

A formação de formadores para a Prática na formação inicial de professores

Ângela Rodrigues
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Universidade de Lisboa

Resumo:

A presente comunicação pretende dar um contributo para equacionar a problemática da preparação profissional dos formadores no quadro da formação inicial de professores.

Inserir-se numa linha de análise crítica das práticas de formação inicial e pretende salientar a necessidade de pensar criteriosamente a preparação profissional dos formadores ao nível de escola, isto é, dos professores chamados a “*orientar/ acompanhar/ supervisionar*” a prática profissional dos alunos-professores.

"Nos últimos anos tivemos de reconhecer que o professor é a chave derradeira para a mudança na educação e para a melhoria da escola. (...) É aquilo que os professores pensam, aquilo em que crêem e aquilo que fazem ao nível da sala de aula que em última análise define o tipo de aprendizagem feita pelos jovens" (HARGREAVES, 1994: IX).

A tomada de consciência do papel primordial dos professores na mudança e no processo educativos suscitou uma preocupação de reavaliação daquilo que se espera do professor e de revisão realista e rigorosa da sua (consequente) preparação profissional e é parcialmente responsável pelas reformas dos sistemas e programas de formação de professores, feitas por todo o mundo ocidentalizado.

Sem esquecer que *"a formação de professores não pode ser considerada um "deus ex machina", um meio miraculoso que permitiria ultrapassar os limites e as contradições do sistema."* (PERRENOUD, 1993: 94), achamos que é razoável partilhar a opinião com WIDEEN e TISHER (1990:1): *"...se queremos dar aos jovens a melhor educação é basilar dar primeiro uma boa formação aos que os vão ensinar"*. Isomorficamente, parece-nos razoável aceitar que se queremos dar aos jovens professores a melhor formação inicial, é basilar primeiro dar uma boa formação aos formadores de professores.

Formadores de professores – quem são?

Num conjunto alargado de profissionais que se ocupam da formação inicial de professores é difícil identificar os formadores de professores como um grupo, quer na formação inicial, quer na formação contínua.

Podemos aliás interrogarmo-nos sobre que intervenientes, no percurso formal de preparação inicial para a profissão de professor, se percebem e/ou são percebidos como formadores de professores.

Os professores que ensinam áreas científicas de uma dada especialidade de ensino escolar (Biologia, História, etc...) tendem a não considerar o seu papel na formação do professor, e identificam-se com as suas ciências de base. Reservam frequentemente esse papel para os seus colegas da área educacional, nomeadamente os que se ocupam das didácticas (DUCHARME, 1993; LANIER e LITTLE, 1986). Como todos sabemos, uma parte significativa dos professores que leccionam didáctica de uma dada disciplina tendem também a ver-se como especialistas dessa disciplina, mais do que como formadores de

professores do respectivo domínio científico. Por sua vez, reservam o papel de formador para os colegas da instituição de formação que se ocupam com a prática escolar e que coordenam os estágios realizados no ano terminal do curso pelos alunos-futuros-professores. Com o risco de nos tornarmos repetitivas, salientamos que, em fim de cadeia, estes docentes tendem eles próprios a não valorizar o seu papel na preparação profissional do professor e a considerar que verdadeiramente o formador é o professor da escola básica ou secundária que, em parceria, se responsabiliza pelo acolhimento, acompanhamento, orientação, supervisão, avaliação....dos “estagiários” e que parece ser o único que é simultaneamente percebido e se percebe como formador.

É sobre este último (primeiro?) elo da cadeia que retemos a nossa atenção. É aquele que se responsabiliza pela orientação do estudante-professor no primeiro contacto duradouro com a realidade educativa em concreto e em responsabilidade, geralmente ocorrendo no ano terminal do curso de formação inicial.

Face à diversidade de nomes com que se designa entre nós – orientador de estágio, orientador da prática pedagógica, orientador das práticas pedagógicas, supervisor, supervisor de estágio, supervisor do grupo de estágio, supervisor da prática, professor acompanhante, professor cooperante, etc..., indiciando ambiguidade quanto às suas funções e aos fundamentos das mesmas, bem como quanto às relações funcionais na escola e no sistema de formação, optámos por o designar, no presente texto, por OPP (de orientador da prática pedagógica) exclusivamente por facilidade de identificação, deixando aberta a questão do nome mais adequado para depois do debate sobre as suas funções na Formação de Professores.

É muito modesto o corpo de conhecimento que a investigação educacional tem produzido directamente sobre os formadores de professores (LANIER e LITTLE, 1986; IMBERNON, 1987; MONTERO e VEZ, 1990; WILSON, 1990; DUCHARME, 1993; KORTHAGEN, F. A. e RUSSELL, T., 1995) o que contrasta com um discurso que tende a afirmá-los como uma peça essencial em qualquer sistema de formação. Os OPPs são frequentemente apontados como a variável a que maior importância se atribui no êxito da formação (McINTYRE et al, 1996; GUYTON e WESCHE, 1996; KARMOS e JACKO, 1977;), mas a prática que eles orientam é também, contraditoriamente, considerada como a componente menos prestigiante na Formação de Professores (LANIER e LITTLE, 1986). Dele se diz que influencia as práticas, por vezes de modo conservador e contrariando o esforço de inovação anteriormente feito na e pela instituição de formação inicial. É conhecido o

conflito entre, de um lado, a perspectiva dos OPPs, preocupados com o “mundo real” da prática profissional, e do outro, as instituições de formação preocupadas com a implementação da teoria educacional na prática.

Falta-nos também um esquema conceptual inequívoco para os programas de formação, isto é, a explicitação de uma concepção de professor, de ensino, de aprendizagem, de escola e de como se aprende a ensinar, do qual possamos derivar coerentemente as questões relativas à natureza do currículo, à sequência do seu desenvolvimento, à integração das disciplinas, à selecção de estratégias, ao recrutamento e preparação dos recursos humanos necessários, à natureza da relação entre o conhecimento teórico e o conhecimento prático, às modalidades de parceria entre as instituições de ensino superior e as escolas de ensino básico e secundário...

De um ponto de vista mais institucional, a recente publicação de um conjunto de documentos sob a égide do INAFOP (Instituto Nacional para a Acreditação da Formação de Professores) – *“Padrões de Qualidade da Formação Inicial de Professores”*; *“Sistema de Acreditação dos Cursos de Formação Inicial de Educadores e de Professores”* e *“Perfil Geral de Desempenho do Educador e do Professor”*, acompanhado do *“Perfil Específico de Desempenho”* para os educadores de infância e para os professores do 1º ciclo- é um contributo importante para articular objectivos em torno de finalidades da Formação de Professores. Duas das vantagens dos referidos documentos, independentemente de críticas que se lhe queiram fazer, são (1) o estabelecimento, a partir de um ponto de vista intrínseco às políticas e concepções da Formação de Professores, de um referencial de desempenho docente, e (2) a definição deste último também por referência, entre outras dimensões, aos currículos escolares, que foram assim explicitamente incluídos no campo das finalidades ao serviço das quais a formação é uma estratégia.

Do ângulo de análise que seleccionámos para este texto, o referencial de desempenho docente é um instrumento basilar para conceber o desempenho dos OPPs bem como para conceber programas e dispositivos para a sua preparação profissional. Mas é ainda insuficiente.

No quadro do sistema educativo português não são conhecidos pré-requisitos obrigatórios para se ser formador de professores (OPP). A recém publicada legislação sobre a formação especializada (Decreto Lei nº 95/97 de 23 de Abril) estabelece como

objectivo da especialização em Supervisão Pedagógica a aquisição de qualificação para o exercício de funções de orientação e supervisão da formação inicial e contínua de educadores e de professores, traduzida na aquisição de competências e de conhecimento científico, pedagógico e técnico, bem como no desenvolvimento de capacidades e atitudes de análise crítica, de inovação e de investigação. Contudo, como se sabe, a qualificação obtida pela frequência de cursos certificados como formação especializada não constitui um requisito necessário para desempenhar as funções de OPP, nem a acreditação dos cursos tem (pode ter) como critério fundamental a adequação para a função de supervisor/ OPP. Importa ainda lembrar que a frequência de um curso pode não ser a única estratégia ou nem sequer ser a estratégia adequada ao objectivo em vista, isto é, à preparação profissional dos OPPs.

O seu recrutamento tem-se mantido ligado a uma competência pedagógica, reconhecida em sala de aula - o modelo mais frequente de se chegar a OPP parece ser o que se inicia com uma experiência satisfatória de ensino em sala de aula, da qual se deduz uma competência para formar outros profissionais. Se acrescentarmos as políticas de selecção de escolas onde se colocam os alunos-professores para fazer o estágio, as necessidades/ dificuldades das instituições de formação no recrutamento de professores que aceitem as tarefas de OPPs, e a falta de clareza e precisão quer quanto aos actores quer quanto aos critérios usados para lhes reconhecer competência, o quadro não deixa de ser problemático relativamente à qualidade global da experiência profissional que se pretende oferecer ao aluno em formação inicial, nesta componente prática.

Manter um discurso muito crítico quanto às práticas tradicionais de supervisão ou salientar os benefícios da prática profissional e do conhecimento produzido pela reflexão sobre essa prática, sem questionar quem deve e pode formar o professor durante o momento inicial de imersão na profissão não pode senão levar à manutenção “do que sempre se fez” e à recuperação acrítica, na prática, do que é repudiado na teoria.

Se nos interrogarmos sobre o que mudou nas últimas três décadas nas práticas de supervisão nas escolas básicas e secundárias a resposta que encontramos pode não ser consensual, “depende de...” . Mas se a interrogação for sobre o que não mudou, então podemos afirmar que as formas de fazer a selecção e a preparação profissional do professor orientador da prática pedagógica são variáveis a enumerar.

Há hoje uma oferta de formação de nível superior no quadro da Supervisão Pedagógica que se estende pelas diferentes regiões do país. Os números apresentados pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua de Educadores e de Professores durante um seminário sobre a formação especializada na área da supervisão, realizado em Aveiro em Abril último, dão-nos conta de 31 cursos acreditados com várias edições já feitas, abrangendo quase todas as universidades com interesses na formação e muitas escolas superiores de educação, entre ensino privado e ensino público.

Porém, como salientámos anteriormente não há qualquer articulação entre a posse da qualificação (cuja adequação falta analisar) e as exigências de recrutamento para o desempenho da função de OPP, formador da componente prática da formação inicial. Importa recordar, por outro lado, numa época em que tanto se tem escrito sobre as práticas que são formativas, que ninguém se forma apenas pelos seus próprios meios, requerendo-se sempre alguém ou algum dispositivo que seja concebido e percebido como mediador/ formador (FERRY, 1987).

Mas, o que é a componente Prática dos programas de formação inicial?

As componentes essenciais de preparação inicial para o exercício da profissão de professor previstas no nosso quadro legal são a formação pessoal e social; a formação científica, tecnológica, técnica ou artística na especialidade; a formação científica no domínio pedagógico-didáctico; a prática pedagógica.

Da nossa parte, preferimos dizer que a preparação inicial para o exercício profissional de professor requer duas macro dimensões: uma, responsável por uma sólida, exigente e rigorosa formação científica, na área da especialidade de ensino e na área das Ciências da Educação; outra, responsável por uma “imersão” exigente, rigorosa e apoiada no *contexto real de trabalho*.

Aceitamos, pois, que a profissão de professor se aprende na escola e na sala de aula e é um processo longo, de uma vida. Porém, com realismo, temos de aceitar que há um conjunto de saberes imprescindíveis ao exercício profissional (saberes da especialidade de ensino e saberes da educação) que se devem e podem aprender independentemente da prática, isto é, saberes cuja apropriação pelos alunos-professores não exige uma aprendizagem situada ou sequer uma aprendizagem que dependa de interesses ou preocupações contextualizados numa prática.

Assim, o conhecimento do conhecimento que está já disponível para sustentar a concepção, a execução ou a avaliação da acção educativa é uma componente da preparação profissional inicial do professor. Se o saber da área de especialidade de ensino não costuma oferecer dúvidas, apenas se lamentando a sua progressiva redução, o mesmo não se passa com o saber das Ciências da Educação. Por isso, nos demoramos nelas no próximo parágrafo para evidenciar alguns equívocos muito comuns que a seu respeito se manifestam.

A aceitação do valor do saber rigorosamente elaborado sobre Educação, diferente da experiência do senso comum e mais válido que esta última, não significa aceitar para as Ciências da Educação um valor prescritivo para a acção educativa. Por razões bem conhecidas as Ciências da Educação têm sido confundidas com o uso profissional dos saberes por elas produzidos. É preciso “*separar claramente disciplina e profissão*” (ver CHARLOT, 1998) e recusar a função prescritiva – enquanto ciência apenas produzem inteligibilidade sobre situações e práticas. Aos profissionais em Educação cabe conhecer esses saberes, contribuir/ colaborar para a sua elaboração e agir com eles em contextos específicos, de acordo com os seus valores e objectivos, bem como de acordo com as possibilidades técnicas que o contexto permitir. Desenganem-se quantos pretendem estabelecer relação directa entre esse conhecimento e eficácia de acção bem como quantos se baseiam na verificação do insucesso da acção educativa para de forma simplista afirmarem a inutilidade das Ciências da Educação.

Conhecer é, pois, essencial. E conhecer o que já está disponível – certamente ninguém defende a invenção quotidiana da roda! A primeira componente da formação inicial pode assim ter uma natureza *mais* académica, pois a sua finalidade é a aquisição, pelos futuros professores, dos conhecimentos fundamentais mínimos já disponibilizados pelo conhecimento científico úteis à acção de ensinar. Esta aquisição é, naturalmente, susceptível de ser conseguida através de uma pluralidade de metodologias de formação e de ensino que não se reduzem ao curso expositivamente conduzido numa prática escolarizada, externa e independente da prática profissional.

Quanto à segunda componente, a Prática, centrada na acção educativa em contexto real, é considerada como a mais importante e a mais poderosa componente dos programas de formação de professores (McINTYRE et al, 1996; LORTIE, 1975) e, a sua importância não constitui, entre nós, motivo de discórdia, embora cada instituição de formação tenha as suas formas particulares de desenvolver esta parte do seu plano de

estudos (ver FORMOSINHO, 2001) e o tempo que se lhe dedica deixe dúvidas quanto à aceitação daquela importância.

Tradicionalmente, a formação em situação, como a que caracteriza ainda hoje muitos dos chamados "estágios" de prática pedagógica na formação inicial de professores, parte da hipótese que a situação real é um bom *território para aplicar* os saberes adquiridos pelo estudo, raramente dando relevância aos saberes construídos pela experiência no confronto com as situações pedagógicas concretas.

Hoje, novas práticas de formação fazem uma diferente aproximação às situações de trabalho (BARBIER, 1992; BARBIER, 1996; De JONG, 1996; breve síntese em RODRIGUES, 2000, pp.57-65), podendo dizer-se que fazem parte de outra concepção da relação entre a formação e o trabalho, que é, em última análise, uma diferente concepção da relação entre a teoria e prática. As novas modalidades visam não apenas a aquisição de saber, por via da sua aplicação confirmatória, mas também a produção de novos saberes. Por isso, os dispositivos parecem valorizar os saber-fazer experienciais, que formalizam, bem como as dificuldades reais da prática, a que atribuem um valor heurístico e motivador para a procura de soluções no quadro do conjunto dos saberes possuídos ou que se vislumbra possível vir a possuir, sejam formal ou informalmente adquiridos, sejam os teóricos ou os da prática, os da escola e os da vida.

Aplicadas aos professores estas modalidades parecem ser coerentes com o processo de profissionalização, tornando-se a prática em situação real de trabalho o lugar de produção e da tomada de consciência de uma parte relevante dos saberes específicos dos professores-profissionais.

Mas, a prática, sem uma criteriosa observação e análise de si mesma à luz de quadros teóricos e de valores educativos consciencializados, não tem, só por si, um efeito formativo.

Ora, muitos dos programas de formação privilegiam a formação académica, seja na área dos conteúdos específicos de ensino, seja nas ciências da educação, minimizando as condições reais da prática da escola e da sala de aula bem como as características das populações que aí se encontram. A formação profissional do professor não pode hoje conceber-se em exterioridade relativamente às exigências das situações de trabalho a realizar na sala de aula, na escola e/ou na comunidade educativa, para as quais se supõe

que prepara (BOURDONCLE, 1991; 1993; 1994; GORDON, 1985; HELSBY, 1995; LABAREE, 1992; LEMOSSE, 1989; NÓVOA, 1987; 1994; STROOBANTS, 1993).

Por outro lado, os mesmos programas, na sua dimensão prática, revelam uma frágil articulação entre a experiência e a reflexão sobre a experiência (HOWEY, 1986; ZEICHNER e LISTON, 1987) e o resultado é uma crítica severa à qualidade das aprendizagens proporcionadas aos alunos-professores durante a prática acompanhada (ver, por exemplo, a extensa literatura sobre o choque da realidade e a indução).

Acresce ainda o que muitos estudos têm constatado - que as funções e papéis atribuídos aos intervenientes da Prática raramente são claros e explícitos, cabendo a cada um conceptualizá-los e desenvolvê-los da forma que considera mais conveniente, sem que haja congruência entre os diferentes actores (GUYTON e McINTYRE, 1990), ou entre o actor e os objectivos visados com esta componente do programa de formação.

No discurso sobre a formação de professores tem sido dominante a crítica à racionalidade técnica. Mas, após uma década de análises detalhadas sobre os seus malefícios e os benefícios de outras alternativas, o que constatamos na formação de professores é também o sub aproveitamento do que a racionalidade técnica possibilita, sendo ainda hoje (carece de investigação rigorosa, mas há alguns indicadores que o sustentam) muito do conhecimento usado na profissão e na formação dos professores, não o que resulta de uma aplicação (tecnicista) do conhecimento científico, mas o que tem as raízes no “sempre se fez assim” e no bom senso, que, sendo bom, é limitado.

Constatamos também, por oposição, a sobrevalorização meramente discursiva do saber que se constrói na prática e na reflexão sobre a mesma.

É bom que se diga que a reflexão não é “natural” e para se estimular, desenvolver, cimentar requer dispositivos, estratégias eformadores/mediadores capazes de se perceber não como modelos a imitar, não como controladores da aplicação dos conhecimentos à prática, mas capazes de tornar as dificuldades da prática num dispositivo formativo, capazes de ter uma atitude mais questionadora e reguladora e menos avaliativa do desempenho do jovem professor, capazes de fazer da prática e da análise da mesma o lugar de eleição para a tomada de consciência de uma parte relevante dos saberes específicos dos professores-profissionais, marcando de facto o início do desenvolvimento profissional do professor. No conjunto, os conhecimentos, capacidades e atitudes que suportam uma competência como a antes referida, são

exigentes demais para podermos naturalizar a sua aquisição e acreditarmos que o professor competente em sala de aula, só por isso, é capaz de a manifestar. É ainda de salientar, num quadro de realismo, que estimular a reflexão requer também tempo e, “tempo é dinheiro”, como se sabe. Não basta, pois, discursar e legislação inovadora não muda as práticas por si! Como dizia o P^º António Vieira “palavras sem actos são tiros sem balas”.

Se, nos nossos normativos sobre a formação dos professores, encontramos referência ao professor profissional de educação que tem como função específica ensinar e promover as aprendizagens curriculares e que fundamenta a sua prática num saber específico da profissão apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa (Decreto Lei n^º 240/2001 de 30 de Agosto), requer-se agora esforço concertado para concretizar esta orientação. Entre outras variáveis, requer-se uma revisão teórica e prática do lugar da Prática na formação inicial e, conseqüentemente uma revisão da preparação profissional para o papel a desempenhar pelos OPPs.

A imagem do professor como intelectual, investigador, construtor de currículo e prático reflexivo é apelativa – fala-nos de um professor capaz de construir saber a partir da sua experiência analisada e reflectida num exercício permanente de repensar a prática e a teoria que a sustenta. Fala-nos de aprender com e no ensino e não de aprender a ensinar, dando aos professores o papel de primeiros construtores de conhecimento profissional. Fala-nos ainda de um professor que ao resolver as situações concretas da prática usa um saber que tem, não porque o recebe de fora para aplicar, mas porque o gerou na sua experiência, no seu contexto. Fala-nos ainda de um professor que sabe fazer escolhas, responsável e autonomamente com respeito por um conjunto de valores que se estruturam numa ética profissional.

Mas essa imagem é também exigente. E se facilmente cativa os que estão na Formação, não podemos inferir de forma grosseira que outros intervenientes, nomeadamente os professores e as instituições que os formam, também estão cativados. O efeito pode ser decepcionante. Requer-se um amplo debate!

Por último importa salientar que as reformas a realizar na Formação de Professores não podem ser apenas de estratégia ou de método, mas também e sobretudo de finalidade. *Para que escola estamos a formar professores? Qual é a profissionalidade que esse tipo de escola requer? O que é /faz um professor?*

O modo como se conceptualiza o professor e o ensino decorre da perspectiva que cada sociedade tem, em cada momento, do que é a escola e do seu papel social, e tem influência directa no modo como se pensa e organiza a sua formação profissional.

As diferentes respostas que podemos encontrar à pergunta *O que é /faz um professor* são muitas vezes traduzidas em imagens e metáforas. A diversidade que encontramos a este propósito não pode deixar de nos evidenciar a diversidade de leituras sobre o que constitui a essência do trabalho do professor. Também a literatura da especialidade é abundante em esforços tendentes a sistematizar perspectivas desejadas, propondo-nos uma variedade de tipologias para a descrição e caracterização da profissionalidade docente (ALTET, 1996; PAQUAY e WAGNER, 1996; FERRY, 1987; ZEICHNER, 1983...), o que evidencia as premissas de um debate múltiplo, cujas raízes encontramos nas transformações da profissionalidade tradicional do professor, posta em causa pelos novos papéis atribuídos à escola, nomeadamente a sua articulação com o mundo do trabalho, pela democratização do seu acesso e consequente crescimento e massificação da escolarização, pela competição com novas fontes de saber, pela emergência de novos saberes com incidência sobre a compreensão do processo de ensino e de aprendizagem.

A concepção provavelmente dominante é ainda a que pensa o professor como aquele cuja missão é transmitir o saber, focando a atenção sobre o papel de *especialista numa dada disciplina*, cuja profissionalidade assenta, na posse de um saber académico. Por definição, o professor é então uma "*pessoa culta*", um "*instruído*" (PAQUAY, 1996).

Esta concepção, que valoriza sobretudo o saber a ensinar, não reconhece a especificidade de conhecimento pedagógico-didáctico do professor (marca distintiva entre, por exemplo, o professor de história e o historiador, ou entre o professor de economia e o economista), nem favorece a produção de uma cultura profissional própria. Quanto ao saber pedagógico considera-se que pode aprender-se observando e imitando os professores mais experientes, tornados mestres. Os formadores são práticos, experimentados, assumidos como modelos, e a formação faz prevalecer os mecanismos de acomodação mais do que de assimilação.

Uma outra metáfora forte é a do *professor técnico do ensino* ou *engenheiro do ensino*. Assenta no modelo da tecnologia cuja assunção fundamental é a de que as aquisições da ciência se aplicam nas situações da prática, tornando-a mais sistemática e previsível.

A concepção do professor como técnico do ensino, partindo da assunção genérica de que aprender a ensinar passa por adquirir os saberes derivados da investigação científica, não é uma concepção unitária.

Com efeito, comporta tanto as perspectivas reduccionistas e descontextualizadas que caracterizaram as primeiras realizações dos programas baseados nas competências, centrados nos skills técnicos e pouco atentos ao questionamento sobre a função ideológica e sobre o carácter ético e político das finalidades educativas, como comporta as que posteriormente se desenvolveram, orientadas pelos princípios construtivistas e ecológicos, como sugere ESTRELA (1986) e BIDARRA (1996), e que visam preparar o professor para tomar decisões autónomas e responsáveis em situação, furtando o professor à execução meramente técnica.

Se podemos partilhar com ELLIOTT (1990:16) a dura crítica ao paradigma técnico, dele dizendo que *"desprofissionaliza os professores, convertendo-os em instrumentos intermediários, aplicadores de técnicas elaboradas por especialistas externos, cujos fundamentos e finalidades escapam ao seu conhecimento e controlo"*, não podemos deixar de sublinhar novamente que a racionalidade técnica pode representar um progresso assinalável pelas possibilidades que tem de libertação do professor da reprodução acrítica dos processo que a prática do dia a dia lhe impunham (impõem), devolvendo-lhe uma capacidade de interrogação e de análise crítica do real pedagógico, fundamentos de uma dimensão essencial do seu profissionalismo, a capacidade de produzir conhecimento profissional com rigor.

O ensino, no que tem de singular, dinâmico, imprevisível, continua a depender da intuição, da sensibilidade, da arte, tanto como das técnicas. Porém, não se pode negar a validade dos contributos que a ciência têm disponibilizado ao agente de ensino. Advogar o carácter científico do ensino e a conseqüente possibilidade de preparar o professor com técnicas para o exercício da sua função não significa nem negar o valor diferenciador do "carisma" de cada professor, nem tão pouco aceitar que o ensino se pode transformar numa actividade de mera aplicação de um saber construído algures, fora de si.

Os diferentes modelos descritivos da actividade docente evidenciam a complexidade do seu funcionamento e mostram que o lado técnico do ensino não é alternativo ao lado intuitivo da decisão em *"urgência e incerteza"* de que nos fala PERRENOUD. Na

Formação de Professores, sobretudo na formação inicial, precisamos reter o melhor dessa racionalidade técnica, no que ela significa de avanço no conhecimento, e o melhor das perspectivas construtivistas e reflexivas, no que representam de aceitação do subjectivo, dos valores, da pluralidade.

Numa abordagem de síntese ao *professor profissional de ensino*, outra das imagens para definir o professor, DONNAY e CHARLIER (1990; CHARLIER, 1996) definem a sua profissionalidade como a de um formador que (1) em função de um projecto de formação explícito, (2) tem em conta de forma deliberada o maior número de parâmetros possíveis da situação, (3) articulando-os de modo crítico (com a ajuda de teorias pessoais ou colectivas), (4) perspectiva uma ou várias possibilidades de conduta, tomando as decisões de planificação da sua acção; (5) executa o projecto em situação, no concreto, recorrendo às rotinas para assegurar a eficácia da sua acção (6) e reajustando o que considerar necessário (*reflexão na acção*) e, finalmente, (7) tira, para mais tarde, lições da sua prática (*reflexão sobre a acção*).

O mérito deste algoritmo, centrando-se no *saber como*, mais do que no reportório cognitivo do *saber que*, parece-nos residir no facto de fazer emergir os traços essenciais da profissionalidade do professor profissional em torno de três funções base da actividade docente: o planificar, o ensinar, o investigar as suas práticas, permitindo evidenciar o que precisam os professores aprender para desenvolver uma acção profissional no ensino (BALL e COHEN, 1999)

Em primeiro lugar, a planificação das actividades. A concepção profissional do professor exige-lhe mais do que uma gestão rotineira ou tecnicista. O professor precisa conhecer, com procedimentos de rigor, o seu singular campo de operação, procedendo ao diagnóstico da situação, dinamicamente acompanhando a sua transformação no tempo. Precisa prever, antecipar um esquema de acção que se adegue à situação diagnosticada, o que implica amplo conhecimento do currículo, da sua área de ensino, das metodologias disponíveis para o seu ensino, dos objectivos e finalidades desse ensino. Mas também um amplo conhecimento dos alunos, das suas diferenças e singularidades, do que é aprender e como se pode intervir na aprendizagem...

Em segundo lugar, a execução do projecto, a execução do ensino. Isto é, o passar à acção concreta do que foi planificado. Esta passagem não se faz mecanicamente de

forma tecnicista, mas de forma regulada, dado que a realidade é sempre mais rica e variada do que algum plano possa determinar.

Nesta fase o professor precisa do mais amplo e diversificado conjunto de conhecimentos possível. Nenhuma categoria de conhecimento pode ser excluída ou dispensada. Apesar do enorme avanço proporcionado pelos estudos de dominante antropológica (MALGLAIVE, 1995; PERRENOUD 1996; TARDIFF, cit PAQUAY et al 1996) e de inspiração cognitivista (CHARLIER, 1989; CLARK e PETERSON, 1989) desconhece-se como é que o professor mobiliza em situação os seus saberes e conhecimentos, como se faz a passagem da *base de dados* para a acção. Pode-se, contudo, aceitar como provável que quanto mais rico for o reportório, mais rica e pertinente será a sua mobilização.

É, pois, fundamental que o jovem professor esteja bem preparado com um extenso e rico reportório de conhecimentos teóricos e processuais a que possa recorrer para mobilizar em situação.

Em terceiro lugar, finalmente, a reflexão sobre os processos e os produtos da acção, envolvendo uma prática e uma atitude de pesquisa, isto é, a apreciação crítica *do quê e como* foi antecipadamente pensado, *do quê e como* foi executado, *do que* foi finalmente obtido e *do desvio* face às finalidades orientadoras da acção ou face aos referentes a partir das quais estas foram construídas como desejáveis, é a terceira etapa.

Tratando-se da acção e havendo discontinuidades entre o pensado e o agido, entre o desejado e o realizado, o professor precisa que lhe seja dada oportunidade de “se ver ao espelho”, de se ver em situação, pela *mediação da observação de outros*, de modo a poder fazer aproximações sucessivas, numa relação prático-teórica, a um espaço de maior congruência entre pensamento e acção.

É esta terceira dimensão que caracteriza um profissional autónomo e ético, pedagógico e politicamente responsável, capaz de agir deliberadamente de acordo com um conjunto coerente de pressupostos, criticamente assumidos. O professor torna-se (ou aproxima-se do) pedagogo, na acepção dada por HOUSSAYE (1997:91) - "*aquele que procura conjugar a teoria e a prática a partir da sua própria acção*", autor que refere ainda que "*a especificidade de uma formação pedagógica, seja inicial ou contínua, não é de reflectir no que vamos fazer, nem no que devemos fazer, mas reflectir sobre o que fizemos*".

Uma estratégia inicial de formação orientada para o desenvolvimento de um professor profissional não pode minimizar a prática. Não uma prática qualquer, mas uma prática que possa ser distanciadamente observada, analisada, inquirida, apreciada e aceite como ponto de partida para novas práticas. Ou seja, uma prática que é simultaneamente o lugar de aplicação, de questionamento e de produção de conhecimento. Por isso mesmo também não pode secundarizar a formação profissional dos intervenientes de quem se espera o acompanhamento/ desenvolvimento /aperfeiçoamento dessa prática.

Em síntese:

A *Prática*, enquanto componente da preparação inicial para ser professor, deve ser reconceptualizada, clarificando-se as suas finalidades e objectivos na Formação Inicial de Professores.

Dispositivos inovadores da Prática exigem profissionais da formação, dotados de um corpo de conhecimentos, capacidades e atitudes específicos fundamentadores das suas competências enquanto formadores em contexto de trabalho.

A investigação, na medida em favorece a aquisição /desenvolvimento das capacidade de observação, de questionamento e de análise da realidade onde se intervém, capacidades básicas para sustentar a reflexão sobre as práticas e, conseqüentemente, a produção de saberes específicos da profissão de professor, deve ser tomada como estratégia fundamental de formação.

Para poder intervir pertinentemente na Formação de Professores, precisamos continuar a desenvolver esforços, sobretudo em mais e mais rigorosa investigação, no sentido de descrever a sua realidade, hoje tornada opaca pela multiplicidade de perspectivas e de discursos que a atravessam.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALTET, M. (1996). "Les compétences de l'enseignant-professionnel: entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser". In: Léopold Paquay et al. (Eds). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles: De Boeck, pp. 27-40.

BALL, D. e COHEN, D. (1999). Developing Practice, Developing Practitioners. Toward a practice-based theory of professional education. In: L. Darling Hammond e G. Sykes (ed). *Teaching as a Learning Profession. Handbook of Policy and Practice*. San Francisco: Jossey Bass, pp. 3-32

BARBIER, JM. (1992). La recherche de nouvelles formes de formation par et dans les situations de travail. *Education Permanente*, 112, pp. 125-145

BARBIER, J-M. (1996) (Dir). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: PUF

- BENNETT, R.V., ISHLER, M. F., O'LOUGHLIN, M. (1992). Effective collaboration in Teacher Education. *Action in Teacher Education*, 14 (1), 52-56
- BIDARRA, Mª Graça (1996). "Orientações paradigmáticas na investigação sobre o ensino e a formação de professores". *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano XXX (3), pp.133-164.
- BOURDONCLE, Raymond (1991). "La professionalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines". *Révue Française de Pédagogie*, 94, pp. 73-91.
- BOURDONCLE, Raymond (1993). "La professionalisation des enseignants: les limites d'un mythe". *Revue Française de Pédagogie*, 105, pp. 83-119.
- BOURDONCLE, Raymond (1994). "La professionalisation des enseignants". *European Journal of Teacher Education*. 17 (1/2), pp. 13-23.
- CANÁRIO, R. (2001). A prática profissional na formação de professores. *Revista Portuguesa de Formação de Professores*, 1, pp. 25-36
- CARTER, K. (1990). "Teachers' Knowledge and Learning to Teach". In: W. Robert Houston (Ed). *Handbook of Research on Teacher Education*, New York: McMillan, pp. 291- 310
- CHARLIER, E. (1989). *Planifier un cours c'est prendre des décisions*. Bruxelles: DeBoeck
- CHARLIER, E. (1996). "Former des enseignants-professionnels pour une formation continuée articulée à la pratique". In: Léopold Paquay et al (Eds). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles: De Boeck. pp. 97-117
- CHARLOT, B. (1998). Les sciences de l'éducation en France: une discipline apaisée, une culture commune, un front de recherche incertain. In: R. Hofstetter e B. Schneuwly (coord) *Le pari des sciences de l'éducation*. Bruxelles: De Boeck, pp. 147-168
- CLARK, C. e PETERSON, P. (1989). "Procesos de pensamiento de los docentes". In: Merlin Wittrock (Ed). *La investigación de la enseñanza III. Profesores y alumnos*. Barcelona , Paidós, pp. 444- 543
- COLE, A. (1997). "Impediments to Reflective Practice: toward a new agenda for research on teaching". *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 3 (1), pp. 7-27
- DARLING-HAMMOND, L. (1990). Teachers and Teaching: signs of a changing profession. In: R.Houston (Ed) *Handbook of Research on Teacher Education*. New York:McMillan, pp.267-290
- DE JONG, J. (1996). "Research into On-The-Job Training: A State of The Art". *International Journal of Research on Teaching*, 25 (5), pp. 449- 464.
- DONNAY, J. e CHARLIER, E. (1990). *Comprendre des situations de formation*. Bruxelles: De Boeck
- DUCHARME, E.R.(1993). *The Lives of Teacher Educators*. New York: Teachers College
- ELLIOTT, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- ESTRELA, Mª T. (1986). *Une Étude sur l'Indiscipline en Classe*. Lisboa: INIC
- ESTRELA, Mª T. (1999). Pratiques Réflexives et Conscientisation. *Journal of Curriculum Studies*.
- FERRY, G. (1987) *Le Trajet de la Formation*. Paris: Dunod.
- FORMOSINHO, J. (2001). A formação prática dos professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. *Revista Portuguesa de Formação de Professores*, 1, pp. 37-54
- GORDON, Peter (Org) (1985). *Is Teaching a Profession?* London: Heinemann Educational Books
- GUYTON, E. e WESCHE, M.(1996). Relationships among school context and student teacher's attitudes and performance. In J.D. McIntyre e D.M. Byrd. *Preparing tomorrow's teachers:the field experience*: Thousand Oaks: Corwin
- HARGREAVES, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times. Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. London: Cassell
- HELSEBY, Gill (1995). "Teachers' Construction of Professionalism in England in the 1990s". *Journal of Education for Teaching*, 21 (3), pp. 317- 332.
- HOUSSAYE, J. (1997). "Spécificité et dénégation de la pédagogie". *Révue Française de Pédagogie*, 120, pp. 82-97.
- HOWEY, K. (1986). The next generation of teacher preparation programs. In T. Lasley (Ed) *The Dynamics of Change in Teacher Education*. Washington: AACTE, pp. 161-175
- IMBERNÓN, F. (1987). *La Formació Permanent del Professorat. Aàlisi deis formadors de formadors*. Barcelona: Barca Nova
- KARMOS, A., JACKO, C. (1977). The role of the significant others during the student teaching experience. *Journal of Teacher Education* 28 (5), 51-55
- KORTHAGEN, F.A. e RUSSELL, T.(1995). Teachers who teach teachers: Some final considerations. In T.Russell e F. Korthagen (ed) *Teachers who teach teachers*. London: Falmer Press, pp. 187-192
- LABAREE, D. (1992). "Power, Knowledge and the Rationalization of Teaching: A Genealogy of the Movement to Professionalize Teaching". *Harvard Educational Review*, 62 (2), pp. 123-154.
- LANIER, J. e LITTLE, J. (1986). "Research on Teacher Education". In: M.C.Wittrock (Dir) *Handbook of Research on Teaching*. New York: McMillan, pp 527-569.

- LEMOSSE, Michel (1989). "Le "professionnalisme" des enseignants: le point de vue anglais". *Recherche et formation*, 6, pp.55-66.
- NÓVOA, António (1987). *Le temps des professeurs. Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIII-XX siècles)*. Lisboa: INIC.
- MALGLAIVE, G. (1995). *Ensinar Adultos. Trabalho e Pedagogia*, Porto: Porto Editora.
- McINTYRE, D.J., BYRD, FOX, S.M. (1996). Field and laboratory experiences. In J. Sikula et al. *Handbook of Research on Teaching and Teacher Education*, 2nd ed. New York: MacMillan, pp. 173-193
- MONTERO MESA, L.e VEZ, J. M. (1990). "Professional Development of Teachers Trainers: a case study". *European Journal of Teacher Education*, 13 (1/2) pp. 25-34.
- NÓVOA; António (1994). "Les enseignants: à la recherche de leur profession". *European Journal of Teacher Education*, 17 (1/2), pp. 35-43
- PAQUAY, L. e WAGNER, M. C. (1996). "Compétences professionnelles privilégiées dans les stages et en video-formation". In: Léopold Paquay et al. (Eds) *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles: De Boeck, pp. 153-179.
- PERRENOUD, P. (1993), *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: perspectivas sociológicas*, Lisboa, Dom Quixote
- PERRENOUD, P. (Eds) (1996). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles: De Boeck.
- RODRIGUES, A. (2000). Metodologias de Análise de Necessidades de Formação na Formação Profissional Contínua de Professores. Tese de Doutoramento. Lisboa, FPCE-UL, polocopiada
- SCHON, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner. Towards a new design for teaching and learning in the profession*. San Francisco: Jossey Bass.
- SCHON, D. (1993). "Teaching and Learning as a Reflective Conversation". In: Lourdes Montero e Jose Manuel Vez (Ed). *Las Didácticas Específicas en la Formacion del Profesorado I*. Santiago: Torculo Ed., pp. 5-17
- SCHON, D. (1996). "A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes". In: Jean Marie Barbier (Dir). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris:PUF, pp. 201-222
- SCHON, D.(1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.
- SPRINTHALL, N.; REIMAN, A. e SPRINTHALL, L. (1996). "Teacher Professional Development". In: John Sikula (Ed). *Handbook of Research on Teacher Education*, Second Edition. New York: MacMillan, pp. 666- 703.
- STROOBANTS, Marcelle (1993). *Savoir-faire et competences au travail*. Bruxelles: Ed. Université de Bruxelles
- WIDEEN, M. e TISHER, R. (1990). "The Role Played by Research in Teacher Education". In: Marvin Wideen e Richard Tisher (Ed.) *Research in Teacher Education. International Perspectives*. London: Falmer Press, pp.1-10.
- WILSON, J.D: (1990). The Selection and Professional Development of Trainers for Initial Teacher Training. ". *European Journal of Teacher Education*, 13 (1/2) pp. 7-24.
- ZEICHNER, K. e LISTON, D.. (1987). "Teaching Students Teachers to Reflect". *Harvard Educational Review*, 57 (1) pp. 23-48.
- ZEICHNER, K. e TABACKNICK, B. (1981). Are the effects of university teacher education washed out by school experiences? *Journal of Teacher Education*, 32, pp. 7-11
- ZEICNHER, K. (1987). The Ecology of Field Experience:toward an understanding of the role of field experiences in teacher development. In: M. Haberman e J.M. Backus (Ed) *Advances in Teacher Education*, vol 3. New Jersey: Ablex Pub.