

LIVRO DE ATAS

XI CONGRESSO

DA SOCIEDADE PORTUGUESA
DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

VOLUME IV

coordenação
CARLOS SOUSA REIS
FERNANDO SÁ NEVES

INSTITUTO POLITÉCNICO DA GUARDA

Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto

LIVRO DE ATAS
DO
XI CONGRESSO DA SOCIEDADE
PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA
EDUCAÇÃO
2011

COORDENAÇÃO
DE
CARLOS SOUSA REIS E FERNANDO SÁ NEVES

VOLUME IV

Instituto Politécnico da Guarda
30 Junho a 2 Julho de 2011

Título

Livro de Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação - IV Volume

Coordenação

Carlos Sousa Reis
Fernando Sá Neves

Coordenação Gráfica

Maria de Fátima Bartolomeu da Cruz Gonçalves
António Pereira de Andrade Pissarra

Capa

Nuno André

Paginação

Ana Fernandes | Andreia Costa | António Meireles | Fábio Oliveira | Francisco Saraiva | Helziman Cunha | Hugo Coelho | Inês Sá | João Antunes | João Henriquez | José Garcia | Luís Serra | Miguel Cardoso | Pedro Ferreira | Pedro Pereira | Pedro Sobral | Ricardo Pereira | Rita Batista | Romeu Freitas | Tiago Leiria

Assessoria na conversão de formatos

Alcina Marques | Álvaro Neves | Diogo Chouzal | Cristina Vermelho | Sandra Costa

Apoio

Alvaro Sanchez | Bruno Canastro | César Vaz | Ivan Gutierrez | João Fonseca | Joaquim Ricardo | Mialongi Mbabu | Paulo Almeida

Edição

Instituto Politécnico da Guarda

Impressão e acabamentos

Serviços de Artes Gráficas do IPG

Av. Dr. Francisco Sá Carneiro, n.º 50

6300-559 Guarda

Portugal

www.ipg.pt

Depósito Legal

330247/11

ISBN

978-972-8681-35-7

Data

Dezembro 2011

Tiragem

800 exemplares

Proibida a reprodução total ou parcial deste Livro de Atas sem autorização expressa do IPG.

[295]	SATISFAÇÃO COM A VIDA, (IR)RELIGIOSIDADE E OPTIMISMO EM ESTUDANTES CRENTES E ATEUS: ESTUDO COMPARATIVO	
	Lisete Mendes Mónico	155
[296]	DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES: UMA CONCEPÇÃO PARA ALÉM DO CONCEITO DE FORMAÇÃO	
	Cristina Mesquita-Pires	165
[297]	A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE - O PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA	
	Paula Rama da Silva	171
[298]	AVALIAÇÃO E INOVAÇÃO NAS ESCOLAS A AUTO-AVALIAÇÃO E A CULTURA AVALIATIVA	
	João Manuel Correia	173
[299]	AUTO-AVALIAÇÃO E AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS E AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS: MELHORAR OS PONTOS FRACOS DAS ESCOLAS E DA AVALIAÇÃO EXTERNA	
	Henrique da Costa Ferreira e Germano Lima	175
[300]	PROJECTO METAMORFOSES EDUCAR, COLABORAR E DIVULGAR	
	Helena Rego e Isabel A-P. Mina	185
[301]	CONTEXTOS E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL – PARTILHA DE UMA EXPERIÊNCIA	
	Maria da Conceição Pinto Antunes	187
[302]	O ENSINO PROFISSIONAL EM PORTUGAL: DIRECTRIZES E ESTRATÉGIAS DE DESENVOLVIMENTO NA ESCOLA SECUNDÁRIA PÚBLICA	
	Armando Esteves, Cecília Botelho e Maria Branco	191
[303]	A CONSTRUÇÃO PARTICIPADA DO PROGRAMA DE UMA UNIDADE CURRICULAR DE Mestrado: O CASO DE LIDERANÇA E ESTRATÉGIA NAS ORGANIZAÇÕES ESCOLARES ¹	
	Henrique da Costa Ferreira	197
[304]	PROMOÇÃO DE UMA CULTURA DE MEDIAÇÃO NA ESCOLA: “O CAMINHO QUE SE FAZ AO ANDAR”	
	Ana Reis e Pedro Cardoso	203
[305]	MANUAIS ESCOLARES 2º ANO – ESTUDO COMPARATIVO (ESTADO NOVO – ACTUALIDADE)	
	Cristina Dias e Elsa Pinto	211
[306]	O PAPEL DOS PROFESSORES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO NA GOVERNAÇÃO EDUCATIVA: O CASO DE UM AGRUPAMENTO DE ESCOLAS	
	Lisete Almeida, Carlinda Leite e Preciosa Fernandes	217
[307]	A CAPITALIZAÇÃO DA ACTIVIDADE EDUCATIVA E AS TRANSFORMAÇÕES NO TRABALHO ESCOLAR – O CASO PORTUGUÊS	
	Leopoldo Mesquita	223
[308]	MUDANÇA E COMPETÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO PRELIMINAR	
	Alice Bastos, Carla Faria, Carla Peixoto e José Melo de Carvalho	229
[309]	EDUCAÇÃO E LITERACIA SEXUAL: REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES (ESTUDO DE CASO)	
	Pedro M. S. Duarte e Carlos Meireles-Coelho	231
[311]	DESENVOLVIMENTO E UTILIZAÇÃO DE UM SOFTWARE NO ENSINO DA CONTABILIDADE	
	Raul Ressano Garcia	237

[296]

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES: UMA CONCEPÇÃO PARA ALÉM DO CONCEITO DE FORMAÇÃO

Cristina Mesquita-Pires

Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação

Introdução

Diversos estudos (Machado & Formosinho, 2002; Nóvoa, 2007) indicam que a formação de professores não tem sido capaz de dar resposta às complexas solicitações sociais que se têm apresentado à escola e aos professores nas últimas décadas. No plano académico e profissional questionam-se as finalidades e objectivos da formação em conformidade com a responsabilidade social que é atribuída à educação, e que lhe confere um estatuto de substancial relevo na ampliação das expectativas sociais e económicas. A este propósito no Relatório *Teacher Matters* (OCDE, 2005), refere-se que

melhorar a eficiência e a equidade escolar, depende em grande medida da garantia de que as pessoas mais competentes desejam trabalhar como professores, que o seus modos de ensinar sejam de alta qualidade, e que todos os alunos tenham acesso a esse ensino de alta qualidade (p.7).

[Palavras-chave] Formação de Professores, Desenvolvimento profissional, Acção pedagógica

Neste sentido, afirma-se que as reformas de ensino devem concentrar-se na formação do capital humano, uma vez que a qualidade dos professores é encarada como a influência mais directa na aprendizagem dos estudantes (OCDE, 2009). Esta tomada de consciência tem estimulado, nas últimas décadas, tanto numa perspectiva investigacional, como da acção pedagógica, importantes reflexões sobre

aquilo que é, e naquilo em que poderia tornar-se a formação de professores, abrindo perspectivas interessantes, aos docentes e investigadores.

Um olhar sobre os textos e bibliografia de referência (Marcelo-Garcia, 1999, 2009; Fullan, 2005; Fullan & Hargreaves, 2001; Hargreaves, 1998, Hargreaves & Fullan, 1992; Formosinho, 2007, 2009; Formosinho & Machado, 2007; Oliveira-Formosinho, 2007, 2009; Machado & Formosinho, 2009; Niza, 2007, 2009; Zeichner, 1993; Nóvoa, 2007, 2007a) mostram, por lado, o desenvolvimento e produção investigacional que se tem observado nesta área nas duas últimas décadas e, por outro, a existência de uma pluralidade de abordagens, não sendo por isso uma realidade global nem homogénea. A formação de professores constituiu-se, assim, como uma área complexa e multirreferencial, sustentada por bases teóricas provenientes de vários domínios (Oliveira-Formosinho, 2009).

Justifica-se, talvez por isso, que sejam assumidas, em torno do conceito formação de professores, diferentes conceptualizações que adoptam configurações divergentes, convergentes ou justapostas tendo em conta os enfoques conceptuais, profissionais ou organizacionais que se evidenciam. Na realidade o conceito de formação de professores foi incorporando, ao longo do tempo, diferentes matizes, tendo em conta a

concepção de professor, de educação e de criança/aluno que se preconizavam. Os discursos não obedecem apenas a uma lógica evolutiva que aceita uns em detrimento de outros. Eles coexistem e até se fundem. Estas perspectivas induzem a duas reflexões fundamentais sobre a formação de professores: em primeiro lugar, salienta-se a necessária consideração em torno dos processos através dos quais alguém se torna professor; e em segundo, sobre os modos de ser professor, cujas orientações têm favorecido a definição de interessantes metáforas.

Será esta linha de análise que se seguirá neste texto, procurando salientar as lacunas e contributos que a formação de professores tem apresentado, quer a nível da formação inicial, quer ao nível da formação contínua, no sentido de compreender porque subsistem os modos de fazer transmissivos que continuam a caracterizar a acção pedagógica dos professores. Posteriormente, realiza-se uma incursão pelo conceito de desenvolvimento profissional salientando as relações que se estabelecem entre desenvolvimento profissional dos professores, qualidade educativa e abordagens ecológico-reflexivas.

1.1 A academização da formação de professores

A formação inicial constitui o primeiro momento intencionalizado de formação profissional dos educadores/professores. Apesar de não ser uma área nova como campo de investigação não se revela como terreno fácil. Num estudo que sintetiza a investigação, feita em Portugal, sobre a formação inicial, Esteves e Rodrigues (2003), referem que esta é uma área investigacional fragmentária e lacunar, utilizando predominantemente linhas qualitativas, do tipo estudo de caso, onde sobressai a descrição e a compreensão dos fenómenos localizados e menos a sua explicação. Conforme mencionam as autoras, este tipo de estudos são muito mais ricos, em dizer como é que os sujeitos envolvidos pensam, sentem e vivem a formação inicial, do que em produzir evidências de outra ordem, mais objectiva, porque mais fundadas

na observação directa das actuações desenvolvidas pelos formandos ou pelos recém formados² (Esteves & Rodrigues, 2003, p. 20).

Alguns textos (Perrenoud, 1993; Tardif, Lessard, & Gauthier, 1999; Buchberger, 2000; Roldão, 2001; Canário, 2002; Estrela, 2002; Formosinho, 2009) revelam que a formação inicial tem feito prevalecer modelos de formação centrados nas aquisições. Esta lógica organizacional, em pouco pode contribuir para a desconstrução da educação escolar de matriz tradicional, uma vez que ela é sustentada pelo paradigma *processo-produto*, onde se inventaria o conjunto de conhecimentos essenciais que devem ser assegurados durante o período de formação. Estas lógicas de formação são concebidas, dentro de uma lógica tyleriana de desenvolvimento curricular, definem previamente saberes, saberes-fazer e atitudes necessárias ao exercício profissional² (Estrela, 2002, p. 21).

Sobre este assunto Canário (2002) considera que a oferta formativa é baseada num processo que designa de *revelação*, onde há uma assimetria irreversível nos papéis entre aquele que ensina e aquele que aprende, *centrado na informação*, em detrimento dos processos de produção de saberes, sobressaindo uma *natureza aditiva*, onde dificilmente se observa a necessária reconstrução e reintegração do conhecimento.

Neste caso, a formação recebida sustenta a transmutação dos processos de aprendizagem vivenciados para os modos de acção, o que resulta numa similitude entre as características das escolas onde se ensinam crianças e das escolas onde se formam professores. Concebe-se a profissão docente como uma ciência aplicada ao ensino, estabelecendo-se uma organização racional onde a formação de professores eficazes pressupõe a existência de escolas eficazes. Neste sentido, compreende-se que, *a formação é isomórfica do ensino*² (Estrela, 2002, p. 21), uma vez que alunos, professores e escolas se ligam pela mesma preocupação de racionalidade, o que pode contribuir para a compreensão da, *estranha estabilidade dos processos*

escolares que permanecem na ‘mesma’ apesar da multiplicidade de empreendimentos de reforma² (Canário, 2002, p. 41).

O modelo centrado nas aquisições conflitua, no entanto, com as necessidades da escola de hoje, uma escola que se deseja para todos e onde todos tenham as mesmas oportunidades de sucesso. A diversidade sociocultural, que hoje habita a escola implica novos modos de entendimento e regulação da vida em comum, consubstanciados nos modos de expressão das individualidades e do respeito pela diferença. A valorização da aprendizagem de todos exige uma outra forma de conceber a acção pedagógica e, conseqüentemente, outra forma de conceber a formação dos professores.

A persistência das pedagogias de transmissão, como explicam alguns especialistas (Tardif, Lessard, & Gauthier, 1999; Buchberger, 2000; Formosinho, 2002, 2009), ganhou substância através do processo de *universitarização*², conformado num processo *academizante* que transformou a formação inicial de professores numa formação teórica afastada das preocupações dos práticos do terreno.

Se, por um lado, o processo de *universitarização* se traduz em inequívocos significados sociais, simbólicos e na produção de conhecimento, que valorizam a actividade docente, sobretudo dos educadores de infância e dos professores de educação básica, por outro, a *academização*, entendida como, o processo de construção de uma lógica predominantemente académica numa instituição de formação profissional² (Formosinho 2009, p. 76) traduz-se em dificuldades acrescidas na valorização das especificidades profissionais. Evidencia-se, assim, de um lado, a elevação da qualidade extrínseca da formação de professores, traduzida *pelo status quo* conferido pelo grau de licenciatura e, do outro, a diminuição da qualidade intrínseca pela dificuldade de gerar dinâmicas internas que corporizem ideias coerentes e específicas, em torno da formação dos profissionais de desenvolvimento humano (Lopes, 2005).

2 - Por universitarização entende-se a política de transformar a formação de professores em ensino de nível superior universitário, já que a Universidade é a instituição de ensino superior onde mais se realiza essa actividade, não havendo, na maioria dos países ocidentais a separação entre ensino Universitário e Politécnico como acontece em Portugal (João Formosinho, 2002, 2009)

1.2. Formação Contínua de professores

A publicação do Estatuto da Carreira Docente (1989) marca o signo da formação contínua de professores ao indexar um sistema de créditos à progressão na carreira e à especialização necessária ao desempenho das novas funções, expressas no diploma. Legitima-se assim a definição de um sistema de formação *top-down* acentuando a subordinação da profissão docente à tutela estatal.

Segundo Machado e Formosinho (2009) a formação contínua de professores assume algumas características conformadoras de uma racionalidade técnica, expressa no modelo escolar, centrado na transmissão de conhecimentos e acomodado na exterioridade do processo. A construção do conhecimento profissional dos professores através dos cursos de formação modular inscreve-se num formato bancário que releva do ponto de vista da carreira para o professor, mas que não se reflecte numa necessidade real da escola.

A lógica organizativa do processo centra-se na explicitação dos conhecimentos em falta que os professores-formandos *recebem*, numa configuração de exterioridade que a legitima (Machado & Formosinho, 2009). A teoricidade dos saberes conflitua com a questão da mudança das práticas dos professores tendo, em vista a qualidade educativa, da qual tão acentuadamente se fala na actualidade. Conceber as mudanças em função de ensejos abstractos, parece resultar tão-somente, no confronto teórico entre o reino das possibilidades e a realidade existente. Esta conceptualização de formação, estranhamente centrada nas necessidades colectivas, induz os professores a pensar que a prescrição abstracta pode ter aplicabilidade prática. Assumem-se as expectativas de mudança através de uma intervenção exterior, a partir de um modelo uniformizador, que esquece o professor/educador enquanto *aprendiz social*, inserido num contexto concreto. A este propósito Nóvoa (1992) referia que esta seria *uma visão inaceitável, uma vez que não concebe a formação contínua na lógica do desenvolvimento profissional dos professores e do desenvolvimento organizacional das escolas* (p. 22).

Daí que se possam compreender as razões pelas quais a formação contínua, concebida nestes moldes, não tenha conseguido senão mudanças superficiais que induziram a visões estereotipadas, compartimentadas e acentuadamente curriculares da prática pedagógica. Deram-se novos rostos sem nunca se alterar a essência. Secundarizaram-se os processos de aprender pelo primado do ensinar. Ensaiou-se uma formação possível para todos. Reduziu-se o todo à soma das partes (Morin, s/d), circunscurendo a complexidade que envolve a praxis à *rotinização* da acção.

Sobre a resistência dos modos de fazer, Perrenoud (1993) referia

que uma boa parte dos actos de ensino não estão, deixaram de estar ou nunca estiveram sobre o controlo da razão e da escolha deliberada. Por um lado a profissão é composta por rotinas que o docente põe em acção de forma relativamente consciante, mas sem avaliar o seu carácter arbitrário, logo sem as escolher e controlar verdadeiramente. É a parte da reprodução colectiva retomada por conta própria ou dos hábitos pessoais, cuja origem se perde no tempo. Outros momentos de prática, são a expressão do habitus, sistema de esquemas de percepção, e de acção que não está totalmente e constantemente sob o controle da consciência. Tendo em consideração a urgência e o carácter inconfessável ou impensável da prática, o professor realiza coisas que desconhece ou que prefere não conhecer (p. 21)

Esta tenacidade e conservadorismo reflectem a ineficácia dos sistemas educativos e dos modelos de formação e que estimularam, na última década, a produção de literatura que enfatiza a necessidade de mudança e da promoção da qualidade educativa, sobretudo focalizada na aprendizagem das crianças (OCDE, 2005, 2007, 2009). Mas a intertextualidade discursiva não tem produzido os efeitos desejados, uma vez que continuam a imperar nos contextos práticas que reflectem a, distância entre as propostas e a realidade pedagógica experienciada por adultos e crianças (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 15). Como advogam Formosinho e Machado (2007) o modo de fazer transmissivo perpetua-se através do

anonimato de uma pluralidade de

actores cuja acção se consubstancia em uma pedagogia 'oficial' que não deixa de ser uma construção sócio-histórica, como também o é a escola, que mobiliza o saber técnico adquirido pelos sistemas escolares e acciona a sua 'identidade' construída como racionalidade legitimadora que desincentiva, em alguns casos a formulação, em outros casos o sucesso de pedagogias alternativas, mesmo quando se apropria retoricamente de algumas das suas contribuições (p. 295/296).

Sem uma vinculação aos contextos vivenciais, às práticas experienciais e projectos de terrenos, à observação e reflexão pela acção, a própria teoria tende a ser confundida com retórica (Nóvoa, 2007a), pelo que se torna necessária uma aproximação da formação aos contextos profissionais. Também Barroso (1997) argumentava que *se a formação estiver afastada das situações de trabalho ela acaba por ter um efeito reduzido na organização [escola], cujo funcionamento era suposto ajudar a transformar ou melhorar* (p. 68).

A acção formadora deve desenvolver-se a partir da explicitação das narrativas profissionais contextualizadas, indispensáveis para a construção da narrativa de cada um dos professores, numa consciencialização individual e colectiva dos modos de acção. Como refere Correia (2010) a formação

deve ser capaz de modificar o sentido da evolução em que se inscreve, de gerar novas coerências que não podem ser deduzidas a partir de uma lei determinista, já que a formação é encarada como um dispositivo, como um acontecimento inscrito numa rede heterogénea de elementos, dinâmicas e temporalidades que, em larga medida, escapam à intervenção dos formadores (p. 27).

Neste sentido a formação ultrapassa a dimensão de *ensino/formação* para passar a ser encarada como processo de *aprendizagem/crescimento* (Oliveira-Formosinho, 2009), onde o professor percepção as suas necessidades como meios para apreender e dar resposta às necessidades das crianças e das comunidades onde desenvolve a sua acção. A formação constituiu-se assim, como uma *dupla oportunidade para aprender* (Hargreaves & Fullan, 1992),

pois uma aprendizagem continuada e substantiva dos educadores/professores, confere melhores oportunidades de aprender às crianças.

Esta conceptualização terá sentido se for compreendida e aceite no seio da organização, que permite às pessoas expandir os seus olhares, estimulando interações entre pares, através do questionamento e análise dos problemas emergentes onde, a aspiração colectiva assume maior amplitude e as pessoas comprometidas, manifestam vontade de *aprender juntas* (Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, & Kleiner, 2005). Assume-se, assim, uma ideia de formação que ultrapassa a visão compensatória e cumulativa, assente na externalidade do processo, para se centrar na realidade que se preocupa com os processos, os contextos de aprendizagem, os saberes necessários, a relevância das práticas e o impacto na aprendizagem das crianças (Oliveira-Formosinho, 2009).

No ponto seguinte procuraremos analisar as diferentes perspectivas que conceptualizam o desenvolvimento profissional dos professores.

1.3. O desenvolvimento profissional dos educadores: rumo a uma alternativa conceptual

Segundo Hargreaves & Fullan (1992) da conceptualização de desenvolvimento profissional emergem perspectivas diversas, que resultam de entendimentos diferenciados, em torno da ideia de prover *oportunidades de aprender e de ensinar*. O conceito de desenvolvimento profissional, de acordo com os autores, aponta para três direcções que, não se configurando como contraditórias, orientam as análises através de dinâmicas diferenciadas. Uma dessas abordagens focaliza-se

no desenvolvimento psicológico dos professores, enquanto processo de desenvolvimento individual que implica um trabalho do indivíduo sobre si mesmo, sobre as suas representações, os seus comportamentos e as suas acções. Esta visão valoriza a pessoa do professor, aceitando que em acção os professores utilizam o pensamento e a emoção para responder de forma integrada às circunstâncias complexas que vivenciam. Outra perspectiva enfoca o desenvolvimento profissional do professor como desenvolvimento de conhecimentos e competências, a aquisição de técnicas e estratégias de ensino e o completo domínio dos conteúdos a ensinar. Uma terceira abordagem, define o desenvolvimento profissional na relação com o contexto, apresentando-o como um processo vivencial a partir da intervenção educativa ou da investigação-acção, valorizando, portanto, a ecologia do desenvolvimento do professor.

Nas diferentes orientações percebem-se importantes contributos para a compreensão do conceito. A complexidade que emerge na abordagem do desenvolvimento profissional remete para a análise de *teorias implícitas* - a aprendizagem do adulto; as preocupações do professor; a psicologia dos ciclos de vida - para o conhecimento das *dimensões* em presença - professor; contexto; experiência - e para *modelos* que apresentam distintos meios para alcançar o desenvolvimento e tendências que se corporizam nas práticas de formação.

Neste trabalho, assume-se uma perspectiva holística de desenvolvimento profissional definido como um, processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interacção, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em

benefício dos alunos, das famílias e das comunidades^c (Oliveira-Formosinho, 2009, p. 226). Esta definição traduz a complexidade inerente ao desenvolvimento, cuja interconectividade e coesão entre as componentes, expressas por Oliveira-Formosinho (2009), requer uma abordagem plural. Neste sentido, o desenvolvimento profissional é um processo vivencial e contextual que entrecruza as perspectivas psicológicas, as perspectivas curriculares com as perspectivas organizacionais e sociológicas.

Nesta perspectiva e conforme se sintetiza na *figura 1* as dimensões professor/contexto; experiência, interceptam-se necessariamente.

O interesse desta análise situa-se na ênfase que os diversos estudos atribuem ao valor da aprendizagem das linguagens e da cultura da escola, às motivações que influenciam o desenvolvimento dos professores e à capacidade que as escolas têm de apoiar os professores e a suas iniciativas.

Assim se atendermos aos estudos que enfocam a pessoa do professor, sobressaem as representações que eles têm da profissão, das suas experiências vivenciais, ao longo da sua vida e da sua carreira e da relevância que atribuem à sua função, estas ideias são evidenciadas nos estudos de Guskey e Huberman (1995), Katz, (1995), Danielson (1996). Outros estudos (Nias, 1989; Fullan, 1992) valorizam a pessoa do professor, as suas necessidades, as suas características individuais, as suas concepções éticas que se constituem, inevitavelmente como oportunidades para o seu desenvolvimento profissional e que o ajudarão a tomar consciência das suas necessidades individuais e a agir sobre elas. Noutra perspectiva aponta-se a importância de conhecer o que os professores sabem antes de providenciar oportunidades de desenvolvimento (Darling-Hammond, 1997, 2001).

Figura 1 – Dimensões que se entrecruzam no desenvolvimento profissional



Neste sentido, reconhece-se o saber dos professores e a importância de o desconstruir ou refinar para melhorar a compreensão da sua prática. Assume-se, neste sentido, que o professor é um adulto em aprendizagem e que aquilo que ele aprende, muda e se desenvolve ao longo do tempo. Os estudos centrados na dimensão do professor fazem ainda sobressair a ideia de *professor-investigador*, constituindo-se a sala de aulas como um laboratório de pesquisa que permite identificar as fragilidades da acção desenvolvida e reconhecer as necessidades formativas.

As perspectivas centradas na escola salientam a influência que os contextos exercem na vida dos professores. Destacam-se as políticas educativas, alguns modos de liderança e os terrenos burocráticos como factores limitadores do desenvolvimento profissional e da construção de comunidades que aprendem (Correia, 2010; Barroso, 1997; Barroso & Canário, 1999; Formosinho, 2000; Formosinho & Ferreira, 2000; Formosinho & Machado, 2007). Por outro lado, as experiências colaborativas, sejam elas integradas na organização ou fora dela têm-se revelado como meios potenciadores da aprendizagem profissional (Amiguiño, 1992; D'Espiney & Canário, 1994; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001; Niza & Formosinho, 2009). Outros estudos revelam a influência dos colegas mais experientes e das suas opções práticas em professores principiantes (ano de indução) e também no acompanhamento da formação inicial (Oliveira-Formosinho, 1998, 2002; Russell, MacPherson & Martin, 2001; Novo, 2009; Zeichner, 2005).

Os estudos que se focalizam na experiência revelam que para que exista desenvolvimento profissional é necessário tempo. Tempo para que a acção faça sentido, para que haja compreensão dos fundamentos praxiológicos e para que não resulte em meras readapções desconexas (Danielson, 1996; Darling-Hammond, 2001; Oliveira-Formosinho, 2009). Nesta conceptualização salienta-se a importância do *amigo-crítico* que não pode ser visto como um mero comunicador de saberes, mas como aquele que agita e estimula a procura do sentido da acção. Esta figura toma relevância

nos processos quando se gera um clima de empatia, respeito e confiança que assegura o envolvimento dos práticos (Oliveira-Formosinho, 2009).

Dentro desta linha tomam, também, relevância os estudos que focam a investigação-acção, como meio potenciador do desenvolvimento profissional. Neste sentido o desenvolvimento profissional é promovido a partir de processos sistemáticos que permitem ao professor organizar o seu trabalho, a partir da recolha de dados, que terão reflexos nas suas concepções. Valorizam-se, ainda os enfoques que favorecem a compreensão de uma *gramática pedagógica* que suporte as tomadas de decisão do professor. A literatura sugere a importância de incorporar os saberes pedagógicos que valorizem a acção da criança, que lhes dê voz e lhes possibilitem expressar-se de diferentes formas (Oliveira-Formosinho, 2007; Araújo & Andrade, 2008). Assume-se, assim, a necessidade de cultivar uma linguagem, entre os profissionais, que se constitua como um elo agregador e consequentemente um traço da sua identidade profissional. Além disso a segurança pedagógica permite aos profissionais uma maior abertura que favorece a indagação e as *experiências de pensamento*³, que convidam à mudança e inovação educativa.

Referências Bibliográficas

- Araújo, S. B. & Andrade, F. (2008). Da participação convencionalizada à participação efectiva: um estudo de caso alicerçado na escuta da criança em contexto de educação de infância. In J. Oliveira-Formosinho, *A Escola Vista pelas Crianças* (pp. 95-116). Porto: Porto Editora.
- Barroso, J. (1997). Formação, Projecto e desenvolvimento organizacional. In R. Canário, *Formação e Situações de Trabalho* (pp. 61-71). Porto: Porto Editora.
- Barroso, J., & Canário, R. (1999). *Centros de Formação das Associações de Escolas. Das expectativas às realidades*. Lisboa: IIE.
- Buchberger, F. (2000). Teacher Education Policies in the European Union: critical analysis and identification of main issues. In B. P. Campos, *Teacher Education Policies in the European Union*. Lisbon: Portuguese Presidency of the

European Union.

Canário, R. (2001). A prática profissional na formação docente. In B. P. Campos, *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior* (pp. 31-45). Porto: Porto Editora & INAFOP.

Canário, R. (2002). Formação inicial de Professores: que futuro(s)? In N. Afonso, & R.

Canário, *Estudos sobre a situação da Formação Inicial de Professores* (pp. 37-63). Porto: Porto Editora & Inafop.

Correia, J. A. (2010). Trabalho e Formação: crônica de uma relação política e epistemológica ambígua. *Educação e Sociedade*, 35 (1), 19-33.

Correia, J., Caramelo, J. & Vaz, H. (1997). Formação de professores. In M. d. Educação-DAPP, *A evolução do sistema educativo e o Prodep. Estudos temáticos, vol.III*, (pp. 105-262.). Lisboa: ME/Dapp.

Danielson, C. (1996). *Enhancing Professional Practice: a framework for teaching*. Alexandria, Virginia, USA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Darling-Hammond, L. (2001). *The right to learn: a blue print for creating school that work*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.

D'Espiney, R., & Canário, R. (1994). *Uma escola em mudança com a comunidade: Projecto ECO - 1986-1992 - experiências e reflexões*. Lisboa: IIE.

Esteves, M., & Rodrigues, Â. (2003). Tornar-se professor: estudos portugueses recentes. *Investigar em Educação, Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, 2, 15-68.

Estrela, M. T. (2002). Modelos de Formação de Professores e seus percursos. *Revista de Educação*, 1, 17-29.

Formosinho, J. (2009). A academização da formação de professores. In J. Formosinho, *Formação de Professores: aprendizagem profissional e a acção docente* (pp. 73-92). Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. (2000). A Escola das pessoas para as pessoas. In J. Formosinho, F. I.

Ferreira, & J. Machado, *Políticas Educativas e autonomia das escolas* (pp. 147-159). Porto: Edições ASA.

Formosinho, J., & Ferreira, F. I. (2000). O pragmatismo burocrático: um contributo para o

3 - A expressão é usada por Albert Enestein conforme Bodanis, D (2001). E=mc2: uma biografia da equação que mudou o mundo e o que ela significa. Rio de Janeiro: Ediouro.

- estudo da política educativa no quotidiano. In J. Formosinho, F. I. Ferreira, & J. Machado, *Políticas Educativas e autonomia das escolas* (pp. 77-115). Porto: Edições ASA.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2000). A Reforma e a mudança nas escolas. In J. Formosinho, F. I. Ferreira, & J. Machado, *Políticas Educativas e autonomia de escolas* (pp. 15-28). Porto: ASA Editores.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2007). Anônimo do século XX: A construção da pedagogia burocrática. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto, & M. Pinazza, *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado construindo o futuro* (pp. 293-328). Porto-Alegre: Artmed.
- Fullan, M. (2005). *Leadership & Sustainability: sistem thinkers in action*. Thousand Oaks: Press, Inc.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que Vale a Pena Lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Guskey, T. R. & Huberman, M. (1995). *Professional Development in Education: New Paradigms and practices*. New York: Teacher College Press.
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança: o trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa: MacGrowHill.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (1992). Introduction. In A. Hargreaves, & M. Fullan, *Understanding teacher development* (pp. 1-19). New York: Teacher College Press.
- Katz, L. (1995). The development sages of teacher. In L. Katz, *Talks with teachers of young children* (pp. 203-210). Norwood, NJ: Publishing Corporation.
- Lopes, A. (2005). *Marcos e marcas das políticas de educação na (re)construção da identidade profissional dos professores portugueses: rumo a uma política pedagógica*. Obtido em 23 de 05 de 2010, de Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIE): <http://www.fpce.up.pt/ciie/>
- Machado, J. & Formosinho, J. (2009). Professores, escolas e formação: políticas e práticas de formação contínua. In J. Formosinho (coord.), *Formação de Professores: aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 287-302). Porto: Porto Editora.
- Nias, J. (1989). *Primary Teachers Talking. A study of teaching as Work*. London: Routledge.
- Niza, S. (2007). *A participação das instituições de ensino Superior na formação contínua de professores*. Obtido em Jan. de 2010, de Debate Nacional sobre Educação: <http://www.debatereducacao.pt/relatorio>.
- Novo, R. M. (2010). A aprendizagem profissional da interação adulto-criança: um estudo de caso multicontexto. *Tese de doutoramento em Estudos da Criança (área de especialização de Metodologia e Supervisão em Educação de Infância)*. Braga: Universidade do Minho.
- Nóvoa, A. (2007a). *Nada Substitui um bom professor*. Obtido em Jan. de 2010, de Conferência: Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo - Sinpro Sp: <http://www.sinprosp.org.br>
- Nóvoa, A. (2007). *O regresso dos professores*. Obtido em Jan de 2009, de Conferência Desenvolvimento de Professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida: <http://www.min-edu.pt>.
- OCDE, (2005), *Teacher Matters*. OCDE Publishing.
- OCDE, (2009). *Evaluation and Rewarding the quality of teachers: international practices*. OCDE.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). Desenvolvimento Profissional de Professores. In J. Formosinho, *Formação de Professores* (pp. 221-284). Porto: Porto-Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância reconstruindo uma práxis de: reconstruindo uma práxis de participação., In J. Oliveira-Formosinho, T. M.
- Kishimoto, & M. Appizzato P., *Pedagogia(s) da Infância Dialogando com o Passado Construindo o Futuro* (pp. 13-36). São Paulo: ARTMED.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2001). Associação criança: uma comunidade de apoio ao desenvolvimento sustentado na educação de infância. In J. Oliveira-Formosinho, & J. Formosinho, *Associação Criança: um contexto de formação em contexto* (pp. 27-61). Braga: Livraria Minho.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas Pedagógicas, Formação Docente e Formação: Perspectivas Sociológicas*. Lisboa: Instituto de Inovação educacional - Publicações D. Quixote.
- Roldão, M. d. (2001). A Formação como Projecto: do plano mosiaco ao currículo como projecto de formação. In B. P. Campos, *Formação Profissional no Ensino Superior* (pp. 6-20). Porto: Porto Editora & Inafop.
- Russell, T., MacPherson, S., & Martin, A. K. (2001). Coherence and Collaboration in Teacher Education Reform. *Canadian Journal of Education* 26, pp. 37-55.
- Senge, P., Cambren-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., & Kleiner, A. (2005). *Escolas que aprendem: um guia da quinta disciplina para educadores, pais e todos os que se interessam pela educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Tardif, M., Lessard, C., & Gauthier, C. (1999). *Formação de Professores e Contextos Sociais*. Lisboa: Rés Editora.
- Zeichener, K. (1993). *A formação reflexiva: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.
- Zeichener, K. (2001). Educational Action Research. In P. Reason, & H. Bradbury, *Action Research: Participative Inquiry and Practice* (pp. 273-283). London: Sage.
- Zeichner, K. (2005). *Professional Development School Partnerships: A Place for Teacher Learning* Obtido em 2010 de 07 de 27, de New Horizons for Learning: <http://www.newhorizons.org/index.html>