

## INOVAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO SUPERIOR

Maria de Lurdes Cró<sup>1</sup>

**RESUMO:** Partindo da constatação de que os sistemas educativos, quer de alguns países da Europa, quer doutros países, tal como os USA, América Latina e outros têm revelado resultados, pouco menos que alarmantes, no que concerne à literacia em matemática e à literacia em leitura e científica, o presente trabalho pretende reflectir sobre um dos factores (conscientes de que há uma multiplicidade de outros) que poderá ser explicativo de um tal fenómeno de insucesso dos alunos e abandono escolar: Como está a ser realizada a formação de professores nas instituições de ensino superior; como poderia ser desenvolvida, tendo como perspectiva uma Educação que promova, quer a auto-formação, quer a construção do conhecimento pedagógico, isto é, que desenvolva determinadas competências no aluno, futuro professor, que lhe permitam desempenhar a sua profissionalidade docente com convicção, eficácia e bem-estar.

**PALAVRAS-CHAVE:** inovação, formação de professores, ensino superior, construção do conhecimento pedagógico, programa de formação.

**ABSTRACT:** Considering the somehow worrying results we have being observing about the Education Systems in some countries either in Europe or, for example, in the U.S.A. or in Latin America or in some others countries concerning Maths, Reading and Scientific literacy, this work wants to emphasize one factor (being aware that there are many others ) that may explain such a reality \_ pupils learning failure and school abandoning: The way teaching formation is being developed at College; the way it could be developed, considering Education may promote self-formation as much as pedagogic knowledge construction, this is, it may develop certain abilities in the students, teachers to be, that they may teach with a convict spirit, efficiency and pleasure.

**KEYWORDS:** innovation, teacher formation, higher education, pedagogic knowledge construction, formation programme.

### 1. Introdução

A imagem do professor como pessoa que corresponde a um determinado papel, isto é encarregado de educar/ensinar, de formar, de orientar, continua ambivalente na nossa sociedade. Para uns, o papel do

---

<sup>1</sup> Professora Coordenadora c/ Agregação–Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra. E-mail: mlurdescro@gmail.com

professor não mudou porque a função permanece idêntica a ela mesma (educação, formação, orientação); para outros, se a função geral permanece, na prática, o papel mudou, em função das exigências actuais da sociedade e, portanto, das tarefas a realizar. É finalmente em relação a uma determinada perspectiva do papel do professor/educador que se poderão distinguir alternativas na caracterização do “bom educador” e assim determinar as condições da sua avaliação: as características da sua personalidade, as competências (de ordem diversa), os estilos de ensinar, tudo isto subjacente à definição de uma função concebida na perspectiva de objectivos a desenvolver e que é necessário especificar.

A ténue relação, frequentemente duvidosa ainda, entre os traços de personalidade do professor e a sua produtividade profissional veio suscitar o questionamento da própria concepção de educação ou de intervenção pedagógica, que servia de base teórica a este género de estudos.

À caracterização do bom educador pelos traços de personalidade, substituiu-se, a do treino das competências.

Estas levam-nos a pensar espontaneamente em atitudes, construídas sob medida, se assim nos podemos expressar, que permitiriam ao educador intervir de forma adequada, em relação aos objectivos da educação, de forma tão eficaz e completa quanto possível. Tendo em conta a diversidade das disciplinas, dos níveis, das situações físicas e culturais... que tipo de competências devemos encarar para caracterizar os professores/educadores e, portanto, fazer a sua avaliação?

Caracterizar o bom professor/educador, avaliá-lo, supõe a percepção duma relação, na qual temos de situar o professor.

## **2. O processo ensino/aprendizagem**

Uma análise do processo ensino/aprendizagem revelaria ao observador que o professor/educador é também um elemento dum sistema: o professor vive uma relação interpessoal com os alunos, os colegas, os superiores, com quem tem contactos ou troca experiências muito específicas; vive também uma relação com o contexto, isto é, com o meio: instituição escolar, sistema adoptado, enquadramento social e cultural. Assim, pois, para além destes princípios, o bom profissional não pode ser definido no absoluto. É no seio duma relação pedagógica que se identificarão os critérios da eficácia do educador e é no concreto das situações que se encontrarão os sinais particulares ou comportamentos que pertencem às diversas categorias de variáveis significativas ou pertinentes, a partir das quais se pode proceder a uma verdadeira avaliação.

Face a uma concepção estática da formação de professores exis-

te uma outra, mais dinâmica, baseada na construção racional da aptidão, da capacidade, da competência. “Efectivamente numa sociedade em mudança como a nossa, a dinâmica de formação dos professores tem que ser outra, que lhes permita adaptarem-se às mudanças e mesmo reconverter-se para fazer face ao imprevisto” (TAVARES, 1996, p. 70). Na medida em que o educador é percebido como uma pessoa encarregada de organizar, numa classe, uma situação de relação, em que intervêm os factores em presença, com origem nas inter-relações e interacções no mundo que o rodeia (pessoas - contexto pedagógico ...), o papel do professor releva de uma concepção de educação que vê nela uma *Ecologia*, com tudo o que isso implica.

O conceito de competência na formação dos professores/educadores tem sido usado de modo ambíguo e genérico (BORICH, 1979; MEDLEY, 1985) e, segundo este último, a competência em sentido estrito pode ser reservado aos casos, em que pode ser determinada a relação entre o comportamento docente, o desempenho do professor e os resultados dos alunos.

De qualquer forma, passando em revista os investigadores que se ocuparam e ocupam deste assunto, verificamos que na última década se tem dado sobretudo ênfase, na formação dos professores, a temas como o ensino reflexivo, o prático-reflexivo, a investigação-acção, os professores/investigadores, a que os formadores de professores aderiram. E uma revisão da Literatura é disso mesmo indicador: Posner (1989); Clift, Houston e Pugach (1990); Tabachuick e Zeichner (1991); Ashcroft e Griffiths (1989); Mackinnon e Erickson (1988); Russel (1991) etc. etc. “Professor reflexivo é, no estado actual da formação de professores uma dessas idéias... Autores actuais como Schön e Zeichner... tentam explorar modelos de formação de cariz reflexivo” (ALARCÃO, 1996 p. 32). Qual será então o fenómeno social ou outro que está na origem de um tal interesse. É uma nova concepção de homem? Tratar-se-á de satisfazer necessidades? E quais? Como refere Patrício: “De que homem vai precisar Portugal no próximo futuro? A organização da educação para o próximo futuro vai ser decisiva, porque a educação é, na integridade, a própria edificação humana do homem...” (1993 p. 23). Encontramo-nos, assim, perante novos modos de vida, cujos objectivos permanecem ainda por determinar? Que contingências sociais, económicas, culturais justificam uma formação especial para professores/educadores? “Quelle formation concevoir pour les enseignants, afin qu’ils puissent s’adapter avec bonheur aux exigences... En d’autres mots, quelle formation générale pourrait-t-elle permettre de transcender les particularités?” (BONBOIR, 1989 p. 7).

Alarcão (1996); Alves (1991); Carrilho Ribeiro (1989); Estrela

(1990); Rodrigues Lopes (1991); Borich (1986); Piper e Houston (1980); Medley (1985); esclarecem o conceito, sobretudo ao nível das implicações de competência do professor. Por outro lado, apesar da controvérsia que a noção gera, fica-nos a ideia de que uma preparação dos professores/educadores, quer em formação inicial, quer em formação contínua e permanente, ao longo da sua carreira, é uma tarefa complexa.

Que modalidades de preparação ou de formação serão adequadas ao desempenho de tais funções?

Que competências construir?

Nesta perspectiva perguntar-se-á: o que é uma competência e como se constrói?

Embora haja alguma dificuldade em definir o conceito, dadas as inúmeras acepções com que é utilizado, a propósito de várias realidades, a verdade é que já em 1978, Sundberg [et al.] o definem como sendo... uma habilidade cognitiva, capacidades interpessoais ou sociais, *objectivos para programas educativos...*, isto é, uma competência seria um conjunto de características pessoais que implicam conhecimentos, capacidades e atitudes, que corresponderão a desempenhos na prática profissional.

O significado que ora mais interessa é o de “competência em educação”. Como refere Ralha Simões, (1995 p. 152-155) apoiando-se em Estrela, (1990); Piper e Houston (1980), o conceito é utilizado em educação de uma forma generalizada e abusiva e com acepções diferentes. Só no final dos anos 60 a palavra aparece ligada à formação de professores. Em 1974, Nodlings refere que uma teoria sobre a competência seja aplicada à educação ou a outro domínio, é sempre uma descrição idealizada da organização mental, subjacente ao conjunto de comportamentos que não se espera encontrar em nenhum indivíduo concreto, mas uma situação ideal. Short (1985) procura clarificar o seu significado identificando quatro concepções comuns de competências com diferentes tipos de significações. A primeira refere-se a comportamentos específicos ou desempenhos e deve ser concebida como apreensão ou realização de coisas precisas e mensuráveis. Então competência é comportamento.

Em nossa opinião a competência não deve ser encarada como um comportamento ou um desempenho, como, aliás, foi concebida na década de setenta, não podendo reduzir-se a competência a aspectos isolados da personalidade do indivíduo. Estrela (1991, p. 32) atribui ao conceito um sentido mais abrangente e diferente do treino de “Skills”. “É antes um conjunto de conhecimentos, saberes-fazer e atitudes que são indispensáveis para definir o professor competente”.

A ideia actual em favor do **movimento de construção das com-**

**petências** ou da *construção do conhecimento pedagógico*, abre um longo debate sobre a formação a dar aos futuros professores. Gostaríamos de evocar alguns dos aspectos implicados neste debate, sobretudo no plano dos princípios.

Nesta perspectiva, os que preconizam a formação dos professores baseada na construção de competências ou *construção do conhecimento pedagógico* evidenciam a necessidade de assegurar o que se pode considerar a credibilidade científica do professor/ educador. Nós diríamos a credibilidade profissional do professor, isto é, a credibilidade profissional de uma prática esclarecida pela ciência. De facto o professor não é um cientista. Aproxima-se dele quando aplica um processo científico na sua intervenção educativa, considerando os diversos níveis que fundamentam essa credibilidade.

a) nível prático, empírico, validado pelos resultados obtidos na sua ação educativa,

b) nível de inspiração prática: integração dos conhecimentos e concepções novas, que resultam da investigação, nas aplicações quotidianas da intervenção pedagógica,

c) nível do professor-investigador, na sua própria ação.

### 3. Objetivos de formação dos professores

Assegurar os valores que o homem hoje procura é um dos objectivos: jamais o desejo de liberdade e vontade de libertar os sujeitos foram afirmados como hoje, com tanto vigor como nos nossos dias. Até aqui o homem sentia-se subjugado pela natureza, pela sociedade e as suas pressões. Quanto mais o homem aspira a ser ele próprio num mundo que ele crê ser convidado a construir. ... mais a mudança incessante do meio é aceite como condição indispensável para ele poder afirmar a sua pessoa, os seus poderes de exploração, de observação e de construção.

Deve facilitar-se ao professor a tomada de consciência do seu valor profissional, de lhe fornecer meios e instrumentos de acção e uma formação sempre contínua e continuada.

Esta formação far-se-á em função de tarefas esperadas, diríamos. Será essencialmente questão de considerar as competências de ordem diversa que se distinguem da análise das próprias actividades do educador.

A formação será a mais humana possível, a fim de oferecer à sociedade uma geração de professores/educadores que responda adequadamente às expectativas do homem de hoje, donde os seguintes aspectos:

a) formação intelectual, pondo a tónica nas competências de ordem cognitiva

b) formação social, pondo a tónica na aquisição das competências de ordem afectiva, de colaboração, de cooperação e de trabalho em equipa.

c) formação para a auto-formação, pondo a tónica nas qualidades de organização, de estruturação, de invenção e de criatividade.

Sem dúvida que a formação dos professores/educadores é uma resposta à questão: como educar? Mas para além desta questão há uma outra: para quê educar? E o papel do professor/educador define-se, então, como sendo aquele que, com todo o seu empenho, toda a sua vontade, toda a sua arte e com todas as suas competências, trabalha na realização de um projecto educativo, com a ajuda daqueles que também estão implicados e aproveita os recursos materiais, tecnológicos e humanos susceptíveis de tornar o processo pedagógico mais eficaz e optimizador. “Trabalhar a partir das potencialidades dos aprendentes numa dinâmica de pesquisa, de estudo de reflexão... [é] o caminho a seguir para uma aprendizagem... de excelência” (TAVARES, 1996 p. 48).

O processo ensinar/aprender é complexo e implica que o professor/educador conheça os seus mecanismos, o funcionamento, os factores, a fim de que, através de uma acção apropriada possa suscitar mudanças.

Rejeitando a imagem de um professor transmissor passivo de ordens vindas de cima, no actual contexto pedagógico, esta deve ser entendida como reconhecendo ao professor o direito a uma reorganização dos programas, o direito a um arranjo dos objectivos, tendo em conta as situações reais, vividas num determinado contexto.

#### 4. Que programa de formação

A fim de assegurar a plena eficácia do professor/educador, concebida na óptica da relação pedagógica, a formação baseada na construção de competências propõem-se vários objectivos fundamentais:

**Formação humana:** isto é, individualizada e personalizada. Um programa destinado a individualizar a formação do professor e do educador consiste, principalmente, em seguir cada aluno-professor, como se ele fosse o único a formar, a fim de lhe assegurar uma formação em conformidade com o seu nível de aquisições, o seu temperamento e as suas aspirações profissionais.

Um programa personalizado consistirá, além do mais, na iniciação do aluno, futuro professor em deter o domínio da sua própria forma-

ção sob a orientação do formador. Um programa como esse deixa ao estudante uma grande margem de iniciativa na aquisição das competências relativas às tarefas de ensino/educação, com intenção manifesta de promover, no futuro professor, o sentido da responsabilidade pessoal na sua profissão.

**Formação pluridimensional:** reprova-se nalgumas investigações querer praticar ou favorecer uma formação de professores/educadores frequentemente unidimensional, fundada nomeadamente no aspecto verbal da interacção professor-aluno. O programa de formação, baseado na construção de competências, propõe-se cultivar o conjunto das dimensões humanas, susceptíveis de influenciar o processo ensino/aprendizagem. Os factores internos e externos, formais e não formais determinam as dimensões interculturais, afectivas e pragmáticas, que serão tidas em consideração na formação e preparação do professor e do educador.

**Formação realista e prática:** O programa da formação baseado na construção de competências não se contentará apenas com o sucesso dos alunos, futuros professores, nos cursos teóricos e em determinadas matérias. Implica a aquisição efectiva, pelos futuros professores e educadores de competências que se devem poder demonstrar no decurso da sua preparação, como ao longo da sua carreira e transponíveis para qualquer sistema educativo. Uma formação baseada na construção do conhecimento pedagógico implica, assim, que o novo formador de professores terá também de construir-se numa confrontação pessoal com os dados da investigação teórica e da investigação aplicada, garantindo a seriedade e a solidez dos conhecimentos. Um segundo princípio tem a ver com o clima emotivo que deve caracterizar a relação comunicacional entre as pessoas implicadas no processo ensino/aprendizagem.

**Formação para os Valores:** Se queremos a preparação de professores competentes, a educação de jovens orientados para o desabrochar da personalidade e para a realização de si, ao nível do grupo social como ao nível individual, então a educação que nós propomos para os professores deve fundar-se num humanismo que preconiza a fé em certos valores humanos, a que chamamos **valores educacionais**, que estão acima de qualquer ideologia política ou religiosa.

Numa época em que a contestação, de toda uma geração, conduz à recusa da obediência, à submissão às regras e ao dever decretado pela autoridade, o estatuto dos valores nos programas de formação de professores tem interesse em se mostrar mais flexível, adoptando os que substituem os valores rejeitados, isto é, centrando-se nos de primeira importância. A época actual parece aderir a um sistema de valores pessoais ligados ao serviço dos outros, a compreender o outro.

**Maturidade Emocional:** se reconhece no professor/educador o papel de activador do ensino/aprendizagem, será preciso que os processos espontâneos sejam liderados por ele, a fim de que as relações autênticas tenham lugar.

**A maturidade emocional** compreendida no sentido dum rearranjo das relações com o meio envolvente (o professor está em relação com os alunos no contexto da aprendizagem) só é possível no âmbito duma comunicação interpessoal que signifique uma presença com duplo polo: presença em si e presença do outro, ou melhor, reconhecimento do outro como manifestação humana que é preciso ter em conta. Se o professor se recusa a uma comunicação interpessoal, arrisca a tornar-se num “manipulador” de pessoas, tendo em conta a sua posição, na relação pedagógica (PICKLE, 1985, p. 75).

**Aprendizagem da Acção Psicológica:** a intervenção do formador em relação ao futuro professor e este junto dos alunos, quer individual quer colectivamente requer:

- uma informação sólida sobre as teorias e métodos de abordagem da personalidade;
- uma iniciação às técnicas psicoterapêuticas, com a finalidade de ajudar os indivíduos em situações de crise (de notar que no mundo global, em que nos movemos, os estudantes recorrem a outros países para completar a sua formação ou simplesmente para conhecerem outros sistemas de formação), em que terão necessidade de um conforto moral da parte do formador;
- uma iniciação relativamente às teorias e métodos de acção, relacionados com fenómenos de grupo (dinâmica de grupos), sendo a classe um pequeno grupo;
- uma iniciação ao escutar o outro, à tomada de decisão susceptível de regular os diferendos, os conflitos do grupo, etc.

A ideia central, implícita nos estudos e iniciações diversas e desejáveis da preparação do professor, para a acção psicológica, implica o desenvolvimento de relações humanas, que facilitem o advento das mudanças desejadas nos alunos, quer individualmente, quer em grupo. O papel do professor competente será proceder de forma a que os alunos atinjam uma maturidade e uma autonomia que os torne capazes de se realizarem eles próprios, de tomar decisões, de gerir os seus problemas e de depender cada vez menos do professor.

**Formação para e pela Acção:** O conhecimento intelectual, a capacidade de estabelecer relações interpessoais, não basta no mecanismo da construção de competências. Concebida como um saber-fazer, a competência para educar implica uma aplicação concreta dos conhecimentos e uma

demonstração das atitudes aceites. Há também uma dimensão comportamental, que age na competência. O futuro professor deverá provar a sua capacidade na actividade de educar.

Devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional) passa pela constatação de que o sujeito constrói o seu saber activamente ao longo do seu percurso de vida. Ninguém se contenta em receber o saber, como se ele fosse trazido do exterior pelos que detêm os seus segredos formais. A noção de experiência mobiliza uma pedagogia interactiva e dialógica [...] (DOMICÉ, 1990, p. 149-150, apud NÓVOA, 1992, p.122).

Definir o lugar do professor na obra da educação, tal como ela se apresenta hoje, e tal como ela será dia após dia, implica dizer qual é a sua função, tendo em conta a evolução das mentalidades e das condições de vida e tendo em conta o respectivo lugar dos outros agentes educativos e da importância dada às novas tecnologias da informação e da comunicação.

Dizer em que consiste a função do professor num sistema pedagógico particular (que é preciso analisar desde o pré-escolar ao secundário e ao ensino superior, universitário ou não) é descrever o seu papel, quando se fazem certas opções específicas, quanto à concepção educativa, que fundamentam as diversas intervenções, distinguindo o campo das competências, quer se trate duma pedagogia entendida como organização dum processo e manifestação de condições, com vista à sua optimização neste processo, quer a pedagogia seja concebida como uma ecologia (em, por e para o meio, trocas e interacções no meio tendo como base o modelo das relações ecológicas ...).

Tudo isto implica escolha de estratégias. Estas escolhas dizem respeito à definição dos objectivos, à elaboração dum projecto de acção ou a micro-planificação da intervenção pedagógica, a passagem à acção prática, a avaliação dos resultados da acção desenvolvida,

Os professores vêm-se na circunstância de receber informações que são obrigados a interiorizar. Estas informações são-lhes apresentadas em “tranches” entre as quais escolhem livremente ou ao acaso das circunstâncias ou da disponibilidade. Frequentemente, estas “tranches” são “absorvidas” pelos leitores, os auditores ou os “participantes” como enunciados isolados, como elementos ou estratégias, que se juntam uma às

outras, que se é livre de assimilar, não importa por que ordem, pondo-se ainda a questão da organização da informação na época de “sobre- informação” em que vivemos, quer em pedagogia, quer noutros domínios.

Sem dúvida, podíamos dirigir à sociedade pedagógica a crítica que faz J. M. Pelt às sociedades modernas que se deixam gerir “em dehors de tout project finalisé” quaisquer que sejam os valores que essas sociedades impõem:

Nos sociétés poursuivant, sans le savoir e peut-être sans le vouloir, des objectifs précis, qu’elles incernent dans les mentalités et sur le terrain. Ces projets implicites, téléonomiques, inconscients, en font d’équivalent des ‘biocénoses’<sup>2</sup> naturelles ou des sociétés animales. Malgré les prises de conscience personnelles, trop souvent encore partielles et fragmentaires, la puissante machine social poursuit obstinément et inconsciemment ses fins obscures, résultant de millions d’attitudes individuelles programmés et convergents (PELT, 1977, p. 243).

Da passagem citada, retemos a ideia essencial da convergência de concepções e de práticas, mas esta capacidade é a favor de projectos ou finalidades obscuras, implícitas, inconscientes.

Os professores são convidados por via oficial, a empenhar-se num projecto. Este empenhamento significa, em geral, adoptar algumas práticas, certas estratégias mais ou menos bem descritas. Raramente os professores são informados do projecto global e raramente a sua adesão crítica a este projecto é solicitada. Supõe-se que os professores devam estar ocupados com a acção (que fazer? como fazer?), como é frequentemente o caso, com efeito. Mas perguntar-se-á se isso não é o resultado duma certa maneira de ver, de uma concepção abusiva, quanto ao valor absoluto duma metodologia de intervenção. Intervir de determinada maneira é frequentemente o convite lançado aos professores para não dizer que é a “ordem” que lhes é dada.

Então, para nós, a verdadeira formação dos professores deve torná-los capazes de se empenhar num projecto bem definido, responder à questão do porquê, quer este projecto lhes seja proposto, quer sejam convidados a participar na sua elaboração. Frequentemente, dão-se informações em termos de conduta a seguir. Raramente se convida à deci-

---

<sup>2</sup> Conjunto de seres vivos que formam uma comunidade num determinado meio, com o qual estão em inter-relações.

são responsável em matéria de acção pedagógica concreta. Pára-se na “receita” [...]. É mais simples [...], mas está longe de ser eficaz no contexto da relatividade que caracteriza o processo educativo. E o que, para nós, não deixa de ser paradoxal, é o facto de formarmos professores que queremos executantes competentes, que desenvolvam a sua acção de formação perfeita quanto possível, quase sempre exigida pelos órgãos dirigentes; e a estes executantes pedimos para formar educandos capazes de projectos criadores e de decisão responsável!

Em nossa opinião, a formação inicial, ou o primeiro passo para uma formação contínua, reside numa apresentação da problemática pedagógica, com vista à sua interiorização. Apreendidas as finalidades, os meios serão escolhidos. A iniciação à reflexão relativa ao valor funcional dos meios, parece-nos constituir o essencial precedendo toda a prática que, sem isso, se arriscaria ser inorganizada.

Este deveria ser o cuidado dos poderes políticos que têm na sua esfera de competências os sistemas educativos duma nação ou das nações. Este deveria ser o cuidado dos formadores e dos cientistas que publicam para os professores/educadores. É o meio de assegurar a constante adaptabilidade... a que se reclama “criatividade”. Para além da repetição de maneiras de fazer, do recurso a métodos ou procedimentos ou tecnologias existentes, deverá proceder-se à análise dos problemas novos postos aos professores, à elaboração de novas soluções.

A iniciação que propomos, parece-nos uma via susceptível de assegurar a transposição de competências, para os casos de situações novas. O que não significa negligenciar a formação prática, concreta, para não parar senão na reflexão; nós queremos simplesmente dizer que o domínio do **como** é pouco, sem a reflexão e que esta é a única capaz de permitir afrontar a mudança, num **como** revisto sem cessar e avaliado em função do que é esperado.

Os princípios assim formulados deixam uma grande latitude de interpretação, em função da concepção em curso. Importa assegurar o aspecto operacional dos princípios enunciados, tendo em conta o papel que terá o professor. Assim sendo a sua formação deve ter em conta:

a) Conhecimentos

- um conjunto de informações, como por exemplo, sobre os modelos educativos existentes; potencialidade de diversas linguagens; novas tecnologias, etc.
- conhecer o conteúdo do que se quer transmitir (a disciplina e a sua epistemologia);
- conhecimento dos sujeitos a educar (psicologia geral e diferencial, características e leis do desenvolvimento);

- conhecimento das leis de aprendizagem;
- conhecimento da relação dos sujeitos de diferentes idades, com as aprendizagens específicas a realizar;
- conhecimento das componentes das situações educativas e das leis das suas interrelações, nomeadamente a nível sócio-afectivo.

b) Competências

- competências de análise das situações educativas;
- competências para planificar a acção, tendo em conta essa análise, e aplicando os conhecimentos teóricos adequados;
- competências para pôr o plano em execução e de o concluir avaliando a progressão e reajustando trajectórias (colectivas ou individuais), modificando as condições do meio, quando isso se justifica.

c) Qualidades pessoais

- capacidade de comunicação;
  - capacidade para ouvir e para uma observação empática;
  - capacidade para aceitação incondicional do aluno, dos colegas, de outros parceiros com diversas funções;
  - aptidão para a responsabilidade sem autoritarismo,
  - flexibilidade; criatividade: visão original dos problemas e das soluções.
- Por outras palavras a formação implica, pois o *saber*, o *saber - fazer*, o poder fazer (competências), o *ser pessoal*.

Em síntese, na formação de professores/educadores perspectiva-se uma acção a dois níveis: acção dos formadores de futuros professores, ou de formadores em serviço, isto é, formação de pessoas para a intervenção em educação.

Esta formação deve conduzir a uma intervenção optimizadora, quer para os professores, quer para os alunos, pelo que deve ser passível de uma avaliação rigorosa e objectiva.

Tentámos, de algum modo, fornecer elementos de um projecto de formação de professores, numa perspectiva de crítica positiva, e acentuámos as grandes operações que são requeridas ao professor, encarando-as numa óptica de "construção de competências".

De seguida abordaremos outras questões fundamentais, a ter em conta, também, na formação de professores.

## 5. Formação nas teorias e na prática da Avaliação pedagógica

Medir ao nível pedagógico implica a observação do processo ensinar/aprender, ao mesmo tempo que sugere vias de ajustamento pela melhoria da acção de ensinar e, por consequência, do rendimento pedagógico dos alunos. Assim, é ultrapassado o problema espinhoso dos ins-

trumentos de medida. O que importa para o professor “é encontrar técnicas variadas e apropriadas que lhe permitam planificar o desenvolvimento dos temas a ensinar, de prever os resultados em termos de objectivos comportamentais, de provocar as mudanças desejadas e de controlar aquelas que estão em vias de aquisição” (CRÓ, 2006, p. 205). A utilização de “instrumentos de medida, pelo professor, integrando a avaliação formativa requer, pois, pelo facto da sua especificidade, uma formação especial dos professores, que podem e devem utilizá-los em circunstâncias particulares de aprendizagem e para fins bem específicos” (CRÓ, 2005, p. 25).

## 6. Avaliação de uma relação. Avaliação dos alunos e do professor

Se avaliar é uma função do professor em relação ao aluno, essa função não pode deixar ser, também, uma função do formador, em relação à sua própria acção.

Neste sentido quem fala de avaliação do aluno, fala em avaliação do professor também e dos formadores de professores. A avaliação dos professores (como as dos seus métodos, dos seus programas...) deverá ter as mesmas exigências que avaliação dos alunos. “Parece, pois, que a avaliação é uma operação que inclui os mesmos processos, quer se trate dos alunos, quer se trate dos professores e também formadores de professores” (CRÓ, 1996, p. 35).

## 7. Planificação em colaboração

Uma das vertentes essenciais da formação do professor é o saber planificar. Sem dúvida o professor é, talvez, o melhor colocado para planificar o desenvolvimento das tarefas, já que dispõe de informações recentes e directas, relativamente aos alunos, é ele quem conhece as áreas do desenvolvimento ou deveria conhecer, é ele que deve dominar os procedimentos e as técnicas em relação a tal ou tal método. Estes recursos permitir-lhe-ão prever, racionalizar a sua intervenção, tendo em vista os objectivos imediatos e longínquos. Assim o professor deve utilizar as informações sucessivas recolhidas das suas intervenções, a fim de orientar a sua acção, isto é, explicitará os resultados da sua educação, para pôr em questão permanente os progressos realizados pelos alunos, os métodos em vigor e a sua própria acção.

É uma tarefa árdua. Certamente, demasiado árdua para uma só pessoa. Mas a Escola não conta apenas com um *professor/educador e os seus alunos*, terá de evoluir para assentar em novas fórmulas de cooperação, como a equipa pedagógica, verdadeira comunidade de professores/

educadores, com qualificações diversas e variadas. “O grupo enquanto mediador de crescimento individual, permite o aparecimento de formas de trabalho necessárias ao comportamento e ao desenvolvimento de projectos...” (ESTRELA, 1986 p. 32).

### **8. Mudança pedagógica**

O progresso em educação implica mudança pedagógica, um pôr continuamente em causa, uma forma de interrogar os conteúdos da educação, mas ainda, e sobretudo, das concepções, das estruturas, dos métodos. A disponibilidade para a mudança é uma das qualidades exigidas ao professor, como também ao formador de professores.

Cada vez mais vamos tomando consciência que toda a reforma pedagógica deveria começar ao nível dos professores e dos formadores de professores. Numa crítica cerrada à educação americana, R. J. Fisher enumera uma quantidade de respostas para resolver o problema da crise em educação: programas novos, dispensas acrescidas, novos métodos de ensino, financiamento... . A despeito de tudo, a educação americana permaneceu confusa, rígida e frustrante, justamente, porque “os professores americanos não mudaram” (FISHER, 1972, p. 97). Já Montessori (1938, p. 41) tinha tido um discurso semelhante: “Pour résoudre le problème de l'éducation, le premier pas ne doit être fait vers l'enfant, mais vers l'adulte éducateur”.

### **9. Conclusão**

A investigação pedagógica nascida do movimento a favor de uma formação baseada na construção de competências tende, com efeito, a apreender o processo ensinar-aprender como um todo complexo, onde podemos descobrir a importância das inter-relações e das interações múltiplas e variadas entre professores/educadores e alunos, métodos, meio físico, meio psicológico, etc. Deste contexto de relações nasceu uma imagem renovada do ensino/educação. Estes aparecem como agentes principais dos ajustes previstos, planificados e racionalizados na sequência das decisões que são capazes de justificar. Este novo papel do professor e do educador não pode ser ignorado pelos formadores de professores, nem o seu comportamento abandonado ao acaso das improvisações. Uma nova pedagogia da preparação de professores/educadores impõe-se. Esta está já a ser realizada num grande número de instituições de formação nos Estados Unidos, sobretudo, e em certos países da Europa, isto é, uma *formação de professores fundada na construção de competências*.

**Referências**

- ALARCÃO, I. Formar-se para formar. *Aprender*. Portalegre, nº 15, 1993, p. 19-25.
- \_\_\_\_\_. *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 1996.
- BONBOIR, A. *Le maître, une fonction nouvelle?* Louvain, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, 1972.
- \_\_\_\_\_. *Introduction au problème d'éducation et d'évaluation: Cours 1èrecand*. Louvain, Université Catholique, DUC, 1988.
- BOURGEOIS, E.; NIZET J. *Apprentissage et formation d'adultes*. (No prelo). 1996.
- CALDERHEAD, J. (Ed.). *Teachers professional learning*. London: Falmer Press, 1988.
- CALDERHEAD, J. *The nature and growth of knowlege in student teaching. Teaching and teacher*, v.7, nº 5/6, 1991.
- CANÁRIO, R. O determinismo e o naturalismo como obstáculos à inovação pedagógica. *Aprender*, Portalegre, nº 10, p. 54-62, 1990.
- CORREIA, J. A. *Inovação pedagógica e formação de professores*. Porto: ASA, 1989.
- CRÓ M.L.; ANDREUCCI, L.; PEREIRA, A. Adaptações curriculares em alunos com NEE: formação no ensino superior. In: ACTAS DO CONGRESSO INTERNACIONAL CIDINE, IPGAI, 2., 2009, Vila Nova de Gaia.
- CRÓ, M.L. et al. Promoção da resiliência em crianças: programa Strong Start. In: ACTAS DO CONGRESSO NACIONAL DE PROMOÇÃO PARA A SAÚDE, 1., 2009, Évora. p.35-43.
- \_\_\_\_\_. Resiliência: estudo Comparativo entre Portugal e Brasil. In: ACTAS DO CONGRESSO INTERNACIONAL CIDINE, IPGAIA, 2., 2009, Vila Nova de Gaia.
- \_\_\_\_\_. Disciplines of inquiry in education: an overview. In: JAEGER, R. M. (Ed.). *Complementary methods for research in education*. Washington: American Educational Research Association, 1988. p. 25-39.
- \_\_\_\_\_. *Formação inicial e contínua de educadores. Professores: estratégias de intervenção*. Porto: Porto Editora, 1998.
- CUNHA, M. I. Modernidade, conhecimento e formação de professores. *Revista de Educação*, Lisboa, nº 2, p. 3-17, 1996,
- ESTRELA, A. *Pedagogia, ciências da educação*. Lisboa: Porto Editora.
- \_\_\_\_\_. *Formação de professores por competências -uma experiência*. In: \_\_\_\_\_. *As ciências de educação e a formação de professores*. Lisboa: M.E., GEP, 1987. p. 143-158.
- \_\_\_\_\_. *Dos modelos de formação de professores por competências ao Projecto FOCO*. In: ESTRELA, A. et al. (Ed.). *Formação de professores por*

- competência s- Projecto FOCO*. Lisboa: Gulbenkian, 1991. p. 11-31.
- GONÇALVES, F. R. O papel da investigação na educação: (a influência do contexto). *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, n.1, p. 85-107, 1992.
- LANDSHEERE, G. et al. *A formação dos docentes de amanhã*. Lisboa: Moraes Editores, 1992.
- NÓVOA, A. et al. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- PATRÍCIO, M. F. *A Formação de professores à luz da Lei de Bases do Sistema Educativo*. Lisboa: Texto Editora, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Seminário nacional sobre a componente de Psicologia na formação de professores e outros agentes educativos*. Évora: Universidade de Évora, 1992.
- RALHA-SIMÕES, H. *Dimensões pessoal e profissional na formação de professores*. Aveiro: Edições CIDInE, 1995.
- SCHÖN, D.A. *Educating the reflective practitioner*. London: Jossey Bass, 1987.
- SHULMAN, L.S. Those who understand, knowledge growth in teaching. *Educational Research*. Washington, v. 15, n. 2, 1986, p. 4-14.
- \_\_\_\_\_. Disciplines of inquiry in education: an overview. In: JAEGER, R. M. (Ed.). *Complementary methods for research in education*. Washington: American Educational Research Association, 1988. p. 25-39.
- TAVARES, J. et al. *Formação pessoal e interpessoal na Formação*. Aveiro: CIDInE, 1993.
- TAVARES, J. *Uma sociedade que aprende e se desenvolve - relações interpessoais*. Porto: Porto Editora, 1996.
- ZEICHNER, K. M. Research on teacher thinking and different views of reflective practice in teaching and teacher education. In: CARLGREN, I.; HANDAL, G.; VAAGE, S. (Eds.). *Teacher's minds and actions: researchs on teachers' thinking and practice*. London: Falmer Press, 1994. p. 9-28.

Recebido em: 16/02/2009

Aprovado em: 21/08/2009