

A formação contínua de professores: Uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação

Ana Maria Costa e Silva*

RESUMO: A formação contínua de professores em Portugal, regulada em vários dispositivos legais, pretende favorecer dinâmicas de actualização e aprofundamento do conhecimento necessário para o exercício da profissão docente, bem como desenvolver intervenções inovadoras nos contextos de desempenho profissional. Procuramos neste texto, com base no enquadramento legal e conceptual da formação contínua de professores e dos modelos de formação, produzir uma reflexão sobre as práticas e discutir o papel e a importância da reflexão para o de-senvolvimento profissional.

Palavras-chave: Formação contínua de professores, reflexão, desenvolvimento profissional e pessoal.

Introdução

A sociedade do século XX, nomeadamente, a partir de meados deste século, com exigências específicas, tanto no nível educativo e cultural, como no socioprofissional e económico, tem enfatizado a educação e a formação como meios privilegiados para a satisfação das necessidades individuais e socioorganizacionais numa sociedade que se descobre cada vez mais em mudança acelerada. Esta mudança rápida e contínua é, sem dúvida, uma das responsáveis das novas exigências, tanto da educação como da formação, esta última como resposta à impossibilidade de uma “educação para toda a vida”.

* Docente do Instituto de Educação e Psicologia da universidade do Minho, Portugal. *E-mail:* anasilva@iep.uminho.pt

Os desafios de uma sociedade em contínua mudança apresentam novas exigências, tanto a cidadãos individualmente considerados, quanto aos sistemas organizacionais, e reclamam respostas adequadas, justificando, em grande medida, a ênfase que a partir dos anos 60 tem sido dada à educação de adultos, educação permanente, formação contínua, formação profissional, formação ao longo da vida.

Neste sentido, pensamos que o tema que elegemos assume não só actualidade – tanto no nível das práticas nas quais se tem buscado uma interacção crescente entre formação e trabalho, nos mais diversificados grupos profissionais e contextos organizacionais, como no nível da investigação e produção científica - como também importância e impacto em nível intra e interindividual.

Apesar de partilharmos da afirmação de que, "analisar os diferentes fenómenos na formação contínua de adultos é percorrer sempre, através da reflexão, zonas híbridas entre o campo das práticas educativas e sociais e o campo da construção científica" (Santiago, Alarcão e Oliveira 1997, p. 11), procuraremos, neste trabalho, com base no enquadramento legal e conceptual da formação contínua de professores e dos modelos de formação, discutir o papel e a importância da reflexão para o desenvolvimento profissional.

A sequência de conteúdos que privilegiamos procura identificar um quadro teórico e legal que permita pensar e apresentar a reflexão e a formação como dinâmicas interactivas mobilizadoras e redimensionadoras do(s) professor(es) e das suas práticas, articulando as dimensões pessoal, profissional e socioorganizacional.

Enquadramento político e legislativo da formação contínua de professores em Portugal

Nas duas últimas décadas, formação e trabalho configuram um binómio interactivo e mutuamente condicionado: se as situações de trabalho apelam à formação, também esta última influencia os contextos de trabalho, sendo visível a crescente e proliferada procura e oferta de formação nos mais diversos grupos profissionais e contextos organizacionais.

Relativamente à formação contínua de professores em Portugal, é a partir de 1986, nomeadamente na Lei nº 46/86 de 14 de Outubro (a mais recente Lei de Bases do Sistema Educativo Português), que lhe é conferido particular relevo, consagrando-a como direito de todos os educadores,

professores e outros profissionais da educação (artigo 35º, nº 1). O mesmo artigo, no ponto nº 2 define que

a formação contínua deve ser suficientemente diversificada, de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e actualização de conhecimentos e de competências profissionais, bem como possibilitar a mobilidade e a progressão na carreira,

O que, aliás, já no artigo 30º, nº 1 alínea b da mesma Lei é identificado como um dos princípios em que assenta a formação de educadores e professores.

Consideramos, ainda, ser importante salientar o que vem referido nas alíneas f, g e h do artigo antes mencionado:

1 - A formação de educadores e professores assenta nos seguintes princípios:

(...)

f) formação que, em referência à realidade social, estimule uma atitude simultaneamente crítica e actuante;

g) formação que favoreça e estimule a inovação e a investigação, nomeadamente em relação com a actividade educativa;

h) formação participada que conduza a prática reflexiva e continuada de auto-informação e auto-aprendizagem.

Vemos assim, consignada na lei, a forte articulação entre a formação e o seu impacto em nível intra e inter-individual, organizacional e social, conforme anteriormente havíamos referido.

O Decreto-Lei nº 344/89 de 11 de Outubro, ao estabelecer o ordenamento jurídico da formação dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, regulamenta a formação destes profissionais e enuncia os princípios a que a formação deve obedecer com algumas reformulações ao que já havia sido enunciado no artigo 30º, nº 1 da Lei 46/86 de 14 de Outubro, entre as quais destacamos as alíneas b e f do artigo 3º.

Este mesmo Decreto-Lei (artigo 25º) salienta que a formação contínua é um direito e um dever e define três objectivos fundamentais (artigo 26º, nº 1):

- a) melhorar a competência profissional dos docentes nos vários domínios da sua actividade;
- b) incentivar os docentes a participar activamente na inovação educacional e na melhoria da qualidade da educação e do ensino;
- c) adquirir novas competências relativas à especialização exigida pela diferenciação e modernização do sistema educativo.

Neste mesmo artigo, no nº 4 pode-se igualmente ler que "a formação contínua constitui ainda condição de progressão na carreira". Este último aspecto parece articular-se bem com a definição da formação como um dever, sendo que a enunciação dos objectivos remete fundamentalmente para a formação como um direito.

Relativamente ao planeamento da coordenação da formação, se por um lado este Decreto-Lei (artigo 29º) atribui competência à Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário para determinar, *de acordo com as necessidades de evolução do sistema educativo, as exigências qualitativas de formação inicial e contínua dos respectivos docentes em nível nacional*, por outro lado, reconhece autonomia aos estabelecimentos de ensino básico e secundário para *proceder ao levantamento das necessidades de formação dos seus docentes e elaborar o respectivo plano* (artigo 30º, nº 1).

Este último artigo pretenderá dar cumprimento ao artigo 14º do Decreto-Lei 43/89 de 3 de Fevereiro, o qual realça que compete à escola:

- a) participar na formação e actualização dos docentes;
- b) inventariar carências respeitantes à formação dos professores no plano das componentes científica e pedagógico-didáctica;
- c) elaborar o plano de formação e actualização dos docentes;
- d) mobilizar os recursos necessários à formação contínua, por meio do intercâmbio com escolas da sua área e da colaboração com entidades ou instituições competentes;
- e) promover a formação de equipas de professores que possam orientar a implementação de inovações educativas.

O Decreto-Lei nº 249/92 de 9 de Novembro – que virá a sofrer alterações, sobretudo pelo Decreto-Lei nº 274/94 de 28 de Outubro, e pelo Decreto-Lei nº 207/96 de 2 de Novembro – estabelece as finalidades da formação contínua de professores, realçando, entre elas, a melhoria da qualidade de ensino. Esclarece as áreas sobre as quais deve incidir a formação contínua

e as várias modalidades e níveis que pode assumir. Ressalta como áreas de formação (Decreto-Lei nº 207/96, artigo 6º):

- a) Ciências de especialidade que constituam matéria curricular nos vários níveis de educação e ensino a que se reporta o presente diploma;
- b) Ciências da Educação;
- c) Prática e investigação pedagógica e didáctica nos diferentes domínios da docência;
- d) Formação pessoal, deontológica e sociocultural.

Identifica, igualmente, o mesmo Decreto-Lei no artigo 7º, diferentes modalidades de acções de formação contínua, nomeadamente: cursos, módulos, seminários, oficinas de formação, estágios, projectos e círculos de estudos. O mesmo diploma refere, na introdução, que:

continuam a considerar-se as instituições de ensino superior como especialmente vocacionadas para a formação contínua, facultando-se, porém, a possibilidade de, ao lado destas, outras entidades poderem levar a cabo acções de formação. De entre tais entidades avultam, em particular, os Centros de Formação de Associações de Escolas, resultantes de agrupamentos de escolas de uma determinada área geográfica, definida pelo Ministério da Educação. Às associações de professores que respeitam o disposto no presente diploma é também facultada a possibilidade de constituição de centro de formação. Salienta-se, por último, que todas as entidades formadoras previstas, para o serem, se têm de sujeitar a um processo de acreditação.

A arquitectura jurídica da formação contínua de professores fica completa com a criação de um conselho coordenador da formação contínua, no qual têm representação elementos das várias entidades formadoras e do Ministério da Educação, com incumbências nestas áreas de coordenação, acreditação e avaliação de todo o sistema de formação contínua instituído.

Enquadramento teórico-conceptual da formação

A formação, como conceito e prática, tem vindo a assumir contornos muito variados. Como conceito, tanto é identificada com o conceito de educação,

quando assimilada pelos contextos organizacionais escolares ou quando se fala de educação permanente e educação ou formação ao longo da vida, como lhe é atribuída alguma especificidade e autonomia em face dos conceitos de educação, instrução e ensino. Nesta segunda perspectiva – da qual partilhamos – situam-se alguns autores (Fabre 1995 e Alin 1996) de origem francófona, que atribuem à formação, como conceito e prática, um significado relativamente distinto e autónomo em face do que é definido como educação.

Ilustramos o que acabamos de referir com a definição de alguns pólos semânticos, apresentados por Fabre (1995) retomando Pierre Goguelin (1987), que se aproximam e colaboram para a conceptualização da formação.

1. O pólo **educar**: provém do étimo latino *educare* (alimentar, criar...) e *educere* (fazer sair de...). Trata-se de um conceito abrangente que designa tanto o desenvolvimento intelectual ou moral como o físico;
2. o pólo **ensinar**: com origem no latim *insignare* (conferir marca, uma distinção) aproxima-se dos vocábulos aprender, explicar, demonstrar e confere um sentido predominantemente operativo ou metodológico e institucional. "O ensino é uma educação intencional que se exerce numa instituição cujos fins são explícitos, os métodos codificados, e está assegurada por profissionais" (Fabre 1995, p. 22);
3. o pólo **instruir**: do latim *instruere* (inserir, dispor...) apela aos conteúdos a transmitir, fornecendo ao espírito instrumentos intelectuais, informação esclarecedora;
4. o pólo **formar**: tem origem no latim *formare* (dar o ser e a forma, organizar, estabelecer). O vocábulo apela a uma acção profunda e global da pessoa: transformação de todo o ser configurando saberes, saber fazer e saber ser.

Considerando os quatro pólos semânticos evocados, constatam-se algumas aproximações entre eles. Contudo, cada qual adquire um sentido específico que o caracteriza e diferencia de todos os outros.

É neste contexto que consideramos relevante situar a formação como conceito e prática, a qual se configura com uma estreita aproximação ao que é definido como educação e instrução, mas não se confunde conceptualmente:

"formar é mais ontológico do que instruir ou educar: na formação, é o próprio ser que está em causa na sua forma" (Fabre 1995, p. 23).

A formação apela a uma enunciação, pelo próprio sujeito, de questões que representa como consubstanciadoras do seu projecto, do seu dever, e que não pertencem exclusivamente ao domínio dos objectos exteriores, com os quais estabelece relação, mas fundamentalmente ao domínio do ser, consigo próprio e com os outros, estabelecendo uma ligação estreita entre o ser e o fazer, o ser e o saber (Alin 1996).

No entanto, o conceito de formação é, tal como o de educação, polissémico, podendo situar-se em dois pólos relativamente distintos:

- um, relevando a dimensão do saber e do saber fazer, numa óptica valorativa do domínio profissional e do formando como integrado num sistema complexo de produção, que exige saberes e competências especializadas, nas quais e para as quais é preciso formar;
- outro, enfatizando a dimensão do desenvolvimento global do sujeito, redimensiona o saber, o saber fazer e o saber ser, numa perspectiva de construção integradora de todas as dimensões constitutivas do formando, privilegiando a auto-reflexão e a análise, no sentido de uma desestruturação-reestruturação contínua do sujeito como ser multidimensional.

Pode-se, neste sentido, dizer que a formação é atravessada por uma dualidade de inspiração: como um paradigma tecnológico de modelação do formando ou "adaptação" ao posto de trabalho, procura-se a identificação a um modelo e a produção de cópias conformes; ou, ao contrário, é o paradigma biológico que domina e o que se procura, então, é a adaptação supletiva de um sujeito a uma realidade em mudança (Fabre 1995, p. 29).

Desde os anos 60 a problemática da formação de adultos tem vindo a ser progressivamente abordada e trabalhada por diferentes autores dando origem a distintas designações e aprofundamentos. Não vamos, contudo, reter-nos nesse contexto alargado de formação de adultos, antes procederemos a uma breve caracterização conceptual no que respeita especificamente à formação contínua de professores.

Assim, procedendo a uma breve recolha de definições propostas por vários autores, poderemos identificar algumas que nos permitirão reter um

referencial para a análise das políticas e práticas de formação contínua de professores em Portugal.

Para Rodrigues & Esteves, formação contínua será

aquela que tem lugar ao longo da carreira profissional após a aquisição da certificação profissional inicial (a qual só tem lugar após a conclusão da formação em serviço) privilegiando a ideia de que a sua inserção na carreira docente é qualitativamente diferenciada em relação à formação inicial, independentemente do momento e do tempo de serviço docente que o professor já possui quando faz a sua profissionalização, a qual consideramos ainda como uma etapa de formação inicial. (1993, pp. 44-45).

Neste caso, a formação contínua é sequencial à formação inicial, adquirindo estatuto "qualitativamente diferenciado" em relação àquela.

Também João Formosinho defende que a formação contínua é sequencial à formação inicial, e claramente distinta desta, argumentando que "o conceito de formação contínua distingue-se essencialmente do de formação inicial não pelos conteúdos ou metodologias de formação, mas pelos destinatários", sendo que

é oferecida a pessoas em condição de adultos, com experiência de ensino, o que influencia os conteúdos e as metodologias desta formação por oposição às da formação inicial oferecida geralmente a jovens sem experiência de ensino. (1991, p. 237).

Em síntese, este autor define a formação contínua de professores como

a formação dos professores dotados de formação inicial profissional, visando o seu aperfeiçoamento pessoal e profissional. A formação contínua visa o aperfeiçoamento dos saberes, das técnicas, das atitudes necessárias ao exercício da profissão de professor. (*Idem, ibidem*).

Na literatura científica podemos, contudo, encontrar outras designações, tais como: profissionalização em exercício, desenvolvimento em equipa, educação permanente, desenvolvimento profissional, desenvolvimento de professores, instrução de professores em exercício. Nestas designações poderão

distinguir-se alguns conjuntos semânticos: instrução–educação–desenvolvimento, professores–equipa, em serviço–contínua que nos remetem para diferentes orientações da formação. Se, por um lado, a noção de "treino" aponta para o desempenho de tarefas de instrução a desenvolver pelos professores com vista à aprendizagem dos alunos num contexto de sala de aula, ou seja, o aperfeiçoamento de competências profissionais (científicas e pedagógicas), as noções de "educação" e "desenvolvimento" consagram uma ideia de formação mais global do professor (procurando desenvolver competências pessoais). Esta última articula-se com uma perspectiva de extensão e diversificação de papéis que se espera que o professor desempenhe no quadro da instituição escolar e do sistema educativo, enquadrando-se na própria evolução do conceito de escola para o de centro educativo.

O conceito de "desenvolvimento" ou de "desenvolvimento em equipa" pode, contudo, ser considerado, como aponta Howey (1985, referido por Rodrigues & Esteves, 1993, p. 46) numa revisão de literatura, como englobando um conjunto de dimensões, tais como: desenvolvimento pedagógico contínuo; desenvolvimento e descoberta contínuas de si próprio; desenvolvimento cognitivo contínuo; desenvolvimento teórico contínuo; desenvolvimento profissional contínuo; desenvolvimento contínuo da carreira.

Neste sentido, a formação contínua concebida como potenciadora de "desenvolvimento" pode, como vemos, apontar para distintas perspectivas.

Consideramos, no entanto, em síntese, ser de ressaltar que a formação contínua tanto concebida como "treino" para o desempenho de tarefas de instrução – orientada para competências específicas –, como considerada numa perspectiva de "desenvolvimento" tem implícito que

o aperfeiçoamento dos professores tem finalidades individuais óbvias, mas também tem utilidade social. A formação contínua tem como finalidade última o aperfeiçoamento pessoal e social de cada professor, numa perspectiva de educação permanente. Mas tal aperfeiçoamento tem um efeito positivo no sistema escolar se se traduzir na melhoria da qualidade da educação oferecida às crianças. É este efeito positivo que explica as preocupações recentes do mundo ocidental com a formação contínua de professores. (Formosinho 1991, p. 238).

Embora a utilidade social da formação seja uma componente fundamental e motor seguro de compromisso político e conseqüente regulamentação jurídica

– conforme apresentamos no ponto anterior - nem sempre poderemos estar certos de que as conseqüências positivas de uma política de formação contínua estejam asseguradas, tanto mais que tal avaliação não é desprovida de complexidade.

Modelos de formação: Um contributo para análise das práticas

A referência aos modelos ou paradigmas de formação encontra justificação na necessidade que sentimos de integrar tanto a análise das práticas emergentes de formação, quanto a reflexão – como dimensão estruturante das práticas e do desenvolvimento profissional – num quadro teórico de referência.

De igual modo, quer as modalidades de operacionalização da formação contínua, previstas nos dispositivos legais referidos anteriormente, quer o enquadramento conceptual que acabamos de enunciar sugerem a definição de referentes contextualizadores mais abrangentes.

Basicamente, podemos salientar três modelos¹ de referência para as práticas de formação, os quais têm inerentes distintas racionalidades e concepções do processo de aprendizagem e da formação.

O modelo transmissivo – orientado para as aquisições e distanciamento da subjectividade dos sujeitos – confere à objectividade e à realidade exterior total autonomia e independência perante os sujeitos.

A racionalidade técnica e instrumental dinamiza as práticas de formação orientando-as para a exterioridade dos sujeitos, ou seja, para os objectos que estes deverão conhecer e manipular instrumentalmente. Investem na universalidade dos objectos operacionalizados no espaço-tempo da formação e na neutralidade dos sujeitos implicados.

Um outro modelo, relativamente distanciado do anterior, é o experiencial, centrado no processo (Ferry, 1991), ao qual está subjacente uma racionalidade prática (Kemmis, 1989), que valoriza os sujeitos e as suas experiências. Estas são construídas na interacção com o meio - social, cultural, físico etc. - e deverão ser equacionadas numa dimensão compreensiva e interpretativa. As práticas de formação orientam-se para a interioridade dos sujeitos em formação, valorizando a experiência vivida, a sua interpretação e construção de significado.

O modelo centrado na análise (Ferry 1991) é presidido por uma racionalidade crítica e emancipatória (Habermas 1988; Kemmis 1989; Mezirow

1996) e privilegia, tal como o próprio nome sugere, a capacidade de análise que o processo de formação deverá favorecer, sendo proporcionada aos formandos "uma formação em análise e uma análise da sua formação" (Ferry 1991, p. 80).

Este modelo valoriza a dimensão científica dos conhecimentos na sua interacção com a vertente prática de operacionalização dos mesmos, bem como a análise da prática através dos referentes teóricos para a sua avaliação e reestruturação. As práticas de formação centradas na análise procuram fomentar nos sujeitos a reflexão e a análise sobre si próprios e sobre suas práticas contextualizadas com o objectivo da sua progressiva autonomização e emancipação comprometida, fomentando a dimensão de "agentes sociais" (Lesne 1977) transformadores.

Aproxima-se deste modelo aquele que Perrenoud denomina de "profissionalismo aberto", o qual

situa o professor no centro do processo da melhoria da qualidade da educação. Os professores, individualmente ou em grupo, são considerados responsáveis pela análise das necessidades da escola [...], são considerados como líderes inovadores, capazes de auto - aperfeiçoamento, de analisar as suas próprias acções, de identificar e reagir às necessidades dos alunos, de analisar o resultado das suas intervenções (Vonk, *apud* Perrenoud 1993, p. 182).

Breve reflexão em torno das práticas emergentes

O discurso sobre a "pós-modernidade" encontra-se na agenda científica, cultural e educativa. Nas Ciências Sociais e concretamente nas Ciências da Educação têm vindo a ser aprofundadas as características do 'nosso tempo' que parecem apresentar contornos significativamente diferentes daqueles que caracterizaram o chamado "modernismo".

No período moderno das Ciências, o discurso científico pôde ser construído assumindo teorias, modelos, paradigmas que encontraram uma "relativa estabilidade" no tempo e no espaço. De facto, a estabilidade que antes se experimentava, permanecendo por períodos de razoável duração, foi posta em causa pela bomba atómica e a sua capacidade de destruição maciça.

A instabilidade e a insegurança que emergem destas circunstâncias levam a um equacionamento diferente da realidade, com impacto na produção

do conhecimento. De igual modo, a emergência de diferentes movimentos como o *greenpeace*, o feminismo, a par de outros fenómenos socioculturais como o multiculturalismo, o classismo introduziram "descontinuidades estruturais" (Beare & Slaughter 1995, p. 5) que se opõem às características do período moderno, e geram impacto na produção e partilha do conhecimento.

Coulby & Jones (1995) referem que estes movimentos e fenómenos socioculturais, nomeadamente o feminismo, o multiculturalismo e o classismo, introduzem perspectivas diferentes no modo de conceber e analisar o conhecimento dando uma dimensão diferente ao fenómeno da mundialização. Estes fenómenos acabaram por relativizar postulados universais, mostrando que nenhum sistema é superior a outro, que o indivíduo é mais importante que o grupo, que a diversidade é boa, acabando por colocar em causa os "modelos" que impedem e espartilham a emergência e a singularidade dos sujeitos e dos contextos.

A diversidade e a imprevisibilidade estão na agenda social, cultural, económica, como na educativa, gerando uma instabilidade que é preciso assumir. Estas são, aliás, as características da pós-modernidade que esta terá de acolher e gerir, as quais repercutem em nível educativo num discurso que incide cada vez mais:

- na inovação;
- na autonomia;
- na formação contínua e reflexão partilhada;
- no exercício da colegialidade;
- na investigação-acção;
- na construção de projectos que dêem voz à identidade local;
- na diferenciação curricular;
- nos currículos alternativos.

Estas estratégias parecem-nos bem indicadoras da necessidade de abertura e integração das realidades, ao mesmo tempo, singulares e multiformes, abrindo espaço para o diálogo com a diversidade que a democratização da educação e a escola de massas não resolveram.

Em síntese, e segundo Gimeno Sacristán (1998), "as novas legitimidades fazem descansar no(s) professor(es) a qualidade da educação", competindo a ele(s) "gerar" os modelos nas suas práticas.

Daqui decorre a grande insistência na formação contínua que, a nosso ver, deverá proporcionar não só novos e mais aprofundados conhecimentos, mas também desenvolver a partilha de experiências, dinâmicas reflexivas e a construção de conhecimento, para que a gestão da autonomia e da liberdade seja feita "com ciência e consciência" (Morin 1982).

A reflexão como dimensão estruturante das práticas docentes e do desenvolvimento profissional

A valorização da reflexão como exercício potenciador das práticas profissionais e do desenvolvimento pessoal e profissional tem merecido a atenção, a investigação e o aprofundamento teórico de muitos investigadores, concretamente ao longo das duas últimas décadas.

Ainda que as investigações realizadas não se restrinjam exclusivamente aos professores como grupo profissional,² é neste grupo que, sem dúvida, se centra o maior número de estudos e publicações sobre a matéria.³

Pensámos que o elevado número de investigações realizadas e trabalhos publicados é já indicador, ainda que não seja o único, da importância que a reflexão tem na prática profissional, na construção de saberes, na estruturação das identidades profissionais e no desenvolvimento profissional, na construção social e cultural.

A importância atribuída à "formação ao longo da vida"⁴ e, nomeadamente, à formação contínua de professores justifica-se, em grande medida, pensámos, pelas características da sociedade pós-moderna que colocam novas exigências ao saber, ao saber fazer e, sobretudo, ao saber como fazer profissionais.

É neste contexto que Schon refere que o modelo das ciências aplicadas se mostra incompleto para explicar a(s) competência(s) prática(s) em situações divergentes e, nesse sentido, propõe:

Procuremos, então, para o seu lugar uma epistemologia do agir profissional que se encontra implícito no processo artístico e intuitivo e que alguns práticos fazem intervir face às situações de incerteza, de instabilidade, de singularidade e de conflito de valores. (1996, p. 205).

De facto, estas situações que, em grande medida, caracterizam os contextos actuais e, nomeadamente, os contextos educativos, tanto no nível

pedagógico como no organizacional,⁵ são incompatíveis com a operacionalização exclusiva de uma racionalidade técnica, instrumental, objectiva, exterior e neutra em face dos sujeitos e aos contextos.

A incerteza invadiu igualmente os postulados científicos, os modelos, os paradigmas, acabando por verter no campo científico alguma instabilidade. A mera transmissão de conhecimentos – papel assumido pelos professores com fundamentação no behaviorismo – vem sendo progressivamente posta em causa, abrindo espaço à construção de conhecimentos, tanto nos modelos educativos como nos de formação.

O “movimento da prática reflexiva” (Zeichner 1993) emerge destas circunstâncias, bem como da necessidade de formar para a construção e produção de conhecimento.

Tavares afirma :

É dentro destas concepções de formação e das competências que se deseja adquirir para poder vir a ser um bom profissional, que as pessoas constroem, produzem conhecimento científico e pedagógico. A formação passa por esta construção, em que estão envolvidas as actividades de investigação, de docência e do próprio desenvolvimento pessoal e social dos respectivos actores e autores do processo. (...)

É além e através dessa construção, a realizar ao longo do percurso de formação, que deverá assentar um sólido e equilibrado desenvolvimento pessoal como competência fundacional e fundadora de todas as outras competências para a qual convergem e é condição *sine qua non* para que tudo o mais aconteça e seja garantida a formação de um bom profissional da educação. (1997, p. 66).

Quando os dispositivos legais definem como objectivos da formação contínua de professores "o complemento, aprofundamento e actualização de conhecimentos e competências profissionais..." (Lei nº 46/86, artigo 35º nº 1) e " melhorar a competência profissional (...) adquirir novas competências relativas à especialização exigida pela diferenciação e modernização do sistema educativo..." (Decreto-Lei nº 344/89, artigo 26º nº 1) apontam, pensámos, para a dinamização de práticas de formação que assentam em concepções fundamentalmente analíticas, críticas, reflexivas e práticas.

Considerando que “o desenvolvimento profissional” se estrutura não só no domínio de conhecimentos sobre o ensino, mas também em atitudes

do professor, relações interpessoais, competências ligadas ao processo pedagógico entre outras, os professores terão de mobilizar nas suas práticas não só conhecimentos específicos das disciplinas que leccionam, mas um conjunto de outras competências que concorrem para o sucesso dessas práticas e, conseqüentemente para o seu desenvolvimento e realização profissional e pessoal.

Segundo Oliveira, o “desenvolvimento profissional”

reporta-se de uma forma mais específica, ao domínio de conhecimentos sobre o ensino, às relações interpessoais, às competências envolvidas no processo pedagógico e ao processo reflexivo sobre as práticas do professor. (1997, p. 95)

Envolvendo, por isso, três dimensões fundamentais: a do saber (conhecimentos específicos), a do saber fazer (desempenho profissional, atitudes perante o acto educativo) e a do saber ser e saber tornar-se (relações interpessoais, autopercepção, motivações, expectativas).

Pensámos, assim, adquirir sentido as concepções de formação que valorizam não só a aquisição de conhecimentos, mas sobretudo o desenvolvimento de competências e, nesse sentido, o desenvolvimento profissional.

Estas competências a desenvolver pertencem a três domínios – de acordo com as dimensões acima referidas – (Tavares 1997):

- competências científicas: implicam o conhecimento científico e o domínio dos conteúdos relacionados com as matérias de determinada especialidade;
- competências pedagógicas: referem-se ao saber operacionalizar (saber fazer) os conhecimentos tendo em conta os destinatários, os alunos, os contextos, os recursos, seleccionando as metodologias e as estratégias mais adequadas;
- competências pessoais: directamente relacionadas com o desenvolvimento intra e interpessoal do professor, com o saber ser, saber relacionar-se, saber comunicar, saber partilhar, numa perspectiva de desenvolvimento pessoal.

O reconhecimento destas dimensões como estruturantes do desenvolvimento profissional apela para a configuração da formação como um espaço-tempo não só, nem fundamentalmente, de transmissão de conhecimentos,

mas também de reflexão sobre a acção⁶ e análise, numa lógica de desestruturação–reestruturação e construção de saberes, que reabilitem "uma epistemologia da prática" (Schon 1996), ou o "conhecimento" tal como Edgar Morin⁷ o entende: i) informação; ii) análise e contextualização da informação; iii) inteligência, consciência ou sabedoria, explicitando que:

Inteligência tem a ver com a arte de vincular conhecimento de maneira útil e pertinente, isto é, de produzir novas formas de progresso e desenvolvimento; consciência e sabedoria envolvem reflexão, isto é, capacidade de produzir novas formas de existência, de humanização. (*apud* Pimenta 1996, p. 78).

É neste sentido que pensamos pertinente orientar as práticas de formação contínua de professores, as quais deverão integrar não só a racionalidade técnica, mas também a racionalidade prática e crítica que permitam aos formandos – aos professores – a sua actualização contínua, não exclusivamente numa perspectiva de aquisição (de conhecimentos, de qualificações), mas fundamentalmente de desenvolvimento profissional e pessoal. A dimensão do desenvolvimento constrói-se através da partilha de experiências e da análise intercomunicativa que produzirá e é produzida pela reflexão (Schon 1983):

- na acção, quando cada professor é capaz de reflectir na prática;
- sobre a acção, quando os professores individualmente e em grupo reflectem sobre as suas práticas;
- sobre a reflexão na acção, quando os professores por meio da análise das suas práticas as reelaboram, reestruturam e adequam aos contextos de realização.

Consideramos que esta dimensão encontra um contexto de desenvolvimento particularmente favorável numa formação que potencie e articule a acção com a investigação, já que a investigação-acção assume um papel privilegiado no desenvolvimento profissional docente ao mobilizar um processo de reflexão cooperativo (Gimeno Sacristán & Pérez Gómez 1993).

O quadro legal (nomeadamente o Decreto-Lei nº 207/96 de 2 de Novembro) que regulamenta a formação contínua de professores em Portugal prevê diversas modalidades para a sua concretização (artigo 7º), tal como referimos anteriormente: cursos, módulos, seminários, oficinas de formação, projectos, círculos de estudos.

Contudo, nas práticas de formação contínua de professores, têm sido privilegiados os cursos, os módulos e os seminários, aos quais subjaz uma metodologia suportada por uma racionalidade técnico-instrumental, fundamentalmente orientada para a exterioridade dos sujeitos em formação. Nestas modalidades de formação, o papel e o poder do formador é relevado em detrimento da participação, da análise crítica e reflexiva dos formandos (professores), incidindo preponderantemente na preocupação individual dos professores – considerados como objectos de formação (Lesne 1977) – para a posse de um conjunto de competências e de créditos que possibilitem a progressão na carreira.

São, no entanto, identificadas outras modalidades, como as oficinas de formação, os projectos e os círculos de estudos, as quais têm inerentes a mobilização e iniciativa dos professores a partir dos seus contextos de trabalho. Privilegiando a iniciativa, o saber experiencial, as características contextuais em que se desenvolve a prática dos professores, estas modalidades são potenciadoras de sinergias que articulam o conhecimento não-formal, experiencial com o conhecimento formal (Usher & Bryant 1992), numa ló-gica interactiva em que a acção, a investigação e a formação estão presentes.

Neste sentido, pensámos que estas modalidades de formação são as que melhor poderão contribuir para dinâmicas reflexivas, já que emergem de disposições formativas dos professores geradas nos/pelos contextos de trabalho. O programa formal de formação, previamente concebido e, na maior parte dos casos, finalizado (característico dos cursos e dos módulos de formação), cede o lugar à construção de dispositivos de formação (Correia 1992), com base na análise de necessidades *em* formação (*Idem*, 1989), aos quais está inerente uma racionalidade crítica.

Nestas modalidades, é previsível que o espaço-tempo da formação se sobreponha com o espaço-tempo de trabalho adquirindo sentido os efeitos formativos do quotidiano (Pain 1990), o conhecimento na acção e a reflexão sobre o conhecimento na acção (Schon 1983), ou seja, reabilita-se uma epistemologia do agir profissional (*Idem*, 1996).

Estas modalidades, ao privilegiarem os professores como actores e autores do processo de formação, são geradoras de dinâmicas de formatividade (Correia 1992) com incidência na interioridade dos sujeitos, nas suas experiências profissionais e na capacidade de se comunicar intersubjectivamente sobre as mesmas, com o objectivo de construírem, em lugar de consumirem, conhecimentos, muitas vezes abstractos e distanciados das situações concretas de operacionalidade.

Esta capacidade de elaboração e de construção é reivindicada pela singularidade das situações localmente contextualizadas que os professores experimentam no seu quotidiano profissional e, como tal, deverá ser potenciada não só na formação inicial, como na formação contínua de professores.

Notas

1. Vários autores oferecem propostas teóricas sobre as práticas de formação, sob a designação de modelos ou paradigmas. De entre eles salientamos Marcel Lesne (1977), José Alberto Correia (1989), Gilles Ferry (1991); Mezirow (1996). Os três primeiros autores apontam três modelos ou modos de funcionamento das práticas de formação (centradas nas aquisições e na racionalidade instrumental; centradas nas experiências e na racionalidade prática ou centradas na análise e, conseqüentemente, na racionalidade crítica). Mezirow prefere a designação de paradigmas: objectivistas, interpretativos e emancipatórios.
2. Schon, um dos investigadores nesta área, refere-se à reflexão na acção, sobre a acção e sobre a reflexão na acção, relativamente a distintos grupos profissionais (ex.: arquitectos, assistentes sociais, médicos, professores).
3. Sendo para nós praticamente impossível referir todos os estudos realizados e publicados neste âmbito, apenas referiremos alguns, aqueles que melhor conhecemos. A título de exemplo: Schon 1983; Shulman 1986; Kemmis 1989; Marcelo 1992; Zeichner 1993; Alarcão & Sá Chaves 1994. A identificação que acabamos de fazer é uma reduzida representação da extensa lista dos referidos estudos.
4. A este propósito pode confrontar-se com o que a European Commission (1995) refere no *White Paper on Education and Training – Teaching and Learning Towards the Learning Society* (disponível na Internet).
5. Pensámos que a “apologia” à inovação nos contextos educativos se integra particularmente nestas características.
6. A qual tem inerente não só o saber, mas também o saber fazer e o saber ser.
7. Referido por Selma Garrido Pimenta num artigo intitulado “Formação de Professores – saberes da docência e identidade do professor”. *Revista da Faculdade de Educação* nº 2, vol. 22. S. Paulo, pp. 72-89, 1996.

Recebido para publicação em Setembro de 2000.

In-Service Teacher Education: Reflecting on practices and practices of reflection

ABSTRACT: In-service teacher education in Portugal is regulated by various legal documents and aims to promote the dynamic updating and knowledge acquisition needed for the profession, as well as to develop innovative interventions within professional contexts.

On the basis of the legal and conceptual frameworks of in-service education and teacher training models, the present paper seeks to reflect upon practices and discusses the role of reflection in professional development.

Legislação

Lei nº 46/86, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-Lei nº 43/89 de 3 de Fevereiro – Regime Jurídico da Autonomia da Escola.

Decreto-Lei nº 344/89, de 11 de Outubro – Ordenamento Jurídico da Formação dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto-Lei nº 249/92, de 9 de Novembro – Regime Jurídico da Formação Contínua do Pessoal Docente.

Decreto-Lei nº 274/94, de 28 de Outubro – Alteração da constituição do Conselho Coordenador da Formação Contínua de Professores.

Decreto-Lei nº 207/96, de 2 de Novembro – altera o Regime Jurídico da Formação Contínua de Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Referências bibliográficas

ALARCÃO, Isabel & SÁ CHAVES, Idália. "Supervisão de professores e desenvolvimento humano: Uma perspectiva ecológica." *In*: TAVARES, J. (org.). *Para intervir em educação*. Aveiro: Edições Cidine, 1994, pp. 201-232.

ALIN, C. *Être formateur: quand dire c'est écouter*. Paris: L'Harmattan, 1996.

BEARE, Hedley & SLAUGHTER, Richard. *Education for the Twenty-First Century*. London: Routledge, 1995.

CORREIA, José Alberto. *Inovação pedagógica e formação de professores*. Rio Tinto: Edições ASA, 1989.

_____. "Dispositivos e disposições na Formação de Adultos: A dinâmica da formatividade". II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Braga, 1992.

COUCEIRO, Maria do Loreto Paiva. "Autoformação e transformação das práticas profissionais". *Revista de Educação*, nº2, vol. VI. Lisboa, Dep. de Educação da F.C. da U.L, 1998.

- COULBY, David & JONES, Crispin. *Posmodernity and European Education Systems*. London: Trentham Books Limited, 1995.
- ESTEVES, Manuela & RODRIGUES, Ângela. *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto Editora, 1993.
- EUROPEAN COMMISSION. *White Paper on Education and Training - Teaching and Learning Towards the Learning Society*. Disponível na Internet, 1995.
- FABRE, M. *Penser la formation*. Paris: PUF, 1995.
- FERRY, Gilles. *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Barcelona: Paidós, 1991.
- FORMOSINHO, João. *Formação contínua de professores: Realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.
- GIMENO SACRISTÁN, José. *Poderes Inestables de la educación*. Madrid: Morata, 1998.
- _____. & PÉREZ GOMEZ, Ángel. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, 1993.
- HABERMAS, Jurgen. *Pensamento pós-metafísico*. Rio de Janeiro: Biblioteca Tempo Universitário 90, 1990.
- KEMMIS, Stephan. *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata, 1989.
- LESNE, Marcel. *Trabalho pedagógico e formação de adultos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1977.
- MARCELO GARCÍA, Carlos. "A formação de professores: Novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor". In: NÓVOA, António (coord.). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote e IIE, 1992.
- MEZIROW, J. "Contemporary paradigms of Learning". *Adult Education Quarterly* nº3, vol. 46. Spring, 1996, pp. 158-173.
- MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Mem Martins, Publicações Europa-América, Ltda., 1982.
- OLIVEIRA, Lúcia. "A Acção-Investigação e o desenvolvimento profissional dos professores: Um estudo no âmbito da formação contínua". In: SÁ CHAVES, Idália (org.). *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora, 1997, pp. 92-105.

- PAIN, Alin. *Education Informelle. Les effets formateurs dans le quotidien*. Paris: L'Harmattan, 1990.
- PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote e IIE, 1993.
- PIMENTA, Selma Garrido. "Formação de Professores: Saberes da docência e identidade do professor". *Revista da Faculdade de Educação*, nº 2, vol. 22, S. Paulo, 1996, pp. 72-89.
- SANTIAGO, Rui; ALARCÃO, Isabel & OLIVEIRA, Lúcia. "Percurso na formação de adultos. A propósito do modelo de Marcel Lesne". In: SÁ CHAVES, Idália (org.). *Percurso de formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora, 1997.
- SCHON, Donald. *The reflective practitioner*. New York: Basic Books, 1983.
- _____. "A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes". In: BARBIER, Jean-Marie (org.). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: PUF, 1996, pp. 201-222.
- SHULMAN, Lee. "Those who understand: Knowledge growth in teaching." *Educational Review* 57, 1986, pp.1-22.
- TAVARES, José. "A formação como construção do conhecimento científico e pedagógico". In: SÁ CHAVES, Idália (org.). *Percurso de formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora, 1997, pp. 59-73.
- USHER, Robin & BRYANT, Ian. *La educación de adultos como teoría, práctica e investigación. El triángulo cautivo*. Madrid: Morata, 1992.
- ZEICHNER, Kenneth M. *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.