentos teóricos e epistemológicos capazes de os ajudar a situarem-se no contexto nacional em que decorre o ensino, sendo céptica à teoria científica sobre o ensino (denominada teocrática).

A formação, para além das áreas de conhecimentos curriculares, deve apoiar-se na adopção dos valores universais (o papel dos professores requer conhecimentos para além das áreas disciplinares que ensinam – aspectos universais que existem na ciência, na história, na literatura, na arte, na poesia, na religião, na matemática), permitindo formar um sentido da realidade, através do enriquecimento da confrontação interdisciplinar.

Se, por um lado, esta orientação poderá favorecer as relações dos professores e dos alunos (eventualmente proporcionar condições para o decréscimo do absentismo e do insucesso escolar), ela poderá ter, por outro, um carácter elitista, uma vez que para compreender e mobilizar os valores universais, poderá estipular estratégias de difícil alcance para as minorias (em desvantagem).

A *Orientação Comunitária* defende os aspectos relativos ao envolvimento do processo ensino/aprendizagem, privilegiando o papel activo dos professores (em formação), dos pais e da comunidade, incluindo a elaboração dos próprios programas – desenvolvimento comunitário, antropologia, etnografia, história regional (regionalização curricular).

Contudo, esta orientação apresentava algumas dificuldades de implementação, nomeadamente, pela complexidade das comunidades (contradições, frustrações, resistência à mudança) e pelo considerável fervor ideológico e imprecisão que, em geral, rodeavam a elaboração de programas;

A *Orientação segundo modelos de ensino* é uma tendência que procura identificar, na sala de aula, os acontecimentos pedagógicos mais básicos, através da relação entre as variáveis presentes e as situações de ensino/aprendizagem (pergunta – resposta ligados ao desenvolvimento cognitivo).

Procura-se que o professor compreenda os processos e as bases filosóficas de diferentes modelos de ensino<sup>30</sup> (áreas como os processos

<sup>30</sup> Neste contexto, Ferry (1983, p.78 e seg.), identifica os modelos – *pedagogia do conhecimento* e *pedagogia do desenvolvimento* que eleva o modelo *racionalista* (aquisição científica) e o modelo *situacional* (relação pedagógica, comunicação, instituição), apresenta e distingue três modelos num contexto de formação, num sentido programativo (conceptual e formativo).

O *modelo centrado no processo* pressupõe uma aprendizagem mais ampla, incluindo as aprendizagens planeadas e propostas pelo sistema e aquelas que o indivíduo faz nas suas experiências de vida (endógeno). Participação activa do aluno-professor na selecção e definição dos objectivos da formação – o trabalho está centrado nas situações práticas que aquele vivencia e experimenta de forma pessoal e que influencia a sua profissionalidade. No entanto, esta dinâmica limita-se ao tempo da formação inicial, o que poderá ter efeitos negativos, nomeadamente, pela cristalização da “personalidade profissional”, o que dificulta a transferência de aprendizagem para situações futuras.

O *formador* é mais um orientador, um conselheiro e o programa de formação foca-se no desenvolvimento da personalidade e do processo de maturidade, por forma a enfrentar os problemas vários do quotidiano profissional (valoriza o processo em detrimento do produto). Fundamenta-se na concepção construtivista da aprendizagem, dando realce ao “saber-fazer” pessoal/individualizado. Existe uma dinâmica entre a teoria e a prática, na qual o momento teórico é, por sua vez, formalizado pela experiência prática – alargamento do campo das representações e antecipação sobre outras experiências;

de informação, orientações pessoais, sociais, comportamentais), conhecendo como cada um interfere e determina a prática pedagógica, partindo do pressuposto que o futuro profissional seja inovador e interactivo.

Para tal, é necessário não só um acesso aprofundado à literatura e à pesquisa educacionais, mas também o conhecimento do modo de aplicação de cada um dos modelos, designadamente, através da observação e da análise de gravações de vídeo ou de experiências de campo, exercícios práticos sobre a componente comportamental ligada com o

<sup>30</sup> (Cont.) No *modelo centrado nas aquisições*, a preparação para a actividade profissional passa pelas aprendizagens necessárias ao exercício docente e são entendidas como um conjunto de saberes dinamizados pelo “saber-fazer” e “saber-ser”.

O formador tem como função o desenvolvimento e o controlo do programa (exógeno), elaborado pela instituição e pelo formador e onde o formando surge como elemento passivo, não participando na sua elaboração.

A teoria é consagrada como um conjunto de conhecimentos susceptíveis de transmissão e que alguém considerou necessários, Dela fazem parte exercícios realizados, formando o quadro da situação real. A prática é a aplicação da teoria, sendo a reflexão sobre a prática e a sua teorização pouco tidas em conta.

É, portanto, um modelo que se baseia na eficácia e na produtividade da formação, na consecução de estratégias específicas e sistematicamente organizadas – os objectivos são definidos em termos de resultados observáveis e avaliáveis.

O ensino é tido como um conjunto de técnicas a aprender, baseado num programa de formação organizado em objectivos hierarquizados que o aluno-professor deve atingir progressivamente. É um modelo que defende o “saber” na concretização e (execução) na aplicação do saber.

Este modelo insere-se no domínio de uma concepção psicopedagógica da aprendizagem neobehaviorista, estando a determinação/selecção dos seus objectivos e conteúdos sujeita a uma influência externa, na qual os alunos/professores não têm qualquer participação. As práticas tradicionais de formação de professores e aquelas que se inspiram no behaviorismo incluem-se neste modelo;

O *modelo centrado na análise* parte do pressuposto de que as situações educativas são complexas e o desenvolvimento destas pressupõem processos imprevisíveis e paradoxais.

Estes processos incluem momentos de informação, de experiência vivida e de análise, o que torna difícil sistematizar os conhecimentos.

Os momentos de análise são os mais desejados neste modelo, podendo a análise recair sobre diferentes objectos como as práticas, as situações, as instituições, tomando diferentes formas – psicossocióloga, socióloga, clínica e auto-análise.

A análise permite a consciencialização necessária à transferência das aquisições de umas situações para outras (o carácter interdisciplinar). Parece, pois, que a análise reflexiva, realizada pelo professor em formação, sobre as situações e as suas projecções é mobilizadora de novas necessidades de formação, com novas necessidades de experiências e de conhecimentos (o caso de formação contínua).

modelo, assim como a sua implementação na sala de aula, consoante os conteúdos curriculares a que se refere (Simões, 1993).

A *Orientação de Desempenho* defende que existem resultados observáveis no processo ensino/aprendizagem e de que estes devem constituir o alvo central de qualquer currículo de formação de professores (preocupações com a rentabilidade). Assim, parte-se do princípio de que, durante o processo de formação inicial, os sujeitos (professores) e os alunos adquirem um conjunto de conhecimentos, capacidades e aprendizagens que podem ser observados. Cabe a cada professor promover a aprendizagem do aluno, mediante a gestão das condições e dos factores nela implicados.

No entanto, esta orientação apresenta algumas limitações ao nível da criatividade, da espontaneidade, da humanidade e da imaginação, pela maior importância que dá aos aspectos cognitivos implicados no ensino e pela menor que dá às questões interactivas, contextuais do próprio ensino/aprendizagem.

Em jeito de síntese, podemos constatar que as orientações programáticas, neste caso, também incidem em várias vertentes (caminhos), que deambulam desde a humanista, pela valorização da variável humana, da individualização, das potencialidades dos alunos, pelo carácter interdisciplinar, pela participação da comunidade (envolvimento) no pensar e no agir a formação, pelos modelos da formação – processo, aquisição, análise, terminando em lógicas de rendimento e de eficácia.

Pensamos que todas elas são indispensáveis ao pensamento/acção programática. No entanto, destacamos a vertente humanista, uma vez que o século que se avizinha será necessariamente o século dos valores.

### 3.3. CONCEPÇÕES FORMATIVAS

McNergney & Carrier (1981) apresentam algumas concepções formativas, centradas na competência e no desenvolvimento do professor (“teacher development”), assentes na necessidade de solidez de conhecimentos. A defesa das necessidades individuais dos docentes estipulam orientações formativas, nomeadamente, de formação como desenvolvimento curricular, como administração, como disciplina científica, como supervisão, como aconselhamento e como intervenção clínica.

– *A formação de professores sobre a perspectiva de desenvolvimento curricular* defende uma certa “descentralização” das teorias de desenvolvimento curricular (elaboração de programas educativos que influenciam o ensino) e actuam mais em colaboração com os professores e com o processo de ensino, deixando os conteúdos para esse diálogo. Os professores são encarados como recursos, como conselheiros, que conhecem a prática e que podem fornecer objectivos e materiais (papel formativo), contribuindo para o delinear de um equilíbrio entre objectivos, construção curricular, estratégia educacional e intervenção prática. Esta perspectiva de diálogo contribui para a evolução dos professores e da intervenção educativa/formativa;

– De acordo com a *formação de professores sobre a perspectiva de administração*, a tendência da formação de professores deve caminhar, de forma consertada, com os outros agentes educativos, nomeadamente, com os gestores educacionais, a quem cabe a função de melhorar as condições da escola e de delinear o funcionamento organizacional da mesma (utilização do tempo, espaços, materiais). Esta função organizativa será mais efectiva se tiver em conta as capacidades e necessidades das pessoas que nele se integram, ou seja, dos professores – os bons professores e o ensino efectivo não dependem apenas das adequadas

condições exteriores em que decorre a acção do professor mas, sobretudo, da utilização que cada indivíduo consegue fazer desse contexto optimizador (Simões, 1994);

– *A formação de professores sobre a perspectiva de disciplina científica* baseia-se na análise das categorias de comportamentos, procurando cientificar as intervenções formativas, numa linha positivista, que conduz à análise do ensino. Parte-se do princípio de que será possível tanto uma abordagem analítica do processo de ensino, como de identificar os esquemas e as sequências, cuja reprodução asseguraria a sua eficácia, sendo por isso, aparentemente, útil dá-las a conhecer aos futuros professores ou influenciá-los, no sentido a que as viessem a assumir na sua prática educativa (Simões, 1994).

No entanto, esta perspectiva reduz o professor a uma mera variável, mais ou menos controlável, diluindo o que se reveste na pessoa. Este facto tem levado a algumas críticas pelo aspecto redutor do modo como o professor nela implicado se caracteriza ou evolui;

– *A formação de professores sobre a perspectiva de supervisão* – inicialmente, associados a funções de controle e de inspecção da actuação dos docentes, os supervisores começaram a ser vistos como uma espécie de conselheiros de orientação.

Nos anos trinta e quarenta, a supervisão<sup>31</sup> começou por ser caracterizada em termos de relações democráticas e não mais como um simples

<sup>31</sup> A supervisão (orientação pedagógica) é um processo que permite o aperfeiçoamento dos futuros professores no quadro da sua formação inicial, ou dos professores em exercício, no quadro da formação contínua, ou no das visitas mais ou menos regulares dum inspector, encarregado duma missão de avaliação ou de conselho (Pieron, 1996, p.12).

Em termos gerais, podemos distinguir três correntes de supervisão: *Supervisão científica (inspirada no taylorismo)*, regida por critérios científicos de eficiência, regras, normas, que permitam a máxima rentabilidade. O supervisor /investigador rege e avalia o trabalho do professor onde executa as estratégias e metodologias válidas na lógica da eficácia e produtividade; *Supervisão democrática (inspirada no humanismo e maturicismo)* é regida por critérios de desenvolvimento da personalidade do professor, em que este eleva lógicas individuais e de autonomia na interactividade. O supervisor é um guia, um auxiliar que potencia as qualidades do docente, baseando-se na

processo de inspecção administrativa. *Os professores passaram, então, a ser encarados como possuindo os necessários interesses e capacidades para funcionarem eficazmente.* Foi assim adoptada uma intervenção, baseada na auto – análise, na autocrítica e no progresso individual. O *supervisor* passou a agir, conseqüentemente, como uma espécie de conselheiro de orientação, que apela para os sentimentos e para as emoções dos professores, de modo a acompanhar o seu desenvolvimento. Pelos anos sessenta, as metas envolvidas traduziam-se em dois objectivos indissociáveis: a promoção do uso da racionalidade e da inteligência prática no processo educativo, o que se consubstanciava no empenhamento e numa tão completa quanto possível participação dos professores; e na investigação e avaliação dos resultados da intervenção junto dos alunos.

Hoje, a supervisão continua a ser concebida, ou até praticada, em larga medida como foi no passado, tendo incorporado muitas das suas tradicionais funções, o que, por vezes, a leva a ser mal vista por muitos dos professores, ma medida em que vêem o papel do supervisor como o do inspector tradicional, que intervém sem qualquer suporte teórico, o que lhes retira a credibilidade, e não como o de um entendido em

<sup>31</sup> (Cont.) disponibilidade permanente, empatia e valor humano (estas duas primeiras até aos anos 50); *Supervisão sistemática*, ramificada na *supervisão clínica*, esta centra a sua atenção no aluno enquanto “cliente” do supervisor, preocupando-se com a análise de situações concretas do ensino – “o que se ensina, como e quando se ensina” – processo interactivo (Petrica, 1997,p.49). É uma metodologia de aperfeiçoamento do ensino, aplicada sobre a prática, sobre a própria realidade de actuação do professor, em processo, na escola e na sala de aula. Eleva lógicas de reflexão, de desenvolvimento intelectual, moral, maturidade e poderá induzir a inovação, a reformulação do currículo, a avaliação, o progresso do sistema educativo e até mesmo a transformação sócio-cultural da comunidade (Ruivo, 1997,p.73).

Podemos dizer que estes conceitos e dinâmicas assentam em lógicas mais “fechadas”, centralizadas e gerais, administrativas, reguladoras, avaliativas e/ou mais “abertas” “interactivas” – orientação, aconselhamento, desenvolvimento, de acordo com o envolvimento/condicionantes educativas e político e social característico. Segundo Ruivo (1997,p.84), poderão existir várias condicionantes que influenciam os modelos/paradigmas e práticas de supervisão nomeadamente: condicionantes de formação inicial e contínua, características organizacionais da escola, perfil do docente a formar, condicionada pelas determinações legais do sistema educativo, para cada um dos níveis/ciclos de ensino, características pessoais e profissionais dos actores (alunos e supervisor), característica do “estádio de carreira” ou “ciclo de vida” profissional.

relações humanas ou em matérias ligadas à educação, que os poderá eventualmente ajudar (Simões, 1994).

Neste sentido, uma formação apoiada numa estratégia de supervisão, centrada no estádio da prática (contexto da actividade profissional) e no desenvolvimento da acção reflexiva, pode constituir um caminho e um desafio para todos os professores que queiram exercer um controlo racional das situações pedagógicas, definindo em consequência os objectivos mais apropriados, bem como as estratégias e os recursos mais adequados. Destinados a promover o ensino reflexivo, foram enunciadas diversas abordagens de supervisão que procuram promover as capacidades de auto – análise, de autonomia, nomeadamente, a supervisão em parceria, a supervisão democrática, reflexiva e a supervisão clínica (Zeichner, 1992).

*A formação de professores sobre a perspectiva de aconselhamento* baseia-se nas concepções humanistas (Gordon, 1974), destacando a importância do professor como pessoa e a dinâmica das relações interpessoais – necessidades individuais.

Contudo, esta formação apresenta algumas limitações pela não directividade, esquecendo-se do facto de que existem professores que necessitam de uma orientação mais directa, de um suporte de evolução.

No entanto, apesar desta limitação, esta abordagem, quando traz efeitos positivos, serão efeitos geralmente duradouros, no sentido de fomentar o processo de construção pessoal e profissional, a partir das próprias percepções do indivíduo em formação;

*A formação de professores sobre a perspectiva de intervenção clínica* – os novos papéis que hoje os professores desempenham (formadores de professores), relacionados com as actividades de ensino/aprendizagem na sala de aula, surgem em defesa de supervisão clínica como uma actividade centrada na sala de aula, numa perspectiva de integrar

a teoria e a prática, em que se contrapõe a supervisão geral, que assenta em actividades exteriores à sala de aula.

Esta perspectiva nasce da necessidade e da convicção de que é importante integrar a teoria e a prática, defendendo para tal a atenção às capacidades, às necessidades e às dificuldades pessoais, apoiadas na reflexão e na interacção do professor e das redes relacionais – aumentar a previsibilidade do comportamento e intervenção na lógica de formação, na perspectiva da supervisão (clínica).

Podemos afirmar que as concepções formativas apresentam igualmente vários planos de intervenção. Desde um sentido mais científico/eficácia a um sentido mais humanista, em que os professores intervêm na sua formação – evolução pessoal e profissional, pela estruturação de parcerias e de intervenção. Igualmente se destaca a perspectiva de formação na lógica da supervisão, onde destacamos (e nos identificamos) com a supervisão sistemática /clínica, pela integração da teoria e da prática.

Estes sentidos conceptuais, programáticos e formativos emprestam contributos no pensar e no agir a formação, emergindo novas tipologias (modelos) na formação inicial e contínua de professores.

## 4. MODELOS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

### 4.1. TIPOLOGIA DE JOÃO FORMOSINHO

Ao reflectir sobre a problemática da formação de professores, Formosinho (1987 a) apresentou quatro modelos ideais. Refere que são ideais, não no sentido perfeito, mas são modelos estilizados, que focam o que é típico e essencial na realidade a descrever (inteligível de racionalidade interna).

Neste entendimento, os modelos apresentados são predomina-

temente, ou tendencialmente, empiricistas ou teoricistas. Reforça esta perspectiva, dizendo que a compreensão dos modelos de formação de professores e a prática pedagógica permitem que se encontrem soluções para os diferentes problemas da formação.

Segundo Formosinho (1987 a), o *Modelo empiricista* assenta em dois pressupostos básicos. No primeiro, os conhecimentos do “saber”, as competências do “saber – fazer” e as atitudes do “saber – ser” adquirem-se pela experiência docente na escola. No segundo, a maioria dos saberes profissionais são adquiridos, exclusivamente, pela experiência e pela prática do professor, isto é, o docente por si só pode, através da auto – formação (formação em serviço), adquirir a maioria dos saberes profissionais. Este modelo é reprodutivo (modelos experienciados), conservador (dificulta a inovação, acentua o ritualismo e o conformismo) e inadequado à escola de massas. Baseia-se numa pedagogia materialista, paternalista, maternalista, burocrática, escolástica e repetitiva. Como refere o mesmo autor, “a formação integral pela prática tende naturalmente a ser reprodutora, pois tende a substituir as práticas às razões de ser dos actos, às respostas, às perguntas”. Este modelo separa os contextos social e escolar, conduz a uma “pedagogia de receitas”, não promovendo uma “ética profissional” e favorecendo conveniências políticas/estratégias. Substitui a formação profissional pela simples socialização escolar (modos de adaptação dominantes);

Contrariamente ao modelo anterior, os pressupostos básicos do *Modelo teoricista* dizem respeito a que todos os conhecimentos do professor devam ser transmitidos sistemática e sequencialmente, de modo expositivo, num contexto institucional académico (contexto de instituições formadoras). Todas as práticas e atitudes baseiam-se em ideias, conceitos e esquemas mentais (cursos académicos, aulas expositivas, estudo em compêndios). Neste modelo, parte-se do princípio de que

todos os conhecimentos podem ser ensinados teoricamente pelos académicos (“saber-fazer” e “saber-ser”), podendo ser ainda facilmente transferidos para a prática. A prática é apenas a execução das teorias, das ideias e das concepções dos teóricos. Este modelo tem por base estudos de caso, de análise multidisciplinar de situações educativas e de projectos de investigação educacional.

Segundo este modelo, a formação de professores deve ser feita em instituições do ensino superior, devendo centrar-se no “saber” e não no “saber-fazer” e no “saber-ser”.

Neste processo, o modelo apresenta limitações (críticas), uma vez que promove a dificuldade de transferência dos conceitos adquiridos no contexto académico, não mobiliza os conhecimentos/conteúdos, considerando-os irrelevantes para as situações práticas (afinal as mais importantes).

Estuda-se não tanto para ficar a saber e a aplicar, mas sim para ser avaliado, aprovado e bem classificado nas várias disciplinas (aprendizagem imediata em detrimento da conservação e aplicação futura).

Outras dificuldades surgem pelo facto de os conhecimentos transmitidos (apesar de terem uma aplicação prática) não serem perspectivados pelo nível abstracto a que são transmitidos (não existe, muitas vezes, a operacionalização da teoria) e ainda pela irrelevância situacional (os alunos não têm, grande parte das vezes, maturidade e experiência para os compreender). O formato monodisciplinar de transmissão (ausência ou déficite de análises multidisciplinares das situações académicas), o discurso caracterizado pela monotonia, expositivo, magistral, podendo neutralizar o verdadeiro discurso teórico/verbal e a ausência de reflexão sobre a metodologia da própria disciplina, são também dificuldades apresentadas;

*Modelo compartimentado* procura argumentos teóricos e práti-

cos, mas em momentos diferentes (tempo e espaço), por instituições e pessoas diferentes. A teoria é assegurada pelas universidades, sendo a prática, por sua vez, assegurada pelas escolas e pelos professores. Formosinho (1987 a), em relação a este modelo, refere que:

*“(…) não há uma linha condutora ao longo da formação, não há um cimento aglutinador, uma coordenação integradora; isto é, as disciplinas das ciências da educação podem estar distintas da realidade escolar; a prática de ensino pode não fazer referência nenhuma à teoria educacional aprendida, interpretando-a como mera utopia pedagógica; o conteúdo que se vai ensinar pode não ser coordenado com o aprendido na universidade (...) experiência do ensino não fecunda a teoria pedagógica, não a repensa, pode até desligar-se completamente dela” (p. 97).*

Os pressupostos básicos deste modelo são de que cada pessoa e instituição deve assegurar aquilo que melhor sabem fazer. Deste modo, é entregue a diferentes instituições a formação das diferentes componentes (teoria – acesso ao conhecimento científico e pedagógico e prática – acesso à prática pedagógica);

*Modelo ideal integrado* permite, simultaneamente, pela teoria, modificar a prática e, pela prática, o assimilar e vivenciar a teoria. Isto é, o modelo oferece a teoria necessária para descrever, explicar e modificar a prática, proporcionando também práticas necessárias para vivenciar a teoria (aquisição dos “saber – fazer” e “saber – ser” necessários à profissão). Cabe às instituições de formação de professores proporcionar a integração de todos os tipos de saberes necessários ao perfil do professor. A formação do professor é feita na mesma instituição, no mesmo tempo e pelas mesmas pessoas – integração interpessoal. No dizer do autor, este modelo integra a interdisciplinariedade curricular, o discurso pedagógico – verbal e o discurso pedagógico – prático, através da pedagogia dos projectos e da investigação educacional. O

“saber” é construído através da utilização de métodos expositivos, de cursos académicos e a avaliação é baseada na aquisição de conhecimentos, considerando que o “saber – fazer” e o “saber – ser” podem ser ensinados teoricamente. Apesar de conter algumas críticas, este modelo relativamente às dificuldades de operacionalização da teoria à prática, dentro do contexto escolar e social é, no entanto, de entre os modelos apresentados, aquele que está mais adequado à formação de professores, mais ao nível da formação inicial do que da formação contínua.

#### 4.2. TIPOLOGIA DE ANTÓNIO NÓVOA

Nóvoa (1991 d), ao reflectir sobre as tendências dos modelos de formação de professores, sintetiza-os em dois grandes modelos:

– Os *Modelos estruturantes*, estes integram as orientações, assentes nos modelos de formação académica e nos modelos comportamentalistas (tradicionais). Nestes, o professor é visto numa lógica individual e não integrado num contexto organizacional, profissional e colectivo, restringindo, deste modo, a motivação, a participação e os processos de inovação e mudança. Os conteúdos, as modalidades e as estratégias de formação são impostos por uma “entidade superior”, não sendo possível o seu debate e negociação;

– Os *Modelos construtivistas*, contrariamente aos anteriores, elevam uma formação personalista, assentes em dinâmicas de investigação – acção e interacção – reflexão. O professor é considerado como uma pessoa activa, que interage com a escola, com o grupo profissional e com o pensamento curricular, deixando de ser assim um espectador para se transformar num actor com responsabilidade de inquirição do acto pedagógico, assente na reflexão e na acção.

#### 4.3. TIPOLOGIA DE GOMEZ

Na mesma linha, Gomez (1992) refere dois grandes modelos:

– O *Modelo de racionalidade técnica*, influenciado pelos modelos comportamentalistas, assentes em noções de “eficácia” e de “competência”. De raiz positivista e de concepção tecnológica da actividade, o professor é visto como um técnico, que pode e deve ser treinado para o exercício da sua profissão;

– O *Modelo de racionalidade prática*, contrariamente ao anterior, este encontra a origem na dinâmica personalista, em que o professor é formado segundo a perspectiva mais interactiva, materializada na reflexão, na acção e no diálogo com os seus pares. Assume-se que o conhecimento teórico, pratico, curricular e organizacional é melhor integrado quando o professor percebe e interpreta a realidade concreta em que vive e organiza a sua própria experiência, dentro de contextos escolares busca de solução para os problemas que a prática lhe coloca.

#### 4.4. TIPOLOGIA DE IMBÉRNON

Por sua vez, Imbéron (1994 b) encontra cinco grandes modelos na formação de professores:

– O *Modelo presságio – produto* defende a competência do professor (eficácia), centrando a sua atenção na personalidade daquele, nas suas crenças, concepções e expectativas relativamente ao exercício da profissão;

– O *Modelo processo – produto* pretende procurar relações entre o comportamento do professor (na sala de aula) e as melhorias (resultados) decorrentes na aprendizagem dos seus alunos. É essencialmente experimentalista;

– O *Modelo mediacional*, influenciado pela psicologia cognitivista, defende que a formação do professor deve basear-se no estabelecimento de estratégias de pensamento, de percepção e de estímulos, que

conduzirão à orientação das opções e das decisões – capacidade do professor para processar, sistematizar e comunicar a informação;

– O *Modelo contextual – ecológico* acrescenta ao modelo mediacional a componente do meio, insistindo no estudo do envolvimento da aula como metodologia e processo de auto-formação docente (dá mais relevo à investigação qualitativa – técnicas etnográficas, abordagens naturalistas – do que à quantitativa). Neste contexto, o professor encontra na investigação, na acção crítica e na reflexão (comunidade e escola) o sentido para a sua prática pedagógica;

– O *Modelo do pensamento do professor*, influenciado pelos modelos mediacional e contextual – ecológico, debruça-se sobre os “modos de pensar” do professor na sua prática educativa, partindo do princípio que, só sabendo “como” pensam os docentes, se poderá conhecer o que devem saber e saber fazer.

Na análise às quatro tipologias apresentadas, constatamos que em todas elas há uma transferência de modelos fechados, “estáticos” para modelos dinâmicos, integracionistas (teoria e prática). Por outro lado, sobressai um sentido mais humanista, personalizado (desenvolvimento) na formação dos professores, bem como um sentido ecológico/contextual. É nesta perspectiva que nos enquadrámos.

## 5. MODELOS DE FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES

Face a esta nova realidade de inovação, de mudança e à constante necessidade de enquadrar a formação dos professores, vários são os autores que propõem explicitar paradigmas de formação, em particular perante a nova realidade – formação contínua, como resposta a um novo quadro de formação (teórico-prático).

Rodrigues & Esteves (1993) consideram que, na formação de

professores, um paradigma pode ser concebido como uma matriz de convicções e de assunções acerca da natureza e das finalidades da educação escolar, do trabalho do professor, dos professores e da sua formação, moldando formas específicas de prática na formação dos mesmos – o caso da formação contínua é por demais evidente.

### 5.1. TIPOLOGIA DE ÉRAUT

Éraut (1985) identifica quatro paradigmas/perspectivas sobre a formação contínua de professores, na lógica do desenvolvimento profissional desses mesmos actores:

– A *perspectiva de défice – “defect approach”* considera que existe uma deficiência na formação de professores e por isso estes são ineficientes em virtude das limitações da formação inicial, da falta de actualização científica e da ignorância em relação às novidades no domínio educacional. Esta perspectiva considera que a ineficiência se deve às competências práticas do professor e não aos seus conhecimentos. Este paradigma procura pois que o professor seja dotado de práticas educacionais específicas, num quadro das correntes comportamentalistas.

Alguém do exterior possui os saberes e o saber – fazer necessários (professores universitários ou outros formadores) podendo colmatar essa obsolência e ineficácia através de cursos, justificando os segredos do ensino eficaz, privilegiando-se, por conseguinte, os saberes e os saberes – fazer concebidos no exterior<sup>32</sup>;

– A *perspectiva de crescimento – “growth approach”* – considera que a deficiência não é atribuída ao professor, mas aos defeitos do siste-

<sup>32</sup> Esta perspectiva inspira-se na lógica da racionalidade técnica do ensino e na aquisição de competências previamente seleccionadas, a aquisição de habilidades, de competências e técnicas requeridas pelas funções e papéis de ensino, através de demonstrações, com maior ou menor participação dos formandos. Apesar da participação dos professores no ensaio de técnicas/habilidades de ensino que possam utilizar na sua actuação, estes modelos surgem, normalmente, desligados da prática real, sendo por isso pouco operacionais (contexto real) – (Korineck et al. 1985, p.35).

ma educativo. Este paradigma procura a realização do professor, através da valorização da sua experiência, na utilização de instrumentos adequados e necessários ao seu próprio estímulo e não o colmatar de deficiências pessoais do professor, porque elas não estão à altura de diagnosticar as mudanças que ocorrem na sociedade. A principal fonte de conhecimento não provém do exterior, mas reside na própria experiência e na reflexão, pelo próprio professor, sobre essa experiência;

– O *paradigma da resolução de problemas* – “*problem solving paradigm*” considera que os problemas são uma constante numa sala de aula e numa escola. A formação contínua deveria, por isso, formar os professores para o diagnóstico, o estudo e a solução desses problemas. É pela resolução dos problemas que se operam as modificações no comportamento dos docentes;

– O *paradigma da mudança* – “*change – paradigm*” – baseia-se na necessidade do sistema educativo acompanhar ou antecipar as mudanças sociais. Os professores e a escola devem, por isso, reorientar as suas competências, pela formação contínua, de forma a acompanharem essas mesmas mudanças.

*“These problems are best diagnosed by the teachers most closely concerned because only they know the students and the context sufficiently well(...) External consultants may sometimes be desirable, but effective change will only occur if these most immediately concerned are involved throughout the process and are agreed upon the diagnosis of the problem and the approach to its solution”* (Eraut, 1985, p. 735).

## 5.2. TIPOLOGIA DE ZEICHNER

Zeichner (1983 a) aponta igualmente paradigmas/concepções alternativos na formação de professores (inicial), tentando fazer um “transfer” para a formação contínua. Apresenta diferentes modelos e

concepções formativas, baseado em fundamentos fenomenológicos, humanistas, desenvolvimentistas e behavioristas, focando questões importantes, tais como os objectivos e os fins da formação:

O *paradigma comportamentalista* (*behaviorista/condutista*), dominado por preocupações de rigor, de eficiência e de produtividade, define os objectivos de qualquer aprendizagem (incluindo o aprender a ensinar) em termos de resultados observáveis e avaliáveis, que serão atingidos a partir de estratégias/tarefas específicas e sistematicamente organizadas e pré – determinadas. O ensino é uma “ciência aplicada” (que prescreve repertórios de comportamento) e o professor o executante de leis e de princípios de ensino eficazes.

Nesta teoria, o professor formado deverá, pois, demonstrar as suas competências, não apenas em termos de conhecimentos adquiridos, mas fundamentalmente em termos de capacidades de execução, que passam pela aplicação do saber na acção. Os seus fundamentos teóricos encontram-se no positivismo e na psicologia behaviorista, sublinhando a importância do desenvolvimento de capacidade de ensino específicos, pré – definidos e observáveis, de que se presume depender a aprendizagem dos alunos.

A estruturação do programa surge dos resultados da investigação do ensino (eficácia) e da determinação dos objectivos e dos conteúdos. O professor formando não dá qualquer contributo para a sua elaboração. Este é considerado como um receptáculo passivo do programa de formação<sup>33</sup>.

*“(...)the prospective teacher is primarily as a passive recipient of this professional knowledge and plays a little part in determining the substance*

<sup>33</sup> A formação consiste na transmissão de informações, através de demonstrações ou discussões em painel, leituras, que os formandos devem assimilar e aplicar na sua actividade profissional, aumentando os conhecimentos específicos de um dado grupo ou especialidade. A participação dos professores na definição dos objectivos e dos conteúdos de formação é praticamente inexistente (ou muito reduzida), reconhecendo-se que este tipo de modelos tem normalmente pouca adesão e fraco impacto na modificação da práxis educativa (Korineck et al., 1985, p.37).

*and direction of his role preparation program*” (Zeichner, 1983 a, p. 4).

É, portanto, uma formação baseada no positivismo e na psicologia behaviorista, preconizando o desenvolvimento específico de competências ou destrezas como suporte do acto didáctico e directamente relacionado com o rendimento dos alunos.

A avaliação da competência do professor faz-se mediante a aplicação de critérios explícitos no conjunto de competências observáveis e evidenciadas no desempenho (docente como executor de leis e de princípios de eficácia do processo Ensino/Aprendizagem). Este paradigma eleva as dinâmicas do micro-ensino e os programas de tipo C/PBTE (Competency/Performance Based/Teacher Education).

O pensamento do professor, através das suas manifestações de reflexão, de intencionalidade, de representações e de desejos, não são tidas como aspectos relevantes, diluindo-se a crítica sobre os objectivos e as consequências da própria acção e a relação entre o que o professor faz e o que é como pessoa;

O *paradigma artesanal* fundamenta-se numa concepção de ensino entendido como arte. Assim, o professor em formação deverá também adquirir instrumentos, onde para além do saber académico, deverá dominar as competências específicas de ensino. O processo de formação é visto como o de formação de aprendizes (ofício, produção).

É importante, para que se atinja o domínio da “arte”, ter um professor experimentado, reconhecido como modelo (sabedoria de profissionais experientes), que terá como objectivo a introdução dos seus alunos na prática, transmitindo-lhes o seu saber e a sua forma de ser professor. É uma forma de aprender um ofício sob o olhar atento do mestre de aquisição ensaio – erro. Nesta perspectiva, Lerbert (1986) refere que a formação tradicional coloca o seu ênfase no saber – fazer (experiência e didáctica oral da transmissão). Esta concepção não de-

fende que esta formação seja condição suficiente para se ser um bom professor, uma vez que o processo ensino/aprendizagem é, na sua essência, complexo. É uma visão tradicional da escola, onde o professor é um agente passivo, que incita o “modelo exemplar” (através das técnicas, capacidades, rotinas), não elevando apropriação de novas experiências e significados;

O *paradigma personalista* pressupõe uma informação dinâmica e centrada sobre o professor. Esta informação organiza-se em função das necessidades percebidas por cada docente na prática, podendo ser o próprio formando o principal agente da sua transformação, procurando e seleccionando as informações e as experiências que darão suporte a essa prática (valoriza-se o processo de formação, considerando o professor numa fase de desenvolvimento de adulto, numa determinada contextualização). Poderão ser também os formadores, no âmbito institucional, a proporcionar-lhe uma orientação que vise o seu próprio desenvolvimento (perspectiva desenvolvimentista – estádios superiores, maturidade psicológica), indo ao encontro das necessidades que percepcione e expresse. Cabe ao formador ajudar o professor a ser (crescimento) muito mais do que ensiná-lo a ensinar.

*“(…)according to this view teacher education is a form of adult development, a process of becoming, rather than merely a process of education”* (Zeichner, 1983 a, p. 4).

O professor é encorajado a definir o seu próprio caminho no exercício da função docente e, portanto, a determinar objectivos e conteúdos da sua formação. Não estão pois traçados, à partida, objectivos de acordo com padrões de pretensa validade universal, nem a formação se poderá esgotar num programa inicial de aquisição de competências. É um paradigma, cujos fundamentos teóricos se baseiam na fenomenologia e na psicologia do desenvolvimento. Defende também que o

programa de formação deverá resultar de experiências e do significado atribuído aos comportamentos do docente, tendo como ponto de partida as percepções, as reflexões, os desejos e as necessidades percebidas – desenvolvimento do “self” do professor (Simões, 1993; Fuller & Bown, 1975; Combs, 1965; Sprinthall & Thies; Sprinthall, 1983).

A avaliação é feita no conhecimento dos efeitos individuais e o contexto não é reconhecido como aspecto relevante, tal como no paradigma behaviorista.

Este paradigma suporta, portanto, o conteúdo da formação, baseado no pensamento do professor, na necessidade, nos desejos (Lowyer, 1986), abrangendo a integração da perspectiva cognitivista na formação dos professores, na qual os mesmos são encorajados a descobrir um estilo próprio, dentro do qual conseguem atingir o melhor tipo de intervenção educativa;

O *paradigma orientado para a pesquisa* refere que a dinâmica fundamental na formação dos professores é o desenvolvimento de capacidades para a acção reflexiva (actividade crítica). O programa deve ir ao encontro das necessidades auto-percebidas, fomentando a reflexão crítica sobre os fundamentos e os resultados da sua acção, sobre as limitações inerentes ao contexto em que a acção decorre e ainda questões éticas, morais e políticas que lhe estão subjacentes.

Este paradigma não considera, à partida, qualquer conjunto de conhecimentos ou capacidades a adquirir. Defende antes a problematização contínua (metáfora de libertação), mesmo de aspectos que se configuram como dados adquiridos, principalmente os aspectos sociais e institucionais. A formação do professor é, portanto, baseada na reflexão, na inovação e na investigação, sendo aquele agente activo da sua própria formação. O futuro docente deverá ser alguém activo a nível do seu próprio processo de formação inicial. Quanto maior for a sua consciência

das origens e das consequências das suas acções e do que as condiciona, melhor poderá controlar a situação e, eventualmente, modificá-la, se necessário (actuação para o processo educativo). Valoriza a aquisição de capacidades, técnicas específicas da profissão, como um meio (acção) e não como um fim, tendendo a explicar quando e porquê se produz aprendizagem, em resultado dessa acção. Uma das dificuldades é a investigação das componentes teóricas com o desenvolvimento prático.

Duas dimensões englobam estes paradigmas: a especificação do currículo (anterior e posterior e uma determinação de necessidades e interesses dos formandos) e a problematização das formas institucionais e contexto social no programa de formação de professores.

Na primeira dimensão, os paradigmas comportamentalista e artesanal (fechados e integrados) são paradigmas de agentes passivos. Os formadores recebem um corpo de conhecimentos, no primeiro, através da investigação, no segundo, através da tradição, considerados necessários ao desempenho da função docente. São, segundo Fernandez & Pacheco (1990), institucionalmente seguros, não colocando em causa os seus pressupostos e fundamentos, curricularmente passivos, aceitando os formandos os planos de formação de forma passiva.

Os critérios de êxito são sempre explícitos e o desempenho é considerado como medida mais válida de competência. Segundo este ponto de vista, o professor é, sobretudo, um executor de princípios de eficácia do processo de ensino – aprendizagem, sendo a validade dos conteúdos a ensinar, os objectivos do processo e o contexto em que se insere aspectos menos relevantes.

Por seu lado, os paradigmas personalista (aberto e integrado) e orientado (aberto e problemático), para a pesquisa, consideram os formandos agentes activos, com peso considerável na definição dos conteúdos do currículo e dos objectivos a atingir.

Os mesmos autores referem que o personalista é institucionalmente seguro e curricularmente reflexivo e o da indagação é institucionalmente problemático e curricularmente reflexivo.

Contrariamente ao paradigma comportamentalista, o artesanal não permite que o professor questione as mudanças nos contextos educativo e social, nos quais a escolarização ocorre.

É, pois, da qualidade da experiência e do significado dos comportamentos que deve ser considerado o desenvolvimento, não como um processo que ocorre automática e inevitavelmente, mas como algo que deve ser estimulado por um ambiente de aprendizagem seguro e frutuoso.

### 5.3. TIPOLOGIA DE JOÃO FORMOSINHO

Ao reflectir sobre a formação contínua em Portugal e, em particular, ao reflectir sobre a regulamentação e a coordenação da formação contínua pelo Estado (que adopta um modelo concreto de organização a nível nacional), Formosinho (1991 a) identifica modelos organizacionais alternativos, tomando como referência que um modelo organizacional de formação contínua de professores deve: respeitar um equilíbrio razoável entre o papel do Estado e da sociedade civil na educação; obedecer ao princípio de especialização; promover uma concepção profissional de professores, logo, promover a autonomia colectiva (profissional e não corporativa) dos professores; motivar os docentes; estar perto das preocupações e dos problemas dos professores, isto porque a formação contínua não é um fim em si mesmo, é instrumental em relação à qualidade da educação oferecida à geração jovem; a formação contínua deve fomentar a inovação pedagógica, igualmente na perspectiva da melhoria da qualidade da educação oferecida. Assim, considera ainda:

O *Modelo estatista* tem como sua característica própria a fusão dos diversos papéis do Estado na formação, numa lógica única (tutela, empre-

gador, administrador e formador – lógica centralista). É o Estado quem define o levantamento de necessidades e de prioridades de formação (governo – serviços centrais), bem como o modo de execução concreto (serviços regionais e locais, com controle do conteúdo e do formato dessas acções). Esta situação poderá ser alterada ao aceitar que outras entidades formadoras tomem a iniciativa de formação. No entanto, o controle continua a ser feito pelo aspecto do financiamento e pela gestão administrativa (por exemplo, dispensa de serviços para essas acções).

Face a esta realidade, Formosinho (1991 a) refere que se poderão salientar duas críticas:

Uma, à dimensão política – administrativa

*“(...) o papel excessivo da administração pública estatal directa em áreas técnicas em que a sociedade civil, com os seus corpos intermédios e as suas instituições tem possibilidade e apetência para desempenhar um papel relevante, parece condenar (...) o carácter técnico da formação contínua, faz dela um domínio onde se justifica um tipo de administração de descentralização funcional e não uma administração directa um tipo, isto é, uma administração centralizada”* (p.246).

E outra, à dimensão organizacional e pedagógica

*“(...) o modelo estatística não garante eficácia por nem satisfazer o princípio de especialização, nem envolver os professores. A concepção do professor, subjacente à do professor funcionário, não é aquela em que se tem vindo a basear a formação inicial e contínua de professores, a qual visa um progressivo profissionalismo do corpo docente, com o que isso implica de auto-organização e autonomia colectiva”* (p. 246).

– Os modelos centrados nas instituições de formação inicial de professores refere que é remetida às instituições de formação inicial de professores a sua formação contínua, apresentando quatro razões:

– as instituições de ensino superior, vocacionadas para a formação

de professores são, no sistema educativo, as organizações especializadas na matéria. Isto é, são organizações que juntam recursos humanos e materiais, estruturas e funções, ideias e conhecimentos, cursos e projectos destinados à formação dos professores. Por isso, são as organizações onde está concentrado o conhecimento especializado sobre esta matéria (especialização científica e pedagógica) (Formosinho, 1991 a);

- a necessidade de articular a formação contínua com a formação inicial, de modo a que esta seja uma abertura para aquela e que a formação contínua possa complementar e actualizar a inicial (ordem organizacional e pedagógica);

- é nas organizações onde há maior concentração de recursos humanos preparados, cobrindo todos os distritos do país (pragmática);

- parecerá um desperdício de dinheiros públicos minimizar o seu papel nas actividades de formação contínua (económica).

Este modelo e as razões subjacentes favorecem o critério de apreciação político-administrativa, na medida em que afasta o estatismo e o centralismo, favorecendo ainda o critério organizacional da especialização.

O autor refere, no entanto, limitações que se prendem com o *carácter pedagógico*, podendo as acções de formação contínua serem mais de carácter académico, de formato escolar (pouco motivadoras para os professores), tornando a formação muito distanciada das preocupações concretas dos professores e das suas práticas, reflectindo mais os interesses e os métodos dos formadores do que as necessidades e prioridades dos mesmos.

Esta situação poderá pôr em causa a motilidade social da formação, a sua influência nas práticas dos professores, e logo, na qualidade da educação oferecida às crianças e aos jovens, que pode não ser a desejável para as necessidades do sistema.

Salienta ainda que, uma forma de superar ou de atenuar estes inconvenientes, dentro deste modelo, é a criação de instituições de en-

sino superior especializadas em formação contínua, de secções ou departamentos especializados nas instituições de formação inicial.

Os *Modelos centrados na escola*, a expressão “formação centrada na escola” evoca uma tendência recente na formação contínua em vários países europeus e americanos (Blackburn & Moison, 1986). As razões deste movimento radicam na reacção contra a ineficácia da formação académica oferecida, na necessidade de atender aos problemas e às necessidades dos professores, na rejeição do professor perito estranho à escola e, aspecto ainda mais importante, nos resultados de investigação que comprovam a maior eficácia da formação centrada na escola (Formosinho, 1991 a).

O professor formando, neste modelo, tem uma orientação diferente, apresentando quatro vertentes:

- o professor é envolvido no processo desde a fase de levantamento de necessidades. O mesmo participa também na planificação, executando a avaliação da sua formação. A equipa formadora trabalha com ele e não para ele. Trata-se, assim, de uma formação centrada no professor, que não é visto individualmente, mas integrado nos seus grupos profissionais – departamentos, grupos, projectos – e na sua inserção institucional na escola<sup>34</sup>. Neste sentido, as necessidades dos grupos e da escola como unidade organizacional são tidas em conta. É um

<sup>34</sup> *Modelo orientado para a mudança de comportamento* – as actividades deste tipo de modelos são desenvolvidas nos locais de trabalho dos professores a formar, conduzidos por objectivos definidos em comum (entre formadores e formandos), exigindo uma observação e uma avaliação rigorosas da prática do professor – mudança efectiva das práticas (Korineck et al. 1985, p.37). Ao reflectir sobre os aspectos relevantes de cada um dos modelos, o autor sugere alguns princípios que devem ser tidos em conta na concepção de um programa de formação contínua. A saber: a formação contínua deverá ser centrada na escola; os responsáveis pela administração da escola devem estar envolvidos na concepção da formação, sobretudo, quando o objectivo a atingir é o desenvolvimento da escola; as actividades de formação devem ser desenvolvidas em tempo e horários que convenham aos professores; a formação deve ser planificada em função das necessidades dos professores e do desenvolvimento de todo o corpo docente da escola; o envolvimento dos professores e dos responsáveis pela administração da escola aumenta a consciência do direito à participação, fomenta o clima de cooperação e aumenta o empenhamento dos professores nas inovações e nas mudanças que se pretende implementar.

modelo baseado nas iniciativas de formação, promovidas pelas escolas, consideradas como unidades sociais e organizacionais com autonomia, vontade colectiva e projectos próprios, onde também se defende que os fundos sejam transferidos do Estado para as escolas;

– a formação é centrada nas práticas dos professores, partindo do levantamento dessas e das suas necessidades para elaboração de um projecto de formação, que conduza à melhoria e conseqüente modificação dessas mesmas práticas. A percepção do docente sobre as suas necessidades e preocupações tem muita importância para a determinação do conteúdo desse projecto de formação;

– o local de formação: a formação decorre com o professor no serviço, no seu posto de trabalho, sem períodos de dispensa de leccionação. Assim, o próprio local de trabalho é a ocasião e o veículo de aplicação da formação;

– finalmente, uma vertente mais institucional, que apela para a auto-organização dos professores na promoção da sua própria formação. Será uma formação iniciada por pares que sentem as mesmas preocupações, fazendo com que as escolas (como unidades organizacionais), os sindicatos de professores, as associações pedagógicas ou os movimentos de renovação pedagógica promovam acções de formação para os seus membros ou sócios. Esta ideia de auto-organização levou também à criação dos Centros de Professores.

O *Modelo liberal* atribui ao Estado o papel mínimo de tutela. Sendo assim, não financia significativamente as actividades de formação contínua, estando esse mesmo financiamento a cargo dos professores. Não administra, não promove nem executa actividades de formação contínua.

Qualquer pessoa, singular ou colectiva, pode promover e executar acções de formação contínua. Não há nenhum sistema geral de credi-

tação das acções, nem a sua frequência tem uma influência directa na carreira do professor.

Este modelo é, contudo, inadequado à dimensão que o sistema escolar assumiu nas sociedades industrializadas, à utilidade social, consensualmente aceite nos sistemas educativos actuais, da formação contínua dos professores.

O *Modelo de parceria social* admite uma pluralidade de entidades formadoras (serviços do Estado, empregadores, instituições de formação de professores, escolas e associações de escolas, centros e associações de professores, sindicatos de professores, entre outros), cabendo a todas elas a iniciativa e a execução de acções de formação contínua. Os critérios de financiamento, as regras de administração e o estabelecimento de prioridades são definidos através de concertação social, sendo concedido a todas, ou algumas das entidades formadoras, o estatuto de parceiro social.

Parece ser um modelo (com um intuito de formação profissional) prevaemente na maioria dos países europeus, pelo facto do Estado não reservar para si a definição normativa, o planeamento e a coordenação. Deve-se aqui aplicar a filosofia de concertação social, o que traduz a importância de conhecer as necessidades de concertar os diferentes interesses presentes nesta área. A separação dos diferentes papéis do Estado na formação contínua de professores e a participação dos sindicatos de professores e das instituições especializadas na definição das regras do jogo no sector é um imperativo nessa concertação. Procura, pois, fazer corresponder à diversidade da realidade uma pluralidade de entidades formadoras.

Este modelo, e os baseados nas escolas e nas instituições de formação, parecem ser os ideais na concepção de formação contínua de professores. Perante esta diversidade de entidades formadoras, deverá

existir uma diversidade metodológica no processo de formação contínua.

Sintetizamos e ilustramos, em seguida, a dimensão organizacional do sistema de formação contínua quanto à *racionalidade*, à *iniciativa de formação permitida*, à *execução das acções de formação*, à *administração do sistema de formação contínua e ao financiamento*.

Quadro 3 – Modelos Organizacionais de Formação Contínua de Professores

PARÂMETROS /MODELOS	RACIONALIDADE	INICIATIVA	EXECUÇÃO	ADMINISTRAÇÃO	FINANCIAMENTO
MODELO ESTATISTA	Estatismo Centrista	Serviços do Estado	Serviços do Estado outros por encomenda	Serviços do Estado	Estado
MODELO DE PARCERIA SOCIAL	Concertação social Parceria social	As diferentes entidades formadoras	As diferentes entidades formadoras	Serviços do Estado	Parceria social na definição dos critérios
MODELOS CENTRADOS NAS INSTITUIÇÕES DE FORMAÇÃO	Especialização	Instituições de formação	Instituições de formação	Instituições de formação Serviços do Estado	Instituições de formação
MODELOS CENTRADOS NAS INSTITUIÇÕES DE FORMAÇÃO E NAS ESCOLAS	Especialização Formação centrada nas práticas	Escolas Instituições de formação	Instituições de formação	Serviços do Estado Escolas	Escolas
MODELOS CENTRADOS E/OU ASSOCIAÇÕES DE PROFESSORES	Associativismo Formação centrada nas práticas	Centros de professores	Centros de professores	Centros de professores Serviços do Estado	Centros de professores ou duplo financiamento

MODELOS CENTRADOS NAS ESCOLAS	Descentralização territorial Formação centrada nas práticas	Escolas	Escolas Outros por encomenda	Serviços do Estado Escolas	Escolas ou duplo financiamento
MODELO LIBERAL	Estado mínimo Laissez-faire	Qualquer pessoa singular ou colectiva	Qualquer pessoa singular ou colectiva	-----	Os professores

Fonte: Formosinho (1991 a)

Quando olhamos para as tipologias da formação contínua, verificamos que elas encerram, de alguma forma, as “mesmas dinâmicas da formação inicial”, de um sentido mais científico, racionalidade técnica, para um sentido mais pessoal e profissional, investigativo, necessidades, expectativas, formação ao longo da vida, formação de adultos. Por outro lado, sobressai um sentido organizacional/funcional, centrado na escola e nas práticas profissionais (contextos de trabalho). Aliás, este facto é explícito na nova formação contínua que o Conselho Científico – Pedagógico de formação contínua fez emergir – modalidades centradas nos contextos de trabalho.

## 6. CONCLUSÃO

Podemos afirmar que estamos perante uma diversidade de condutas de formação de professores, pressupondo formas diferentes de entender – eficaz, técnico, pessoa, profissional, investigador, reflexivo – expresso igualmente na literatura pelas expressões “teacher training”, “teacher development” e “teacher education”.

Em Portugal, a análise dos sistemas formativos mostra com clareza as controvérsias e as divergências existentes neste domínio, nomeadamente, ao nível dos núcleos temáticos, dos princípios orientadores,

na tónica das aquisições ou dos processos, na ligação entre a teórica e a prática, do grau de individualização do ensino e da importância atribuída ao formando como sujeito/objecto do processo formativo, originando uma variedade enorme de práticas, que se torna bastante difícil de inventariar e sistematizar (Estrela, 1991).

Neste contexto, parece ser consensual a perspectiva interactiva, complementar e reflexiva, uma vez que não existem modelos únicos (estado puro) e que seria redutor adoptar e defender (em exclusivo) este ou aquele paradigma. Perante a diversidade actual (escola de massas, multicultural), cada um destes (outros) paradigmas tem de certeza as suas virtudes e limitações, que não poderemos ignorar ou deixar de contextualizar. Não obstante, as tendências actuais da formação inicial e contínua de professores caracterizam-se pela valorização dos modelos centrados no desenvolvimento – crescimento do professor, de tipo reflexivo, ou centrados nos problemas que se levantam no contexto ecológico, onde decorre a prática educativa, em particular num envolvimento sócio – interacional, humanista e inventivo.

Finalmente, tendo presente que educar e formar é um acto complexo, influenciado por inúmeras variáveis, umas visíveis e outras invisíveis, associado ao facto de que formar um professor é mais que transferir um programa coerente e previamente determinado. Formar um professor é então apetrechá-lo e conduzi-lo à reflexão da realidade, tentando analisar as suas relações, componentes, estruturas e funcionamento, tornando o formando no processo da sua formação – produção de saberes e sobretudo, ajudando na capacidade de ler o mundo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### A

- ABRAHAM, A. (1982) – *Le Monde Interieur des Enseignants* (2ª Éd). Toulouse: Editions Éres.
- ABRAHAM, A. (1988) – Être Enseignant Aujourd'hui. In: *Actas do V Congresso da A.I.R.P.E.* Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 11-36.
- ADAMCZEWSKI, G. (1988) – Les Conceptions et les Formes de la Formation: Vers une Nouvelle Typologie. *Recherche et Formation*, 3, pp. 5-18.
- AFONSO, N. (1994) – Formação de Professores e Carreira Docente. *Revista Inovação*, 7, pp. 13-22.
- ALARCÃO, I. (1991a) – Dimensões de Formação. In: Tavares, J. (Org.), *Formação Contínua de Professores – Realidades e Perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro; pp. 69-77.
- ALARCÃO, I. (1991b) – Reflexão Crítica Sobre o Pensamento de D. Schön e os Programas de Formação de Professores. In: *Supervisão e Formação de Professores Cadernos CIDInE*, 1, pp. 5-22.
- ALARCÃO, I. (1996) – *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- ALARCÃO, I. & TAVARES, J. (1987) – *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- ALBURQUERQUE, A. (1988) – Contributo Para a Caracterização da Educação Física Escolar. *Revista Horizonte*, 24, pp. 36-42.
- ALMEIDA, L. (1983) – Critérios de Sucesso no Ensino. *Jornal de Psicologia*, 2 (3), pp. 2-7.
- ALONSO, M. (1996) – Life – long Learning in In – service Teacher – Education in Portugal: Policies, Practice and Problems. In: Sander, T. & Vaz, M. (Eds.), *Life – long Learning in European Teacher- Education*. Osnabrück: Compare – TE European Network, pp. 69-83.

- ALVES, M. (1991) – A Formação Contínua dos Professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXV, (2), pp.25-42.
- ALVES, J. (1991) – Aspectos Intra – Pessoais na Formação de Professores. In: Tavares, J.(Org.), *Formação Contínua de Professores. Realidades e Perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 90-100.
- ALVES, M. & FLORES, M. (1997) – Avaliar Competências ao Nível do Domínio Sócio-Afetivo: uma Medida Possível? In: Estrela, A & Ferreira, J. (Orgs.), *Métodos e Técnicas de Investigação Científica*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- AMIEL, R. et al. (1970) – *L'évolution de la Relation Enseignant Enseigné*. Paris: Ligue Française D'hygiène Mentale.
- AMIGUINHO, A. (1992) – *Formação e Inovação. O Projecto "ECO" em Arronches: Um Estudo de Caso centrado na Vivência e Apropriação do Percorso de Formação pelos Professores* (Tese de Mestrado – não publicada). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- APPLE, M. (1996) – *Ideologia y Curriculum*. Madrid:Akal.
- APPLE, M. (1997) – *Os Professores e o Currículo: Abordagens Sociológicas*. Lisboa: Universidade de Lisboa, Educa.
- ARAÚJO, H. (1985) – Profissionalismo e Ensino. *Caderno de Ciências sociais*, 3, pp. 55-103.
- ARAÚJO, A. & MACHADO, J. (2003) – História, Educação e Imaginário. In: *Actas do VI Colóquio História, Educação e Imaginário*. Braga: CEEP/IEP/Universidade do Minho.
- ARAÚJO, A. & MACHADO, J.(2004a) – *Filosofia do Imaginário Educacional. Para um Novo Espírito Pedagógico*. Lisboa: Edições Piaget.
- ARAÚJO, A. & MACHADO, J.(2004b) – *História, Educação e Imaginário. In: Actas do VII Colóquio História, Educação e Imaginário*. Braga: CEEP/IEP/Universidade do Minho.
- ARAÚJO, A. & MACHADO, J.(2000) – Traços Míticos da Utopia de Tomás Moro. In: Firmino, S Guerreiro, N. & Brito, F. (Org.), *Imaginário. Actas 37º Congresso Jovens Filósofos Lisboa*: Nuvem de Fogo Associação Cultural, pp. 221 – 235
- ARAÚJO, A. & MACHADO, J. (2006) – História, Educação e Imaginário. In: *Actas do VIII Colóquio História, Educação e Imaginário*. Braga: CEEP/IEP/Universidade do Minho,(no prelo).
- ARROTEIA, J. (1991 a) – *Análise Social da Educação*. Leiria. Edições Roble.
- ARROTEIA, J. (1991 b) – Dimensão Institucional e Administrativa (Formação Contínua de Professores). In: Tavares, J. (Org.) – *Formação Contínua. Realidades e Perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 141-154.
- ARROTEIA, J. C. (1991 c) – *Desiquilíbrios Demográficos do Sistema Educativo Português: CADERNOS de Análise Sócio-Organizacional da Educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

## B

- BAPTISTA, M. I. (1988) – *Formação Contínua de Professores de Francês do Ensino Preparatório – Contributo para o Estudo de Atitudes e Expectativas*. (Dissertação de Mestrado – não Publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- BARBIER, J. & LESNE, M. (1976) – Une Recherche sur les Pratiques D'Analyse des Besoins: Les Modes de Détermination des Besoins en Formation. *Revue Pour la Demande de Formation*, 46, pp. 51-64.
- BARBIER, J. & LESNE, M. (1986) – *L'Analyse des Besoins en Formation*. Paris: Robert Jauze.
- BARBALET, J.(2002) – Introduction: Why Emotions arer Crucial. In Barbalet, J. (Ed.), *Emotional Sociology*. London: Blackwell Publishing, pp.1-9.
- BARROSO, J.(2000a) – O Reforço da Autonomia das Escolas e a Flexibilização da Gestão Escolar em Portugal. In: Ferreira, N. (Org.), *Gestão Democrática da Educação: Actuais Tendências, Novos Desafios*. SW. Paulo: Cortez Editora, pp.11-32.
- BARROSO, J.(2000b) – *Autonomia das Escolas da Modernização da Gestão ao Aprofundamento da Democracia*. 1º Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar – Estratégias e Lideranças nas Escolas. Aveiro: Universidade de Aveiro (policopiado).
- BASSECHES, M. (1984) – *Dialectical Thinking and Adult Development*. Norwood, N. J. Ablex.
- BAYER, E. (1984) – Prática Pedagógica y Representaciones de la Identidad Profesional del Enseñante, In: Esteve, J. (Ed.), *Profesores en Conflicto*, Madrid: S. A de Ediciones, pp. 107-122.
- BEAU, D. (1976) – Mais qui Done Éprouve des Besoins de Formation? *Education Permanente*, 34, pp. 57-68.
- BECK, U. (1999) – *Qué es la Globalización?* Barcelona: Paidós.
- BENAVENTE, A.(1989) – Os Professores e a Mudança da Escola. In: *Actas do Encontro Nacional – PROFMAT*, 88, pp. 9-23.
- BENNET-GOLEMAN, T. (2001) – *Emotional Alchemy: How the Mind Can Heal the Heart*. London: Harmony Books.
- BENTO, J. (1989) – *Para uma Formação Desportivo – Corporal na Escola*. Lisboa: Livros Horizonte.
- BERBAUM, J. (1982) – *Étude Systématique des Actions de Formation*. Introduction à une Méthodologie de Recherche. Paris: P.U.F.
- BERTEN, A. (2001) – Philosophie de l'histoire et Démocratie Délibérative : A Propos de Habermas et Rawls. In: Rocha, A. (Coord.), *Justiça e Direitos Humanos*. Braga : Centro de Estudos Humanísticos, p.113-132.

- BERTRAND, Y. & VALOIS, P. (1996) – *Paradigmas Educacionais – Escola e Sociedade – Horizontes Pedagógicos*. Instituto Piaget.
- BIDARRA, M. (1986) – O Estudo das Representações Sociais: Considerações Teórico-Conceptuais e Metodológicas, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XX, pp. 369-390.
- BONBOIR, A. (1979) – Analyse des Attends à l'Egard de Pedagogie: des Reponses Centrés sur la Formation des Enseignantes. *Les Sciences de l'Education pour l'Ere Nouvelle*, Uni. Caen 3-4, pp. 129-146.
- BONBOIR, A. (1988) – Être Enseignant: du Project d'Accomplissement Personnel au Project Vocacionnel. In: *Actas do V Congresso da A.I.R.P.E.* Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 102-126.
- BOUDINEAU, G. (1980) – L'Etudes des Besoins de Formation. Reflexions Théoriques et Méthodologiques. In Dominice, P. (Ed.) – *L'Education des Adultes et ses Effects*. Benne, Peter-Lang, pp 22-85.
- BOURDONCLE, R. & LUMBROSO, M. (1985) – *La Formation Continue des Enseignants du Second Degré*. Enquete sur les Comportements et les Attendes de Formation Continue et leurs Déterminants. Paris: INRP.
- BRAGA DA CRUZ, M et al. (1988) – Relatório da Comissão Criada pelo Despacho 114/ME/88 do Ministro da Educação. A Situação do Professor em Portugal. *Revista Análise Social*, 24 (103), pp. 1187-1293.
- BREUSE, E. (1984) – Identificación de las Fuentes de Tensión en el Trabajo Profesional del Ensenante. In: Esteve, J. (Ed.) *Profesores en Conflicto*. Madrid: Narcea, pp. 143-161.
- BRONFENBRENNER, U. (1979) – *The Ecology of Human Development by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press.
- BRUNELLE, J. (1990) – La Formation et le Perfectionnement des Intervenents en Activité Physique: Mettre de Espardilles aux Nuages. In: Lirette, M. et al. (Org), *Intervention en Education Physique et Entrenement. Bilan et Perspectives*. Québec: Presses Universitaires du Québec, pp. 153-165.
- C**
- CACHAPUZ, F. (1987) – *Articulação, Investigação Educacional/Práticas Educativas: Problemática e Perspectiva*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento.
- CAMILO CUNHA, A. (1995) – *A Formação Contínua dos Professores de Educação Física do Distrito de Castelo Branco – Um Contributo para uma Análise de Expectativas/Necessidades de Formação*. (Dissertação de Mestrado – não publicada). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana – Universidade Técnica de Lisboa.

- CAMILO CUNHA, A. (1998 a) – A Formação Contínua de Professores em Portugal. Alguns Momentos Históricos – Legislativos. *Revista da Escola Superior de Educação de Castelo Branco – Educare/Educere*, 10, pp.113-121.
- CAMILO CUNHA, A. (1998 b) – O Ensino Básico – Um Percurso Inacabado. In Pacheco, J. et al. (Org.), *Actas do III Colóquio Sobre Questões Curriculares – Reflexão e Inovação Curricular*. Braga. Universidade do Minho, pp. 127-134.
- CAMILO CUNHA, A. (1999a) – Desporto na Rota da Inteligência Emocional – Uma Introdução. *Revista da APEF de Castelo Branco*, V (2), pp. 19-21.
- CAMILO CUNHA, A. (1999b) – Identidade Profissional, Ética e Estética. Uma Trilogia em Construção. *Revista da ESECB – Educare/Educere*, 9, pp.107-121.
- CAMILO CUNHA, A. (1999 c) – A Descida à Terra Formativa – Uma Nova Concepção Organizacional da Formação Contínua de Professores. *IFORESE – Boletim Informativo da ESE de Castelo Branco*, 1 (6), pp. 13-14.
- CAMILO CUNHA, A. (2000a) – A Investigação Educacional na Formação de Professores. *Revista da ESECB – Educare/Educere*, 2 (7), pp. 73-82.
- CAMILO CUNHA, A. (2000b) – Um Breve Olhar às Intenções Educativas – *Revista da ESECB – Educare/Educere*, 5 (8), pp. 55-85.
- CAMILO CUNHA, A. (2000c) – Novos Estudantes, Novas Práticas Pedagógicas – *Revista ESECB – Educare/Educere*, 1(7), pp. 73-82.
- CAMILO CUNHA, A. (2003a) – Regionalização Curricular – Dos Projectos Educativos à Detecção de Talentos. *Revista da ERSECB – Educare/Educere IX* 14, pp. 11-63.
- CAMILO CUNHA, A. (2003b) – A Socialização dos Professores e os Ciclos de Vida Profissional. *Educação em Revista – Faculdade de Filosofia e Ciências – Marília – Brasil*, 4, pp. 51-63.
- CAMILO CUNHA; A. (2005a) – Novas Responsabilidades na Formação e na Ética Profissional de Professores: Uma Reflexão no Contexto das Novas Tarefas de Ética. In: *Actas do 2º Seminário Internacional de Educação Física, Lazer e Saúde*. Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho – Braga( no prelo).
- CAMILO CUNHA, A. (2005b) – Professores e a Ética para o Futuro. Um olhar para o Séc. XXI. In: *Actas do VIII Congresso Galaico – Português de Psicopedagogia* – Universidade do Minho – Braga( no prelo).
- CAMILO CUNHA, A. (2006) – Profissionalidade Docente e Novos Caminhos na Abordagem Ética. In: *Actas do VII Colóquio sobre Questões Curriculares*. Universidade do Minho – Braga ( no prelo).

- CAMPOS, B. P. (1988) – Política de Formação de Professores na Lei de Bases do Sistema Educativo. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXII, pp. 83-100.
- CAMPOS, B. P. (1991) – Desenvolvimento Psicológico e Educação para a Democracia no Quadro da Formação Pessoal e Social. In: *Ciências da Educação em Portugal: Situação Actual e Perspectivas Futuras*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- CANÁRIO, R. (1987) – A Inovação como Processo Permanente, *Revista de Educação*, 1 (2), pp. 17-22.
- CANÁRIO, R. (1991 a) – Projecto ECO – Arronches. Para uma Estratégia de formação Contínua de Professores. *Revista Aprender*, 7, pp. 26-33.
- CANÁRIO, R. (1991 b) – Dimensão Investigativa na Formação Contínua de Professores. In: Tavares, J. (Org.), *Formação Contínua de Professores – Realidades e Perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 217-225.
- CANÁRIO, R. (1991 c) – Mudar as Escolas – O Papel da Formação Contínua. *Revista Inovação*, 4 (1), pp. 77-92.
- CANÁRIO, R. (1999) – *Educação de Adultos: um Campo e uma Problemática*. Lisboa: Educa.
- CAPEL, S. (1990) – Causes of Stress and Burnout and Changes in Burnout in British Physical Education Teachers. In: Telas, R. (Ed.) – *Physical Education and Life-long Physical Activity, Jyväskylä. The Foundation for Promotion of Physical Culture and Health*, pp. 272-281.
- CARR, W. & KEMMIS, S. (1986) – *Becoming Critical*. Deakin University Press.
- CARREIRO da COSTA, F. (1979) – A Observação de Professores – Algumas Considerações em Torno do Processo de Observação Utilizado no Estágio de Profissionalização de Bachareis em Educação Física, 1978/9 UTL – Lisboa, *Revista Ludens*, Vol. 3, (4), pp.38-45.
- CARREIRO da COSTA, F. (1988) – *O Sucesso em Educação Física: Estudo das Condições e Factores de Ensino – Aprendizagem Associados ao Êxito numa Unidade de Ensino* (Dissertação de Doutoramento – não publicada). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana – Universidade Técnica de Lisboa.
- CARREIRO da COSTA, F. (1991 a) – Formação Inicial de Professores de Educação Física. Problemas e Perspectivas. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 1, pp. 21-34.
- CARREIRO da COSTA, F. (1994) – Formação de Professores: Objectivos, Conteúdos e Estratégias. *Colóquio Educação e Sociedade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 6, pp. 101-133.
- CARREIRO da COSTA, F. (1996 a) – Prefácio – Investigação em Educação Física In: *Januário, C., Do Pensamento do Professor à Sala de Aula*. Coimbra: Livraria Almedina.
- CARRILHO RIBEIRO, A. (1989) – *Reflexão sobre a Reforma Educativa*. Lisboa: Texto Editora.

- CARLSON, D. & APLE, M. (2000) – Teoria Educacional Crítica em Tempos Incertos. In: Hypolito, L. Gandin, G. (Orgs.), *Educação em tempo de incertezas*. Belo horizonte: Autêntica.
- CASSE-FRANCO, S. (1988) – Le Métier D'Enseignant – de L'Evolution de ses Representations dans une Formation Préprofessionnelle aux Métiers de L'éducation. In: *Actas do V Congresso da A.I.R.P.E.*, Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 212-247.
- CASTRO, J. (1991) – Organizações Sindicais; A Posição da FENPROF (Formação Contínua de Professores). In: Tavares, J. (Org.), *Formação Contínua. Realidades e Perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 275-278.
- CARVALHO, L. (1996) – A Formação Inicial de Professores Revisitada: Contributos de Investigação sobre a Socialização dos Professores. In: Carreiro da Costa et al. (Org.) *Formação de Professores de Educação Física. Concepção, Investigação, Práticas – Ciências de Educação – Edição F.M.H.*, pp. 37-56.
- CAVACO, M. (1989) – *Ser professor: Fases da Vida e Percursos. Um Contributo para o Estudo de Condição do Professor do Ensino Secundário*. (Dissertação de Mestrado – não Publicada). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- CAVACO, M. (1990) – Retrato do Professor Enquanto Jovem. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29, pp. 121-140.
- CERI, L. (1982) – *La Formation en Cours de Service des Enseignants. Condition du Changement à l'École*. Paris: OCDE.
- CHARLOT, B. (1976) – Négociation des Besoins: Nécessité ou Impasse. *Education Permanente*, 3, pp. 7-33.
- CHEVROLET, D. (1979 b) – *Méthodes Directives et Formation des Adultes*. Paris: Les Editions ESF.
- CLARK, C. (1978) – *Choice of a Model for Research on Teacher Thinking*, East Lansing, Institute for Research on Teaching. Michigan University, Research Series: 20.
- CLARK, C. & PETERSON, P. (1986) – Teachers's Thought Process. *Handbook of Research on Teaching*. (3<sup>o</sup> Edition), New York: Macmillan Publishing Company, pp. 255-296.
- COELHO, E. (2003) – A Globalização como Fenómeno de Homogeneização Cultural. In: Brito, J. (Coord.), *Globalização e Democracia. Os Desafios do século XXI*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 23-28.
- COELHO, E. (2004) – *O Fio da Modernidade*. Lisboa: Editorial Notícias.
- COMBS, A. (1965) – *The Professional Education of Teachers – A Perceptual View of Teacher Preparation*. Boston: Allyn And Bacon.

- COMBS, A. (1989) – *A Theory of Therapy – Guidelines for Counseling Practice* Newbury Park: Sage.
- COMISSÃO de COORDENAÇÃO da REGIÃO NORTE (1987) – *Papel e Imagem do Professor – Região Norte* – Inquérito Porto: MEC.
- CONSEIL DE L'EUROPE (1987) – Les Nouveaux Défis Pour les Enseignants et Leur Formation. *Rapport de la Quinzième Session de la Conférence Permanente des Ministres Européennes de L'Education*. Helsinki.
- CORREIA, A. (1991) – Mudança Educacional e Formação: Venturas e Desventuras do Processo Social da Produção da Identidade Profissional dos Professores. *Revista Inovação*, 4 (1), pp. 149-166.
- CORREIA, J. (1989) – Inovação Pedagógica e Formação de Professores. Porto: Edições Asa.
- CORREIA, J. (1992) – Dispositivos e Disposições na Formação de Adultos: a Dinâmica da Formatividade. In: *II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Braga: Universidade do Minho (policopiado).
- CORTESÃO, L. (1982) – Extractos de: Proposta de Um Currículo para a Formação de Formadores. *Revista O Professor*, 38, pp. 57-59.
- CORTESÃO, L. (1991) – Formação: Algumas Expectativas e Limites – Reflexões críticas. *Revista Inovação*, 4 (1), pp. 93-100.
- CORTINA, A. (2002) – Justicia y Mercado. In: Rubio – Carracedo, J. Rosale, Méndez M. (Orgs.), *Retos pendientes en ética y política*. Madrid: Trotta, pp. 237-247.
- COSTA, J. & MELO, A. (s/d) – *Dicionário da Língua Portuguesa* (6ª Ed.). Porto Editora.
- CRATO, N. (2006) – “*O Eduquês em Discurso Directo – Uma crítica romântica e construtivista*”. Editora Gradiva.
- CRUZ, M. (1993) – *Necessidades de Formação dos Professores de Línguas Estrangeiras do 2º Ciclo – Distrito de Leiria*. Dissertação de Provas Públicas para Professor Coordenador. Leiria: Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Leiria.
- CRUZ, D. (1991) – Vantagens e Limites dos Modelos Institucionais de Formação Contínua. In: Tavares, J. (Org.), *Formação Contínua de Professores – Realidades e Perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 155-167.
- D**
- DAMÁSIO, A. (2000) – *The Feeling of What Happens: Body and Emotion in the Making of Consciousness*. New York: Harcourt Brace.
- DAY, C. (2004) – *A Paixão pelo Ensino*. Porto: Porto Editora.

- DAY, C. & LEITCH, R. (2001) – Teachers' and Teacher Educators' Lives: The Role of Emotion. *Teaching and Teacher Education*, 17 (4), pp. 403-415.
- DELORS, J. (1996) – *Educação um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI*. Porto: Edições Asa.
- DIAS, J. (1991) – Modelos Organizacionais (Perspectivas das Instituições de Ensino Superior). In Tavares (org) – *Formação Contínua de Professores. Realidades e Perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 299- 300.
- DOLZ, J. & OLLAGNIER, E. (2004) – *O Enigma da Competência em Educação*. Porto Alegre: Artmed.
- DOMINICÉ, P. (1990) – *L'histoire de Vie Comme Processus de Formation*. Paris: Éditions L'Harmattan.
- DOYLE, W. (1977) – *The Uses of Non Verbal Behaviors. Toward and Ecological Model of Classrooms*. Merrill Delmer Quartely, 23, pp. 179-192. (Apud Fernandez, E. & Pacheco, J. 1990).
- DUARYER, M. et al. (2003) – Desventuras filosóficas na Ciência Económica: Naturalização da Sociedade do Capital e Relativismo Ontológico. São Paulo: *Revista de Economia da USP*.
- DUBAR, C. (2002) – *La Crise des Identités: l'interprétation d'une Mutation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- DUBET, F. (2004) – *L'école des Chances. Qu'est-ce qu'une École Juste ?* Paris : Éditions du Seuil.

**E**

- EGGLESTON, J. (1986) – Tendencias Evolutivas en la Formacion Inicial de Profesores Posgraduados. In: Galton, M. & Moon, B. (Ed.), *Cambiar la Escuela Cambiar el Curriculum*. Barcelona: Ed. Roca.
- ELLIOT, J. (1990) – Teachers as Researchers: Implications for Supervision and Teacher Education. *Teaching & Teacher Education*, 6 (1), pp. 1-26.
- ELSDON, K. (1984) – Enseignement et Apprentissage en Éducation des Adultes. In: *Documentation et Informations Pédagogiques*, Bulletin du Bureau International D'éducation, Paris – Genève; Unesco: BIE, 58 Anée, n° 233, 4 Trimestre.
- ENTONADO, F. (1991) – La Investigación Acción. Métodos y Técnicas de Invertigación Qualitativas. In: Barrio, Ó. (Ed.), *Prácticas de Enseñanza. Proyectos Curriculares y de Investigación-Acción*. Alcov: Editotial Marfil.
- ERICKSON, F. (1986) – Qualitative Methods in Research on Teaching. In Wittrock, M. (Ed.), *Handbook of research on Teaching*. New York: Macmillan.

- ESCUADERO, J. (1986) – El Pensamiento del Profesor y la Innovación. In: Villar Angulo, J. (Coord.), *Pensamientos de los Profesores y Toma de Decisiones*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, pp. 185-226.
- ESTÊVÃO, C. (2001) – *Justiça e Educação*. S. Paulo: Cortez.
- ESTÊVÃO, C. (2002) – *Globalização, Metáforas Organizacionais e Mudança Educacional. Dilemas e Desafios*. Porto: Edições ASA.
- ESTÊVÃO, C. (2004) – *Educação, Justiça e Autonomia. Os Lugares da Escola e o Bem Educativo*. Porto: Edições ASA.
- ESTEVE, J. (1991) – Mudanças Sociais e Função Docente. In.: Nóvoa, A. et al. *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- ESTEVE, J. (1992) – *O Mal – Estar Docente*, Lisboa: Escher/Fim de Século Edições, Lda.
- ESTEVES, M. (1991 a) – Alguns Contributos para a Discussão sobre a formação Contínua de Professores. Revista *Inovação*, 4 (1) pp. 101-111.
- ESTEVES, M. (1991 b) – Perspectivas de Formação Contínua de Professores em Portugal. In: *Ciências da Educação em Portugal*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- ESTEVES, M. (1992) – *Contributo para a Análise de Necessidades de Formação Contínua de Professores do 2º Ciclo do Ensino Básico*. (Dissertação de Mestrado – não publicada). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- ESTRELA, A. (1991) – Dos Modelos de Formação por Competências ao Projecto Foco. In: Estrela, A. et al. (Ed.), *Formação de Professores por Competências – Projecto Foco*. Lisboa: Gulbenkian, pp. 11-31.
- ESTRELA, A. (1992) – Formação Contínua de Professores: Uma Exigência para a Inovação Educacional. In: *Reformas Educativas e Formação de Professores*. Lisboa: Educa.
- ESTRELA, M. (1997) – *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto: Porto Editora.
- ESTRELA, A. & ESTRELA, T. (1977) – *Perspectivas Actuais sobre a Formação de Professores*. Lisboa: Editorial Estampa.
- ETXBERRIA, F. et al. (2000) – *Políticas Educativas en la Unión Europea*. Barcelona: Editorial Ariel.
- ETXBERRIA, F. (2002) – Universalismo Ético y Derechos Humanos. In: Rubio-Carracedo, J. (Orgs.), *Retos pendientes en ética y política*. Madrid: Trotta, pp. 305-320.

## F

- FAURE, E. et al. (1991) – *Aprender a Ser*. Lisboa: Livraria Bertrand.
- FEIMAN-NEMSER, S. (1983) – Learning to Teach. In: Schulman, L. & Sykes, G. (Ed.). *Handbook of Teaching and Policy*. New York: Longman, pp. 150-170.

- FEIMAN-NEMSER, S. (1990) – Teacher Preparation: Structural and Conceptual Alternatives. In Houston, W. (Ed). *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan Publishing Company, pp. 212-232.
- FENTERMACHER, G. (1988) – The Place of Science and Epistemology in Schön's Conception of Reflexive Practice. In: Guimmett, P. & Erickson, G. (Ed.), *Reflection in Teacher Education*. New York: Teachers College Press.
- FÉLIX, N. (1991) – *O Perfil do Professor como Base para a Avaliação dos Programas de Formação de Professores*. (Dissertação de Mestrado – não publicada), Lisboa: Universidade de Lisboa.
- FENPROF (1988) – *Inquérito Nacional sobre Profissionalização em Exercício – Síntese de resultados*. Federação Nacional dos Professores.
- FERREIRA, J. (1991) – Formação Contínua de Professores – O Passado/Presente; Expectativas de Futuro. In: Tavares, J. (Org), *Formação Contínua de Professores. Realidades e Perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 61-66.
- FERNANDES, E. (1980) – Perfil Psicossociológico e Analítico do Professor Humanista, *Revista da Universidade de Aveiro*, 1, pp. 35-62.
- FERNANDEZ, J. (1988) – *Réussir une Activité de Formation*. Paris: Edit. Universitaires.
- FERRY, G. (1983) – *Le trajet de la Formation. Les Enseignants entre la Theorie et la Pratique*. Paris: Dunod.
- FINEMAN, S. (2000a) – *Emotions in Organizations*. London: Sage Publications Ltd.
- FINEMAN, S. (2000b) – *Emotional Arenas Revisited*. In: Fineman, S. (Ed.), pp. 1-24.
- FINGER, M. (1989) – *Apprende une Issue*. Lausanne: Éditions L. E. P.
- FLINDERS, D. (1998) – Teachers Isolation and the New Reform. *Journal of Curriculum and Supervision*, 4, (1), pp. 17-29.
- FLORES, M. (2003) – Formação e(m) Contexto de Trabalho, *ELO*, 191-196. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda.
- FORMOSINHO, J. (1983) – Currículo e Cultura Escolar. *Noções de Sociologia da Educação*. Secretaria de Estado de Educação e Universidade do Minho.
- FORMOSINHO, J. (1985) – *Definição de Insucesso Escolar em face das Funções de Educação Escolar*. Braga: Universidade do Minho. (Texto Policopiado).
- FORMOSINHO, J. (1987 a) – Quatro Modelos Ideais de Formação de Professores: o Modelo Empirista, o Modelo Teorista, o Modelo Compartimentado e o Modelo Integrado. In: *As ciências da educação e a formação de professores*. Lisboa: GEP – Ministério da Educação, pp. 81-106.

- FORMOSINHO, J. (1987 b) – A Educação Informal da Família. *O Insucesso Escolar em Questão*. Cadernos de Análise Social da Educação. Área de Análise Social e Organizacional da Educação. Braga: Universidade do Minho.
- FORMOSINHO, J. (1987 c) – *Como Organizar a Escola para o Insucesso Educativo*. Comunicação Apresentada no Seminário Medidas que Promovam o Sucesso Educativo. Braga: 5-7 de Fevereiro.
- FORMOSINHO, J. (1991 a) – Modelos Organizacionais de Formação Contínua de Professores. In: Tavares, J. (Org.), *Formação Contínua de Professores – Realidades e Perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 237-257.
- FORMOSINHO, J. (1992 a) – *As Concepções do Professor. Do Missionário ao Profissional*. Braga: Universidade do Minho (Texto policopiado).
- FORMOSINHO, J. (1992 b) – *Da Crise da Educação Escolar à Diversificação da Função Docente – Reflexões sobre a Formação dos Professores*. Oração de Sapiência proferida na Universidade do Minho. Braga. Colectânea de Textos, Universidade do Minho, pp. 1-17.
- FORMOSINHO, J. (1992 c) – O Dilema Organizacional da Escola de Massas. *Revista Portuguesa de Educação*, 2 (1), pp. 53-86.
- 264 FORMOSINHO, J. (1997 a) – *Da Especialização Docente à Formação Especializada de Professores*. Braga. Coletânea de Textos: Universidade do Minho, pp. 52-88.
- FORMOSINHO, J. et al. (1998 a) – Problemas do Ensino Básico Primário. Estudo da Instabilização Docente no Distrito de Braga. *Inovação*, 1 (1), pp. 53-76.
- FORMOSINHO, J. (1998 b) – *Especialização Docente e Administração das Escolas. Análise das Dimensões da Especialização Docente e Problematização da sua Articulação com a Administração das Escolas*. Braga: Colectânea de Textos. Universidade do Minho, pp. 90-130.
- FORMOSINHO, J. & MACHADO, J. (2004) – Evolução das Políticas e da Administração da Educação em Portugal. Administração Educacional. Revista do Fórum Português de Administração Educacional, 4, pp. 7 – 32.
- FORMOSINHO, J. et al. (2004) – Administração da Educação. Lógicas Burocráticas e Lógicas de Mediação. Porto. Edições ASA.
- FORMOSINHO, J. & MACHADO, J. (2003a) – Professores, Escola e Formação. Políticas e Práticas de Formação Contínua. *Revista Galego – Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 8 (10), pp. 1950 -1963
- FORMOSINHO, J. & MACHADO, J. (2003b) – Formação e (in)diferenciação de Professores», ELO. A Formação de Professores (número especial). Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda – Guimarães, pp. 117-128.
- FOULCAULT, M. (1985) – *Microfísica do Poder* (5ª Ed.), Rio de Janeiro: Graal.

- FREITAS, C. V. (1987) – Formação Contínua – O Grande Desafio às Escolas Superiores de Educação. In: *As Ciências da Educação e a Formação de Professores – Comunicações*. Lisboa: GEP/ME.
- FREITAS, C. V. (1995) – Caminhos para a Descentralização Curricular. *Colóquio Educação e Sociedade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 10, pp. 11-95.
- FULLER, F. & BOWN, O. (1975) – Becoming a Teacher. In: Ryan, K. (Ed.), *Seventy – Fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago: University of Chicago Press: pp. 25-52.

## G

- GAGO, J. (2003) – Formação e Erosão dos Saberes em Sociedades da Informação e do Risco. In: Quintanilha, A. et al. (Org.), *Cruzamento de Saberes, Aprendizagens Sustentáveis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 49-58.
- GARDNER, H. (1995) – *Estruturas da Mente. A Teoria das Inteligências Múltiplas*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda.
- GARCIA, E. (1988) – Condicion Social y Feminizacion del Profesorado de Educación Basica. *Revista de Educación*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministério de Educación y Ciencia, 285, pp. 249-266.
- GARCIA, C. (1987) – *El Pensamiento del Profesor*, Ed Ceac, S.A.; (1ª Edición), Barcelona.
- GARCIA, C. (1995) – *Formación del profesorado para el Cambio Educativo*. Barcelona: EUB. S. L.
- GASS, J. (1982) – *La Formation en Cours de Service des Enseignants – Conduition du Changement à L'école*. Paris: OCDE/CERI.
- G.E.P. (1990 a) – *Caracterização das Actividades de Formação Contínua*. Série A, Lisboa: Ministério da Educação.
- G.E.P. (1990 b) – *Necessidades e Iniciativas de Formação Contínua nos Estabelecimentos de Ensino Preparatório e Secundário 1987/88*. Série B. Lisboa: Ministério da Educação.
- GETZELS, J. W. & JACKSON, P. (1963) – The Teacher's Personality and Characteristics. In: GAGE, N. (Ed.), *Handbook of Research on teaching (first edition)*, Chicago: Rand McNally and Co., pp. 832-858.
- GILLISS, G. (1988) – Schön's Reflective Practitioner: a Model for Teachers? In Grimmett, P. & Erickson, G. (Ed.), *Reflection in Teacher Education*. New York: Teachers College Press.
- GIMENO, S. (1998) – *El Currículum: una Reflexión Sobre la Práctica*. Madrid: Morata.
- GIMENO, S. (1991) – *Consciência y Acción sobre la Práctica como Liberación Profesional de los Profesores*. Comunicação Apresentada nas Jornadas sobre Modelos y Estrategias en la Formación Permanente del Profesorado en los Países de la CEE. Barcelona.

- GIMENO, S. (1992) – Consciência e Acção sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores. In: Nóvoa, A. (Org.), *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- GINSBURG, M. (1990) – El Proceso de Trabajo y la Acción Política de los Educadores: Un Análisis Comparado. *Revista de Educación – Ciencias Sociales y en Education*, pp. 317-145.
- GLOBE, N. & PORTER, J. (1980) – *La cambiante función de profesor*; Madrid: Narcea.
- GOLEMAN, D. (1995) – *Inteligência Emocional*. Rio de Janeiro: Objetiva Editora.
- GOMES, R. (1993 a) – *Culturas de Escolas e Identidades de Professores*: Educação Lisboa: Instituto das Comunidades Educativas.
- GOMES, R. (1993 b) – A Crise do Professorado e a Criação de Novos Pólos de Identidade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXVII (2), pp. 263-274.
- GOMEZ, A. (1992) – O Pensamento Prático do Professor – A Formação do Professor como Profissional Reflexivo. In: Nóvoa, A. (Coord.), *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote e Instituto de Inovação Educacional.
- GONÇALVES, J. & SIMÕES, C. (1991) – O Desenvolvimento do Professor numa Perspectiva de Formação Permanente. *Revista Inovação*, 4 (1), pp. 135-147.
- GONÇALVES, O. (1984) – *O Processo e o Ensino de Consulta Psicológica: Influência no Desenvolvimento Pessoal e Interpessoal dos Psicólogos*. (Dissertação – Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica – não publicada). Porto: Universidade do Porto.
- GONÇALVES, O. (1986 a) – Contribuições para uma Pesquisa Cognitivista na Formação de Professores. *Jornal de Psicologia*, 5, pp. 21-25.
- GONÇALVES, O. (1986 b) – Consulta Psicológica e Desenvolvimento do Auto-Conhecimento: Uma Perspectiva Cognitivo – Construtivista. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 2, pp. 35-45.
- GONÇALVES, O. (1990) – A Formação Psicológica de Professores Universitários: Temas para uma Reflexão. In *Actas do Seminário a componente de Psicologia na Formação de Professores*. Évora APPORT/Universidade de Évora, pp. 407-423.
- GONÇALVES, O. & FERNANDES-ALVES, J. (1991) – Formação Contínua e Desenvolvimento Psicológico do Professor. Comunicação Apresentada ao 1º Congresso Nacional de Formação Contínua de Professores. Aveiro.
- GONÇALVES, F. (2003) – A Formação Contínua e as Posturas de Formação Autodirigida. *ELO*, pp. 83-89.
- GORDON, T. (1974) – *Teacher Effectiveness Training*. New York; McKay.

## H

- HABERMAS, J. (1990) – *Pensamento Pós-Metafísico*. Rio de Janeiro: Biblioteca Tempo Universitário 90.
- HALL, S. (2000) – Quem Precisa da Identidade? In: Silva T. (Org.), *Identidade e Diferença: a Perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes.
- HALL, S. (2003) – *Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil.
- HALPIN, D. (2003) – *Hope and Education: The Role of the Utopian Imagination*. London: RoutledgeFlamer.
- HAMON, H. & ROTMAN, P. (1984) – *Tant Qu'il y Aura des Profs*. Paris: Editions du Seuil.
- HANSEN, D. (2001) – *The Moral Heart of Teaching: Towards a Teacher's Creed*. New York: Teachers College Press.
- HARGREAVES, A. (2000) – Mixed Emotions: Teachers' Perceptions of Their Interactions with Students. *Teaching and Teacher Education*, 16 (8), pp. 811-826.
- HARGREAVES, A. (2002) – Teaching in a Box: Emotional Geographies of Teaching. In: Sugrue, C. & Day, C. (Eds.), *Developing Teachers and Teaching Practice: International Perspectives*. London: Routledge Falmer, pp. 3-25.
- HARGREAVES, A. (2004) – *O Ensino na Sociedade do Conhecimento. A Educação na Era da Insegurança*. Porto: Porto Editora.
- HAYES, D. et al. (2001) – *Production Leaders and Productive Leadership: Schools as Learning Organizations*. Paper presented to AERA Conference, Seattle
- HAVELOCK, R. & HUBERMAN, M. (1980) – *Innovation et Problèmes de l'Éducation* (Théorie et Réalité dans les pays en développement). Paris: Unesco.
- HEATH, D. (1980) – Wanted: a Comprehensive Model of Healthy Development. *Personnel and Guidance Journal*, 58 (5), pp. 391-399.
- HERAS, L. (1984) – *Profesores en Conflicto. Invertigación del Diálogo Deal Granada, anos 1982, 83 e 84*, Texto Fotocopiado, Universidad de Málaga.
- HUBERMAN, M. (1987) – *Le Cycle de Vie Professionnelle des Enseignants Secondaires*. Genève: Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation.
- HUBERMAN, M. (1989 a) – *La Vie des Enseignants. Evolution et Bilan d'une Profession*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- HUBERMAN, M. (1989 b) – Les Phases de la Carrière Enseignante: Un essai de Description et de Prévision; *Revue Française de Pédagogie*, n° 86, pp. 5-16.
- HUBERMAN, M. (1989 c) – *International Journal of Educational Research*, 13 (4): n° especial sobre Research on Teacher's Professional Lives.

- HOWEY, K. (1983) – Teacher Education: an Overview. In Howey, K. R. & Gardner, W. E. (Eds.) *The Education of Teachers*. New York, Longman, pp. 6-34.
- HUNT, D. & JOYCE, B. (1967) – Teacher Trainee Personality and Initial Teaching Style. *American Educational Research Journal*, 4, pp. 253-259.
- HUNT, D. E. (1978) – Conceptual Level Theory and Research as Guides to Educational Practice. *Interchange*, 8 (4), pp. 78-90.

## I

- IANNONE, R. (1976) – Current Orientations in Teacher Education. In: Goodman, S. (Ed.), *Handbook on Contemporary Education*. New York/London, R. Bowkwe Co. Xerox, 2nd print, pp. 233-237.
- IGNATIEFF, M. (2001) – *Los Derechos Humanos como Política e Idolatría*. Barcelona: Paidós.
- IMBERNÓN, F. (1994 a) – *La Formación y el Desarrollo Profesional del Profesorado – Hacia una Nueva Cultura Profesional*. Barcelona: Editorial Graó.
- IMBERNÓN, F. (1994 b) – *La Formación del Profesorado*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- IRUN, J. & RADA, T. (1992) – *Las Satisfacciones e Insatisfacciones de los Docentes*. Madrid: CIDE.

## J

- JACKSON, P. W. (1968) – *Life in Classrooms*, New York, Holt, Rinehart and Winston.
- JAMESON, F. (2000) – Globalization and Political Strategy. *New Left Review*, 4, pp. 49-68.
- JAMES-WILSON, S. (2001) – *The Influence of Ethnocultural Identity on Emotions and Teaching*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- JANUÁRIO, C. & MATOS, Z. (1996) – A Identidade Profissional em Educação Física e Desporto. *Revista Horizonte*, XII (71), pp. 163-171.
- JESUS, S. (1991) – *A Formação dos Professores num Modelo Humanista: Objectivos e Estratégias*. Comunicação apresentada na I Conferência Nacional Formação de Professores e Sucesso Educativo. Algarve: Universidade do Algarve.
- JESUS, S. (2000) – *Motivação e Formação de Professores*. Coimbra: Quarteto Editora.
- JOBERT, G. (1985) – Processus de Professionnalisation et Production du Savoir. In: *Éducation Permanente*, 80, pp. 125-145.
- JORDELL, K. (1987) – Structural and Personal Influence in the Socialization of Beginning Teachers. *Teaching and Teacher Education*, 3 (3), pp. 165-177.

- JOHNSTON, J. & RYAN, K. (1983) – Research on the Beginning Teacher: Implications for Teacher Education. In: Howey, K. & Gardner, W. (Eds.), *The Education of Teachers*. New York, Longman, pp. 136-161.
- JOYCE-MONIZ, L. (1986) – Perspectivas Desenvolvimentais em Terapias Cognitivas. *Psiquiatria Clínica*, 7, pp. 117-125.
- JOYCE-MONIZ, L. (1988 a) – Construtivismo e Psicoterapia. *Análise Psicológica*, 2 (VI), pp. 135-163.
- JOYCE-MONIZ, L. (1988 b) – Formação de Professores. Desenvolvimento Dialéctico e Dialéctica no Ensino. *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (1), pp. 5-20.

## K

- KATZ, L. (1972) – Development Stages of Preschool Teacher's. *Elementary School Journal*, 73, pp. 50-54.
- KATZ, L. G. (1993) – Estádios de Desenvolvimento dos Educadores de Infância. *Cadernos de Educação de Infância*. A.P.E.I., Julho-Agosto-Setembro, pp. 16-19.
- KAUFFMAN, R. (1973 a) – *Planificación de Sistemas Educativos*. Ideas Básicas, Concretas. México, Ed. Trillas, S. A.
- KAUFFMAN, R. (1973 b) – *Educational System Planning*. Prentice-Hall, Inc., New York: Englewood Cliffs.
- KAUFFMAN, R. & HARSH, J. (1969) – *Determining Educational Needs – An Overview*. California State Department of Education, Bureau of Elementary and Secondary School. PLEDGE Conference, October.
- KALLEN, D. & COLTON, S. (1980) – *Educational Developments in Europe and North America Since 1960*, Paris, Unesco.
- KELLY, G. (1955) – *The Psychology of Personal Constructs* (vols I & II). N. Y. Norton.
- KRAMER, D. & WUUDRUFF, F. (1986) – Relativistic and Dialectical Thought in Three Adult Age -Groups. *Human Development*, 29, pp. 280-290.
- KLETTE, K. (2000) – Working-Time Blues: How Norwegian Teachers Experience Restructuring in Education. In: Day, C. Fernandez, A. Hauge, T. & Moller, J. (Eds.), *The Life and Work of Teachers: International Perspectives in Changing Times*. London: Falmer Press, pp. 146-158.
- KORINECK, et al. (1985) – In Service Types and Best Practices. *Journal of Research and Development in Education*. (18) 2, pp. 33-38.
- KOTASEK, J. (1978) – O Futuro da Profissão Docente, In: Unesco, *A Educação do Futuro*, Lisboa: Livraria Bertrand, pp. 367-373.

KOWALSKI, T. J. (1984) – Research and Assumptions in Adult Education: Implications for Teacher Preparation. *Journal of Teacher Education*, 35, pp. 8-10..

KUHN, T. (1972) – *La Structure des Révolutions Scientifiques*. Paris: Flammarion.

## L

LADERRIÈRE, P. (1980) – Tendances dans les Domaines de la Formation des Enseignants (Bilan des travaux de l'OCDE), *Revue Française de Pédagogie*, 53, pp. 58-68.

LAKATOS, I. (1970) – Falsification and the Methodology of Scientific Research Programs. In: Lakatos, I. & Musgrave, A. (Eds.), *Criticism and the growth of Knowledge*. London: The University of Chicago Press.

LANDSHEERE, G. (1978) – *A Formação dos Docentes Amanhã*. Lisboa: Moraes Editora.

LANDSHEERE, G. (1987) – Concepts of Teacher Education. *The Internacional Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford: Pergamon Press, pp. 77-83.

LANDSHEERE, G. (1988) – Concepts of Teacher Education. In: Dunkin, M. (Org.), *The Internacional Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (2ª Ed.). Oxford: Pergamon Press.

LASKEY, S. (2000) – The Cultural and Emotional Politics of Teacher – Parent Interactions. *Teaching and Teachers Education*, 16 (8), pp. 843-860.

LAWSON, H. (1989) – From Rookie to Veteran: Workplace Conditions in Physical Education and Induction into the Profession. In: Templin, T. & Schempp, P. (Eds.), *Socialization into Physical Education: Learning to Teach*. Indianapolis, In: Benchmark Press, pp. 145-164.

LESSARD, C. (1986) – *La Profession Enseignante: Multiplicité des Identités Professionnelles et Culture Commune*. Repères Essais en Education, 8, pp. 135-190.

LESELBAUM, N. (1989) – *La Formation des Professeurs en Centres Pédagogiques Régionaux* (Programme de Formation pour les Conseillers Pédagogiques) Paris: INRP.

LESNE, M. (1984) – *Trabalho Pedagógico e Formação de Adultos*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

LIMA, C. (1991) – Planos, Estruturas e Regras Organizacionais: Problemas de Focalização no Estudo da Escola como Organização. *Revista Portuguesa da Educação*, 4 (2), pp. 1-20.

LITT, M. & TURK, D. (1985) – Sources of Stress and Dissatisfaction in Experienced High School Teachers; *Journal of Educational Research*, 78 (3), pp. 178-185.

LOBO ANTUNES, J. (2000) – *Um Modo de Ser* (11ª ed.) – Lisboa: Gradiva.

LUDKE, M. (2001a) – A Complexa Relação Entre o Professor e a Pesquisa. In: Marli, A. (Org.), *O Papel da Pesquisa na Formação e na Prática dos Professores*. Campinas: Papirus.

LUDKE, M. (2001b) – O Professor da Escola Básica e a Pesquisa. In: Candau, V. (Org.), *Reinventar a Escola* (2ª Edição). Petrópolis: Vozes.

LUDKE, M. (2001c) – *O Professor e a Pesquisa*. Campinas: Papirus.

LOUREIRO, J.E. (1986 a) – Para a História das Instituições de Formação de Professores em Portugal: Intervenção na Sessão de Abertura do Encontro sobre Ensino Superior e Formação de Professores Realizado na Universidade de Aveiro de 2 a 4 de Maio de 1985. *Cadernos da FENPROF*, 7 pp. 17-38.

LOUREIRO, J. E. (1986 b) – Elementos para uma Política de Formação de Formadores em Educação. *Revista Ludens*, 10 (3-4), pp. 7-10.

LOWYCK, J. (1986) – Pensamiento del Professor. Una Contribución al Análisis de la Complejidad de la Enseñanza. In: Villar Ángulo, J. (Coord.), *Pensamientos de los Profesores y Toma de Decisiones*. Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, pp. 227-249.

LOWYCK, J. (1990) – Teacher Thinking Studies: Bridges Between Description, Prescription and Application. In: Pope, C., & Denicolo, M. (Eds.), *Insight Into Teachers Thinking and Practice*, Falmer Press. Bristol, pp.85-103.

## M

MACHADO, J. (2004a) – Democratizar e Profissionalizar a Administração das Escolas In: Vilela, A. (Coord.), *Administração e Gestão das Escolas. Diferentes Olhares sobre a Mesma Problemática*. Braga: CFAE Braga/Sul, pp. 67 – 81

MACHADO, J. (2006) – Paradoxos da Autonomia. A Pedagogia Interpela a Administração. *Correio da Educação*, 248 (6), pp. 1-2.

MACHADO, J. (2004b) – A Formação de Professores – Intenções e Realizações. In: Silva, J. (Org.), *Actas do XI Seminário, Da Escola que Temos à Escola que Queremos: Que Desafios para a Formação de Professores?*. Guimarães, C. F. Francisco de Holanda, pp. 24 – 30.

MACHADO, J. (2005) – Aprender da Utopia. *Cadernos de Ensaio e Pesquisas do Curso de Pedagogia da UFF – Niterói*, 10 (5), pp. 7-23.

MALGLAIVE, G. (1990) – Enseigner à des Adultes, Travail et Pédagogie, col. *Pédagogie D'aujourd'hui*, Paris. P.U.F.

MARCELO, C. (1992) – A Formação de Professores: Novas Perspectivas Baseadas na Investigação sobre o Pensamento do Professor. In: Nóvoa A. (Coord.), *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

MARCELO, C. (2002) – Aprender a ensinar para la sociedad del Conocimiento. *Education Policy Analysis Archives*, Vol. 10 (35) <http://epaa.asu.edu/epaa/v10n35/>.

- MARQUES, R. (1991) – O Papel das Instituições de Ensino Superior na Formação Contínua de Professores. In: Tavares, J. (Org.), *Formação Contínua de Professores. Realidades e Perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 305-307.
- MARQUES, R. (1992) – Formação de Professores para a Área de Educação Pessoal e Social. *Revista ESES*, 3, Janeiro, pp. 36-44.
- MARTINS, E. C. (1991) – A Formação Permanente Dentro do Sistema Educativo. *Revista Inovação*, 4 (1), pp. 113-133.
- MARTIN, D. & BOECK, K. (2004) – *EQ: Que és Inteligência Emocional. (2ª ed.)*, Madrid: Editorial EDAF, S.A.
- MARKET, W. (2002) – Trabalho e Comunicação: Reflexões Sobre um Conceito Dialético de Competência. *Educação & Sociedade*, 23 (79), pp. 189-211.
- McBRIDE, R. (1989) – *The In-Service Training of Teachers*. Lewes: The Falmer Press.
- McNERGNEY, R. & CARRIER, C. (1981) – *Teacher Development*. New York/London, Macmillan/Collier.
- MCKILLIP, J. (1987) – *Needs Analysis. Tools for Human Services and Education*. London, Sage Pub. Inc.
- MEDLEY, D. (1979) – The Effectiveness of Teachers. In Peterson, P. & Walberg, H. (Eds.) – *Research on Teaching*, Berkley, McCutchan Publishing Corporation, pp. 11-27.
- MEDLEY, D. (1985) – *Issues and Problems in the Validation of Teaching and Teacher Professional Behaviors*. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- MEYERSON, D. (2000) – If Emotions Were Honoured: *A Cultural Analysis*. In: Fineman, S. (Ed.), pp. 167-183.
- MIALARET, G. (1981) – *A Formação de Professores*. Coimbra: Livraria Almedina.
- MIALARET, G. (1988) – Réflexions Personnelles sur les Choix de Quelques Objectifs pour la Formation des Enseignants. *Revista Portuguesa de Educação*, 1, pp. 45-62.
- MILSTEIN, M. et al. (1984) – Organizationally Based Stress: What Bothers Teachers: *Journal of Educational Research*, 77 (5), pp. 293-297.
- MITZEL, H. (1960) – Criteria of Teacher Effectiveness. In: Harris, C. (Ed.), *Encyclopedia of Educational Research*. New York: Macmillan, pp. 1460-1486.
- MOLLER, J. (2004) – Old Metaphors New Meaning: Being a Woman Principal. In: Sugrue, C. (Ed.), *Passionate Principals: Learning from Life Histories of School Leaders*. London: RoutledgeFalmer.

- MOITA, M. (1995) – Percursos de Formação e Trans – Formação. In: Nóvoa, A. (Coord.), *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, pp. 111-140.
- MONASTA, A. (1983) – *Les Enseignants en Tant Qu'intellectuels et les Intellectuels en Tant Qu'educateurs*. Recherches et Education Permanente, Montréal, pp. 3-6.
- MONTERO, L. (1987) – *Lecturas de Formación del Profesorado*. Santiago de Compostela: S.P.U.S.
- MONTEIRO, A. (2001) – *Educação da Europa*. Porto: Campo das Letras, Editores, S/A.
- MONTERO, A. (2001) – *La Construcción del Conocimiento Profesional Docente*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- MONS, N. (2004) – Politiques de Décentralisation en Education: Diversité Internationale, Légitimités Théoriques et Justifications Empiriques. *Revue Française de Pédagogie*, 146, pp. 41-52.
- MOLLER, L. (2000) – School Principals in Transition: Conflicting Expectations, Remands and Desires. In: Day, C. Fernandez, A. Hange, T. & Moller, J. (Eds.), *The life and Work of Teachers: International Perspectives in Changing Times*. London: Falmer Press, pp. 210-223.
- MOITA, L. (2002) – *Identidades Fragmentadas: a Construção Discursiva de Raça, Gênero e Sexualidade em Sala de Aula*. Campinas: Mercado de Letras.
- MOITA, L. (2003) – *Discursos de Identidades*. Campinas: Mercado de Letras.
- MORAES, M. & MÜLLER, R. (2003) – História e Experiência: Contribuições de E.P. Thompson à Pesquisa em Educação. *Perspectiva*, 21 (2), pp. 27-37.
- MOREIRA, A. & MACEDO, E. (2002) – Currículo, Identidade e Diferença. In: Moreira, A. *Práticas pedagógicas e identidade*. Porto: Porto Editora.
- MOREIRA, A. (2002) – Currículo, Diferença Cultural e Diálogo. *Educação & Sociedade*, 79, pp. 15-38.
- MOREIRA, A. & PACHECO, J. (2006) – *Globalização e Educação. Desafios para Políticas e Práticas*. Porto: Porto Editora.
- MORGADO, J. (2000) – *A (des)construção da Autonomia Curricular*. Porto: Edições ASA.
- MORGADO, J. (2001) – A Reorganização Curricular do Ensino Básico: Fundamentos Fragilidades e Perspectivas. In: Freitas, C.V. et al., *A Reorganização Curricular do Ensino Básico*. Porto: Edições ASA, pp. 39-60.
- MORGADO, J. (2005a) – *Processos e Práticas de (re)construção da Autonomia Curricular*. Porto: Porto Editora.
- MORGADO, J. (2005b) – *Currículo e Profissionalidade Docente*. Porto: Porto Editora.
- MORIN, E. (2001) – *Los Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro*. Barcelona: Paidós.
- MUSGRAVE, P. (1979) – *Sociologia da Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian..

## N

- NEMSER, S. (1983) – Learning to Teach. In: Shulman, L. Sykes, G. & Led, I. *Handbook of Teaching and Policy*. New York: Longman.
- NIETZSCHE, F. (1992) – *Além do Bem e do Mal: Prelúdio a uma Filosofia do Futuro* (2ª Ed.), São Paulo: Cia. Das Letras.
- NIETZSCHE, F. (1998) – *Genealogia da Moral. Uma Polêmica*. São Paulo: Cia. Das Letras.
- NÓVOA, A. (1987) – Le Temps des Professeurs. (2 Vols), Lisboa: Ed. INIC.
- NÓVOA, A. (1988) – Inovação para o sucesso Educativo Escolar. *Aprender*, 6, pp. 5-9.
- NÓVOA, A. (1990) – *Análise da Instituição Escolar*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- NÓVOA, A. (1991 a) – Os Professores. Quem são? Onde vêm? Para onde vão? In: *Educação Ciências Sociais e Realidade Portuguesa*. Porto: Edições Afrontamento.
- NÓVOA, A. (1991 b) – A Formação Contínua Entre a Pessoa-Professor e a Organização – Escola. *Revista Inovação*, 4 (1), pp. 63-76.
- NÓVOA, A. (1991 c) – Os Professores: Em Busca de uma Autonomia Perdida?, In: *Ciências da Educação em Portugal – Situação actual e perspectivas*, Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 521-531.
- NÓVOA, A. (1991 d) – Concepções e Práticas de Formação Contínua de Professores. In: Tavares, J. (Org.), *Formação Contínua de Professores – Realidades e Perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 15-38.
- NÓVOA, A. (1992) – Formação de Professores e Profissão Docente. In: Nóvoa, A. (Ed.), *Os Professores e a sua Formação*, Publicações Dom Quixote, I.I.E., Lisboa, pp. 15-33.
- NÓVOA, A. (1995) – Os Professores e as Histórias da sua Vida. In: Nóvoa, A. (Coord.), *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, pp. 11-30.
- NUNES, E. (1994) – O Papel dos Professores de Educação Física. Uma Perspectiva. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXVIII (3), pp. 425-441.

## O

- OCDE (1974) – *L'Enseignement face à L'Innovation*. Paris: OCDE.
- OLÉRON, P. (1981) – Les Savoirs et Savoir-Faire Psychologiques: Nature, Formes, Genèse. In: Oléron, J. et al. (Ed.), *Savoirs et Savoir-Faire Psychologiques Chez L'enfant*. Bruxelles, Pierre Mardaga: pp. 7-48.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (1987) – Fundamentos Psicológicos para um Modelo Desenvolvimentista de Formação de Professores. *Psicologia*, V (3), pp. 247-257.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (1997) – Em Direção a um Modelo Ecológico de Supervisão de Educadores de Infância. *Inovação*, 10 (1), pp. 89-109.

- OLIVEIRA, M. (1996) – *A Prática Reflexiva dos Professores e o seu Processo de Mudança: Um Estudo no Contexto da Formação Contínua*. (Dissertação de Doutoramento – não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- ONOFRE, M. (1991) – Elementos para a Reflexão Sobre a Formação de Professores de Educação Física. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 1, pp. 75-95.
- OZGA, J. & LAWN, M. (1988) – Schoolwork: Interpreting the Labour Process of Teaching, *British Journal of Sociology of Education*, 9 (3), pp. 323-336.
- OZGA, J. (2000) – *Investigação Sobre Políticas Educacionais*. Porto: Porto Editora.

## P

- PACHECO, J. (1993) – *O Pensamento e a Acção do Professor em Formação*. (Dissertação de Doutoramento – publicada). Braga: Instituto de Educação. Universidade do Minho.
- PACHECO, J. (1996) – *Currículo: Tteoria vs Práxis*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. (2000 a) – Territorializar o Currículo Através de Projectos Integrados. In: Pacheco, J. (Org.), *Políticas de integração curricular*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. (2000b) – Flexibilização Curricular: Algumas Interrogações. In: Pacheco, J. (Org.), *Políticas de Integração Curricular*. Porto: Porto Editora, pp. 127-145.
- PACHECO, A. (2000c) – *Currículo e Tecnologia: a Reorganização dos Processos de Aprendizagem*. Conferência apresentada no X colóquio Inbternacional da AFIRSE, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- PACHECO, J. (2001) – *Políticas Educativas: o Neoliberalismo em Educação*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. (2002) – *Políticas Curriculares*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. (2003) – Formação Inicial de Professores: que Percursos? *ELO*, pp. 147-154.
- PACHECO, J. & FLORES, M. (1999) – *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. & MORGADO, J. (2002) – *Construção e avaliação do Projecto Curricular de Escola*. Porto: Porto Editora.
- PARASKEVA, J. (2007) – Ideologia, Cultura e Currículo. Dialéctica Editora
- PATRICIO, M. F. (1988 b) – A Inovação no Centro de Reforma Educativa. *Revista Inovação*, 1 (1), pp. 5-12.
- PATRICIO, M. F. (1989) – Traços Principais do Perfil do Professor do ano 2000. *Revista Inovação*, 2 (3), I.I.E., Lisboa.
- PATRICIO, M. F. (1992) – A Cultura e a Escola Numa Perspectiva Europeia. *Revista Portuguesa de Educação*, 5 (1), pp. 1-12.

- PENNINGTON, F. (1985) – Needs Assessment in Adult Education. In: Husen, A. (Ed.), *The International Encyclopedia of Education, Research and Studies*. New York, Pergamon Press, pp. 3492- 3496.
- PERRENOUD, P. et al. (2001) – *Formando Professores Profissionais. Quais Estratégias? Quais Competências? (2ª Ed.)*, Porto Alegre: Artmed.
- PERRENOUD, P. (2002) – A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica. Porto Alegre: Artmed.
- PERRENOUD, P. (2002) – *Aprender a Negociar a Mudança em Educação. Novas Estratégias de Inovação*. Porto: Edições ASA.
- PERRENOUD, P. (1993a) – Não Mexam na Minha Avaliação! Para uma Abordagem Sistemática da Mudança pedagógica. In: Estrela, A. & Nóvoa, A. (Orgs.), *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*. Porto: Porto Editora, pp. 171-188.
- PERRENOUD, P. (1993b) – *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: Perspectivas Sociológicas*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- PEREIRA, OLIVEIRA, B. (1997) – *A Violência na Escola*. (Dissertação de Doutoramento – não publicada). Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- PEREZ GOMEZ, A. (1984) – *El Pensamiento del Profesor. Vínculo entre la Teoría y la Práctica*. Simposio sobre Teoría y Práctica de la Innovación en la Formación y Perfeccionamiento del Profesorado. Madrid.
- PETRÁCEK, S. (1988) – La formation des Maitres en Exercice. Introduction. In: *Bulletin du Bureau International d'Éducation*, 249, pp. 25-35.
- PETRELLA, R. (2002) – *O Bem Comum. Elogio da Solidariedade*. Porto: Campo das Letras.
- PETRICA, J. (1989) – *A Variabilidade dos Comportamentos de Ensino do Professor de Educação Física. Estudos Longitudinais em Níveis de Ensino Diferentes numa Perspectiva da Análise Multidimensional*. (Dissertação de Mestrado – não publicada), Lisboa: F.M.H.U.T.L.
- PETRICA, J. (1997) – *A Supervisão Clínica na Formação de Professores de Educação Física – Análise Qualitativa das Atividades de Microensino Associadas a um Modelo de Preparação Prévia para a Prática Pedagógica*. Dissertação de Provas Públicas para Professor Coordenador. Castelo Branco. Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- PIÉRON, M. (1996) – *Formação de Professores. Aquisição de Técnicas de Ensino e Supervisão Pedagógica*. Lisboa: Edições FMH.
- PICKLE, J. (1985) – Toward Teacher Maturity. *Journal of Teacher Education*, 36 (4), pp. 55-59.
- PIETTRE, F. (1989) – *Analyse des Stratégies de Formation Continue des Enseignants dans les Pays de la Communauté Européenne. Études de Cas et Synthèse*. Bruxelles: Commission des Communautés Européennes.

- PINEAU, G. (1988) – A Autoformação no Decurso da Vida: entre a Hetero e Autoformação. In: Nóvoa, A. & Finger, M. (Org.), *O Método (Auto) biográfico e a Formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, pp. 65-78.
- PIRES, E. (1988 a) – A Massificação Escolar. *Revista Portuguesa de Educação*. 1 (1), pp. 27-43.
- PIRES, M. (1991) – Formação Contínua de Professores. Dimensão Institucional e Administrativa. In: Tavares, J. (Org.), *Formação Contínua de Professores – Realidades e Perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 143-154.
- PONTE, J. (1992) – A Formação Contínua na Estaca Zero? In: Tavares, J. (Org.), *Formação Contínua de Professores. Realidades e Perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 129-132.
- POPE, M. (1988) – Antojos Construtivistas: Implicaciones para los Procesos de Enseñanza-Aprendizaje. In: Angulo, L. (Org.), *Conocimientos, Creencias y Teorías de los Profesores*, Editorial Marfil, S. A. Alcoy, pp. 149-174.
- POPPER, K. (1963) – *Conjectures and Refutations*, Londres: Routledge. (Trad. cast. In: Ed. Paidós, 1983).
- POPPER, K. (1972) – *Objective Knowledge: An Evolutionary Approach*. London: Oxford University Press.
- POPPER, K. (1989) – *Em Busca de um Mundo Melhor*. Lisboa: Fragmentos.
- POPKEWITZ, T. (1992) – Profissional e Formação de Professores: Algumas Notas Sobre a sua História, Ideologia e Potencial. In: Nóvoa, A. (Ed.), *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, I.I.E., pp. 37-50.
- POSTIC, M. (1984) – *A Relação Pedagógica*. Coimbra: Coimbra Editora.
- POSTIC, M. (1989) – *L'Imaginaire Dans la Relation Pédagogique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- POSTIC, M. (1990 b) – *La Relation Éducative*. Paris: Presses Universitaires de France.
- POSTIC, M. (1991) – Da Análise das Dificuldades dos Alunos na Aula à Transformação das Práticas Educativas. *Revista Inovação*, 4 (1), pp. 49-60.
- PORTUGAL, G. (1992) – *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: CIDInE.
- PRETTO, N. & SERPA, L. (2001) – A Educação e a Sociedade da Informação. In: Dias, P. & Freitas, C.V. (Org.), *Actas da II Conferência Internacional de Tecnologia da Informação e Comunicação na Educação, Desafios 2001*, pp. 21-41 (Universidade do Minho).
- PROEFRIEDT, W. (1981) – The Significance of the Teacher's Work; *Educational Theory*, 31 (4), pp. 341-349.

## R

- RALHA-SIMÕES, H. (1993) – *Estádios do Ego e Competência Educativa como Vetores do Desenvolvimento do Professor*.
- RANJARD, P. (1984) – *Les Enseignements Persécutés*; Paris: Robert Jauze.
- RATH, G. & McHAULIFFE, T. (1974) – A Systems Approach to the Theory for teaching. In: Stiles, L. (Ed.), *Theories of Teaching*. New York, Dodd. Meads & co.: pp 139-170.
- RAWLS, J. (1998) – El Derecho de Gentes. In; Shute, S. & Susan, H. (Eds.), *De los Derechos Humanos*. Madrid: Trotta, pp. 47-85.
- REGUERA, G. (2002) – Política de lo Universal y Derechos Humanos. In: Rubio-Carracedo, J. Rosales, J. & Méndez, M. (Orgs.), *Retos pendientes en ética y política*. Madrid: Trotta, pp. 281-289.
- RICHTERICH, R. (1985) – *Besoins Langagiers et Objectifs d'Apprentissage*. Paris: Hachette.
- ROAZZI, A. & ALMEIDA, L. (1988) – Insucesso Escolar: Insucesso do Aluno ou Insucesso do Sistema Escolar. *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (2), pp. 53-60.
- ROBINSON, M. (2001) – *Humanising Globalisation: a Role for Human Rights*. ([http:// Global-policy.org/globaliz/define/3110.htm](http://Global-policy.org/globaliz/define/3110.htm)).
- ROCHA, A. (2001) – Introdução. In: Rocha, A. (Coord.), *Justiça e Direitos Humanos*. Braga: Centro de Estudos Humanísticos, pp. 7-28.
- RODRIGUES, M. (1991) – *Necessidades de Formação – Contributos para o Estudo das Necessidades de Formação dos Professores do Ensino Secundário* (Dissertação de Mestrado – não publicada) Lisboa: Universidade de Lisboa.
- RODRIGUES, A. & ESTEVES, M. (1993) – *A Análise de Necessidades na Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- ROLDÃO, M. (1999) – *Currículo e Gestão das Aprendizagens: as Palavras e as Práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- RUBIO-CARRACEDO, J. (2000) – Ciudadanía Compleja y Democracia. In: Rubio-Carracedo, J. Rosales, J. Méndez, M. (Orgs.), *Retos pendientes en ética y política*. Madrid: Trotta, pp. 21-45.
- RUIVO, J. (1997) – *Teorias e Práticas de Formação e de Supervisão*. Dissertação de Provas Públicas para Professor Coordenador. Castelo Branco: Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- RUIVO, J. FERNANDES, G. & TELMO, T. (1989) – Construção de um Currículo de Formação Inicial para Educadores de Infância. *Investigação Educação*, nº 4. Lisboa: Centro de Documentação em Educação – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

- RYANS, D. (1960) – Prediction of Teacher Effectiveness. In: Harris, C. (Ed.), *Encyclopedia of Educational Research*. New York, Macmillan: pp. 1468-1491.

## S

- SACAVINO, S. (2000) – Educação em Direitos Humanos e Democracia. In: Candau, V. & Sacavino, S. (Orgs.), *Educar em Direitos Humanos. Construir Democracia*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, pp. 36-48.
- SÁ-CHAVES, I. (1991) – A Construção do Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis. In: Tavares, J. (Org.), *Supervisão e Formação de Professores*. Aveiro: CIDINE 1, Universidade de Aveiro.
- SACHS, J. (2003) – *The Activist Teaching Profession*. Buckingham: Open University Press.
- SARMENTO, M. (1993) – *As Escolas e as Autonomias*. Porto: Porto Editora.
- SANTOS, A. (1988) – El Professor Ideal. *Cuadernos de pedagogia*, 161, pp. 82-95.
- SANTOS GUERRA, M. (1983) – La Erosión de la Función Docente. *Revista Española de Pedagogia*, XLI, 159, pp. 105-118.
- SANTIAGO, R. et al. (1997) – Percursos na Formação de Adultos: a Propósito do Modelo de Marcel Lesne. In: Sá Chaves, I. (Org.), *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto Editora.
- SARROLA, S. & BIRY, G. (1983) – Présentation des Résultats d'une Enquête Portant sur les Opinions et les Attentes des Enseignants à Propos de leur Formation Continue. Rapport Introductif *Les Sciences de l'Éducation*, 3 (4), pp. 5-26.
- SAUNDERS, L. (2002) – *What is Reserach Good For? Supporting Integrity, Intuition and Improvisation in Teaching*. Paper Presented to the Canternet Conference.
- SCHEMPP, P. & GRABER, K. (1992) – Teacher Socialization From a Dialectical Perspective: Pretraining Thought Induction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 4, pp. 329-348.
- SCHÖN, D. (1983) – *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- SCHÖN, D. (1988) – Coaching Reflective Teaching. In: Guimmett & Erickson (ed.) *Reflection in Teacher Education*. New York: Teachers College.
- SCHÖN, D. (1990) – *Educating the Reflective Practitioner*. Towards a New Design for Teaching and Learning in the Professions. San Francisco: Jossey-Bass.
- SCHÖN, D. (1992) – Formar Professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, pp. 77-91.

- SCHULMAN, L. (1987) – Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, Vol. 57, 1, pp. 1-22.
- SCHULMAN, L. S. (1988) – The Dangers of Dichotomies Thinking in Education. In Guimmett, P. & Erickson, G. (Eds.), *Reflection in Teacher Education*. New York: Teachers College Press.
- SILVA, B. (2000) – *A globalização da educação: da escola às comunidades de aprendizagem*. Comunicação apresentada no 5º Congresso da Sociedade portuguesa de educação, realizado na Universidade do Algarve.
- SILVA, A. (2002) – *Por uma política de ideias em educação*. Porto: Edições ASA.
- SILVA, L. (2002) – *A construção do currículo regional*.- governo regional dos Açores – terceira (policopiado)9.
- SILVER, H. et al. (2000) – *So each May Learn: integrating learning Styles and Multiple Intellegences*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- SIMÕES, A. (1979) – *Educação Permanente e Formação de Professores*. Coimbra: Livraria Almedina.
- SIMÕES, A. (1989) – Educação Permanente: Rumo à Inovação Total e Permanente. *Revista Inovação*, 2 (2), pp. 129-132.
- SIMÕES, A. (1993) – *Estádios do Ego e Competência Educativa como Vectores do Desenvolvimento do Professor. Uma Experiência no Contexto da Formação Inicial de Educadores de Infância*. (Dissertação de Doutoramento – não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SIMÕES, A. (1994) – *O Desenvolvimento do Professor e a Construção do Conhecimento Pedagógico*. (Dissertação de Doutoramento – não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SOUSA, J. (1993) – *Os Conceitos de Sucesso e Insucesso Profissionais em Professores de 1º ciclo*. (Dissertação de Mestrado – não publicada). Lisboa. Universidade Técnica de Lisboa.
- SOUSA SANTOS, B. (1995) – *Pela Mão de Alice: o Social e o Político na Pós-Modernidade*. Porto: Afrontamento.
- SOUSA SANTOS, B. (2000) – *A Crítica da Razão Indolente: Contra o Desperdício da Experiência*. São Paulo: Cortez.
- SOUSA SANTOS, B. (2002) – Os Processos da Globalização. In: Santos, B. S. (Org.), *Globalização: Fatalidade ou Utopia?* Porto: Edições Afrontamento, pp. 31-106.
- SPRINTHALL, N. A. & THIES-SPRINTHALL, L. (1983) – The Teacher as an Adult Learner: a Cognitive-Developmental View. In: Griffin, G. (Ed.), *Staff development – Eighty second Yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago: NSSE University of Chicago Press, pp. 13-35.

- STENHOUSE, L. (1981) – *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heineman Educational Books.
- STUFFLEBEAM, D. et al. (1985) – *Conducting Educational Needs Assessment* Boston, Kluwer-Nijhoff Pub.
- SUTTON, R. (2000) – *The Emotional Experience of Teachers*. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.

## T

- TABACHNICK, B. & ZEICHNER, K. (1984) – The Impact of the Student Teaching Experience on the Development of Teacher Perspectives. *Journal of Teacher Education*, 6, pp. 28-36.
- TANNER, D. & TANNER, L. (1980) – *Curriculum Development Theory into Practice*. New York: Mcmillan P. C. I. N.
- TAVARES, J. (1988) – Formação Inicial e Contínua dos Professores Realidades e Perspectivas. *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (3), pp. 109-124.
- TAVARES, J. (1990) – Formação Contínua de Professores e Investigação in *Revista Portuguesa de Educação*, 3 (1), pp. 3-13.
- TAVARES, J. & MOREIRA, A. (1990) – *Desenvolvimento, Aprendizagem, Currículo e Supervisão*. Aveiro: PIDACS/Universidade de Aveiro.
- TEIXEIRA, A. & ALEXANDRINA, E. (1994) – A Realidade dos Números. *Form/Educ Acção*, 2, pp. 15-19.
- TEODORO, A. (1990 a) – *Os Professores. Situação profissional e Carreira Docente*. Lisboa: Texto Editora.
- TEODORO, A. (1990 b) – *Sobre o Mal-Estar na Profissão Docente e a Constituição de uma Identidade Profissional nos Professores*: Comunicação apresentada ao 3º Congresso da Sociedade Portuguesa de Educação Física. Lisboa: Janeiro.
- TEODORO, A. (1991) – A Formação Contínua de professores num contexto de Reforma – pressupostos de uma Posição. In: Tavares, J. (Org.) – *Formação Contínua de Professores. Realidades e Perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 39-59.
- TEODORO, A. (2003) – *Globalização e Educação. Políticas Educativas e Novos Modos de Governação*. Lisboa: Edições Afrontamento.
- THIES-SPRINTHALL, L. (1984) – Promoting the Developmental Growth of Supervising Teachers: Theory, Research, Programs and Implications. *Journal of Teacher Education*, 35, pp. 53-60.

- THIES-SPRINTHALL, L. (1986) – A Collaborative Approach for Mentor Training: a Working Model. *Journal of Teacher Education*, 37, pp. 17-20.
- TISHER, R. (1984) – Teacher Induction: An International Perspective on Provisions and Research. In: Katz, J. & Raths, D. (Eds.), *Advance in Teacher Education*. Norwood. Ablex, pp. 113-124.
- TOMAZ S. (2000) – A Produção Social da Identidade e da Diferença. In: Tomaz Tadeu, S. (Org.), *Identidade e Diferença: a Perspectiva dos Estudos Culturais*. Pétropolis: Vozes.
- TROMAN, G. & WOODS, E. (2001) – *Primary Teachers' Stress*. London: RoutledgeFalmer.
- U**
- UNESCO (1979 a) – *Programas D'Études et Éducation Permanente*. Paris
- UNESCO (1979 a) – *Terminologie de l'Éducation des Adultes*. Paris.
- V**
- VANDENBERGHE, R. (1999) – *Motivating Teachers: An Important Aspect of School Policy*. Paper Presented to the Meeting of the School Management project, Catholic University, Leuven, Belgium.
- VASCONCELOS, T. (1997 a) – *Ao Redor da Mesa Grande: A Prática Educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- VASCONCELOS, T. (1997 b) – Da Mesa Grande à Pedagogia dos Gestos Quotidianos: Estudo Etnográfico num Jardim de Infância. *Inovação*, 10 (1), pp. 55-72.
- VEENMAN, S. (1984) – Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54, pp. 143-178.
- VEIGA, M. (1991) – Formar para Investigar e Investigar para Formar. In: Tavares, J. (Org.), *Formação Contínua de Professores. Realidades e Perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 207-215.
- VEIGA, A. (1991) – Perspectiva das Instituições de Ensino Superior sobre a Formação Contínua de Professores. In Tavares, J. (Org.) – *Formação Contínua de Professores. Realidades e Perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 301-303.
- VIELLE, P. (1981) – L'Impact de la Recherche sur le Changement en Éducation. *Perspectives*, XI, (3), pp. 339-344.
- VILLA, J. (1988) – *La crisis de la Funcion Docente*. Valencia: Promolibro.
- VITORINO, A. (2003) – Estado Nacional, Democracia e Globalização. In J. M. Brito (coord.), *Globalização e Democracia. Os desafios do Século XXI*. Lisboa: edições Colibri, pp. 145-153.

- VONK, J. (1983) – Problems of the Beginning Teacher. *European Journal of Teacher Education*, 6 (2), pp. 133-150.
- VONK, J. (1988) – L'évolution Professionnelle des Enseignants Débutants et ses Répercussions sur la Formation Initiale et Continue. *Recherche et Formation*, 3, pp. 47-60.

**W**

- WEIMER, W. (1977) – A Conceptual Framework for Cognitive Psychology: Motor Theories of the Mind. In Shaw, R. & Bransford, J. (Eds.), *Perceiving, Acting and knowing*, N. J. Lawrence Erlbaum.
- WEIMER, W. (1979) – *Notes on the Methodology of Scientific Research*. N. J. Lawrence Erlbaum.
- WEIMER, W. B. (1981) – Ambiguity and the Future of Psychology: Meditations Leibnizien-nes. In: Weimer, W. & Palermo, D. (Eds.), *Cognition and the Symbolic Processes II*. N. J. Lawrence Erlbaum.
- WEINSTEIN, G. & ALSCHULER, A. (1985) – Educating and Counseling for Self-Knowledge Development. *Journal of Counseling and Development*, 64, pp. 19-25.
- WILSON, J. & D'ARCY, J. (1987) – Employment Conditions and Induction Opportunities. *Europeu Jornal od Teacher Education*, 10 (2), pp. 141- 149.
- WOODWORD, K. (2000) – Identidade e Diferença: uma Introdução Teórica e Conceitual. In : Silva, T. (Org.), *Identidade e Diferença*. Petrópolis: Vozes.
- WORSLEY, P. (1977) – *Introdução à Sociologia* (3ª Ed.) Lisboa: Publicações D. Quixote.
- WROBEL, V. (1984) – Escolas Públicas e Privadas: Uma Leitura Sociológica da sua Dinâmica Organizacional. *Revista de Ciências Sociais*, 2, pp. 215-232.
- WHITE, R. (2000) – *Do Howard Gardner's multiple intellegences Add Up? Perspectives on Education Policy*. London: institute of education.

**Y**

- YIN, R. (1994) – *Case Study Research: Design and Methods* (2nd Ed.) Newburg Park, C A: Sase.

**Z**

- ZABALZA, M. (1994) – *Diários de Aula – Contributo para o Estudo dos Dilemas Práticos dos Professores*. Porto: Porto Editora.
- ZARCA, B. (1988) – *Identité de Métier et Identité Artisanale*, Franc. Social, XXIX., pp. 247-273
- ZEICHNER, K. (1983 a) – Alternative Paradigms of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 34, pp. 3-9.

- ZEICHNER, K. (1983 b) – Preparing Reflective Teachers: an Overview of Instructional Strategies in Preservin Teacher Education – *Internacional Journal of Education Research*, 11, pp. 565- 575.
- ZEICHNER, K. (1992) – Novos Caminhos para o Practicum: Uma perspectiva para os Anos 90. In: Nóvoa, A. (Org.), *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote e Instituto de Inovação Educacional, pp. 115-138.
- ZEICHNER, K. & LISTON, P. (1990) – Traditions of Reform in Vs Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 41, pp. 3-20.
- ZEICHNER, K. & TABACHNICK, B. (1985) – The Development of Teacher Perspectives: Social strategies and Institutional Control in the Socialization of the Beginning Teachers. *Journal of Education for Teaching*, 11, 1: pp. 1-25.
- ZEMBYLAS, M. (2003) – *Emotions and Teacher Identity: A Poststructural Perspective. Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9 (3), pp. 213-238.
- ZIMPHER, N. & HOWEY, K. (1987) – Adapting Supervisory Practice to Different Orientations of Teaching Competence. *Journal of Curriculum and Supervision*, 2: pp. 101-127.
- ZOHAR, D. & MARSHALL, I. (2000) – *Spiritual Intelligence: The Ultimate Intellegence*. London: Bloomsbury Publishing.

## LEGISLAÇÃO

- Lei nº 46/86 – Diário da República, I Série, nº 237;  
14 de Outubro de 1986
- Decreto – Lei nº 344/89 – Diário da República, I Série, nº 234;  
14 de Outubro de 1989
- Lei nº 60/93 – Diário da República, I Série A, nº 195;  
20 de Agosto de 1993



Edições  
Casa do Professor

Reservados todos os direitos.  
Esta publicação não pode  
ser reproduzida nem transmitida,  
no todo ou em parte, por qualquer  
processo electrónico, mecânico,  
fotocópia, gravação e outros,  
sem prévia autorização escrita  
do editor.

#### Encomendas

Casa do Professor  
Avenida Central, 106-110  
4710-229 Braga

Tel. : 253 609 250  
Fax : 253 609 259

E-mail:  
[casadoprofessor@mail.ptprime.pt](mailto:casadoprofessor@mail.ptprime.pt)

Web:

