

Título: A Educação para a Cidadania na Formação de Professores.

Que modelo(s) de formação?

Ilda Freire-Ribeiro

ilda@ipb.pt

Assistente de 2.º Triénio

Departamento de Supervisão da Prática Pedagógica

Escola Superior de Educação de Bragança

Resumo:

A educação para a cidadania tem vindo a revelar-se como uma das grandes prioridades da educação básica, devido em parte às diversas culturas, línguas, costumes e etnias que coexistem, quer na sociedade, quer na escola. Face a este novo panorama e sabendo que os professores são decisivos para “a construção da escola de cidadania que se deseja” (Barbosa, 2000:352), consideramos que a formação inicial terá de ser repensada, principalmente no que concerne aos modelos que lhe estão subjacentes, adaptando-se às exigências da nova prioridade. A conceptualização dos modelos de formação de professores é um processo permanentemente inacabado e sujeito a modificações, sendo pertinente investir no seu estudo, especialmente em tempos de mudança.

Neste sentido, convém rever e também perspectivar alguns dos modelos que mais saliência adquirem na formação de professores (ou que nela poderão ter lugar de destaque), equacionando se são ou não congruentes com as ideologias de uma educação para a cidadania.

Palavras-Chave: Formação de professores, competências, cidadania

Key Words: teachers' formation, competences, citizenship

1. Introdução

Tem vindo a crescer a importância dada à formação inicial de professores, uma vez que os normativos educativos apontam que a sua plena concretização passa pela formação dos professores. Se estes não possuírem uma formação adequada, sólida e que

vá ao encontro do que é pedido pelas reformas e reorganização curriculares, é certo que estas não serão implementadas da melhor forma.

De acordo com Perrenoud (2000^a), as instituições escolares são, em grande parte, responsáveis pelo desenvolvimento de algumas competências e quando decidem dar prioridade à formação por competências, necessitam de mobilizar recursos e de instituir algumas mudanças.

As instituições de formação, por vezes, preocupadas com a mera transmissão de conhecimentos e com o cumprimento dos programas estabelecidos, não privilegiam a mobilização dos saberes que pretendem promover. O treinamento de situações fictícias não é o que mais importa, mas sim compreender como utilizar e mobilizar o que se aprendeu para situações reais e para contextos diversificados, concedendo o tempo necessário para que a transferência aconteça.

Temos noção que há vários modelos de formação inicial de professores e que a cada modelo existente e colocado em prática lhe corresponde uma imagem. De acordo com Pérez Gómez (1992:96), cada imagem tem subjacente “uma determinada concepção da escola e do ensino; uma teoria do conhecimento e da sua transmissão e aprendizagem; uma concepção própria das relações entre a teoria e a prática, entre a investigação e a acção”.

Assim, tendo por base este conceito, propomo-nos reflectir sobre a formação de professores, repensando alguns dos seus modelos e visando desenhar uma tipologia possível (ao lado de tantas outras), de um modelo que se preocupe, entre diversos aspectos, em formar para uma cidadania democrática.

2.- Modelos de formação de professores

A formação de professores é pautada, para além dos seus planos formativos, por modelos de formação que orientam todo o processo de ensino, tornando-o mais operacional e compreensível.

Rodrigues-Lopes (1991:44), define modelo como “um conjunto de elementos considerados essenciais, num processo de aprendizagem formativa, que definem organicamente a estrutura e função da actividade profissional dos professores”, acrescentando que qualquer modelo assume uma dupla forma, uma teórica e uma prática, sendo indispensável para aprofundar e desenvolver conhecimentos em todos os

domínios científicos e que sob o ponto de vista funcional pode muito bem ser descritivo, explicativo, predito e experimental.

Marcelo Garcia (1999:30), afirma que são inúmeras e também por vezes contraditórias as imagens de docentes consoante diferentes abordagens ou orientações, sendo claro que as diferentes imagens de professor como: eficaz, técnico, pessoa, profissional, sujeito, investigador, reflexivo..., influenciam o modo de ensino, de transmissão de conteúdos, métodos e estratégias na formação de professores.

Sabendo que existem vários modelos de formação de professores, optámos neste estudo, por analisar apenas dois: o modelo tecnológico e o modelo reflexivo, associando-lhes determinadas imagens. Procuraremos ainda equacionar um outro, o modelo das competências, que consideramos ser pertinente para traçar uma formação baseada na educação para e na cidadania.

A fim de visualizar a trama da tipologia que nos propomos desenvolver, apresentamos o seguinte quadro síntese:

Quadro I- modelos de formação de professores

Modelos de Formação de Professores	Características
Modelo Tecnológico	<ul style="list-style-type: none"> • Subordinação da prática à teoria. • Aplicação rigorosa das regras do conhecimento científico. • Metáfora do professor <i>instrutor</i>.
Modelo Reflexivo	<ul style="list-style-type: none"> • Reflectir para participar criticamente. • Compromisso com a eticidade do ensino. • Metáfora do professor <i>moralizador</i>.
Modelo das Competências	<ul style="list-style-type: none"> • Saber mobilizar conhecimentos e recursos. • Desenvolvimento de competências. • Metáfora do professor como <i>habilitador</i>.

2.1- Modelo Tecnológico ou a Metáfora do Professor *Instrutor*

O modelo tecnológico é um dos modelos usados na formação de professores que mais se tem evidenciado ao longo do tempo, sendo considerado como uma referência base da educação.

É essencialmente caracterizado por uma epistemologia da prática que assenta num paradigma positivista de cariz normativo e que apresenta como objectivos fundamentais o rigor, a eficiência e a eficácia no desempenho profissional. Toda a sua sustentabilidade advém de racionalidades de natureza instrumental e de regulação técnica da produção de conhecimento.

Na produção do novo conhecimento existe uma relação de subordinação evidente entre quem produz e transmite o conhecimento, que se encontra num nível de abstracção e entre quem aplica o novo saber, que se posiciona num nível próximo da realidade e da prática. A separação entre a investigação e a prática educativa é notória, o que faz com que aqueles que aplicam o conhecimento adoptem uma perspectiva de fora para dentro ao aceitar e aplicar o que lhes é comunicado por agentes externos ao contexto. Deste modo, toda a prática profissional consiste numa mera aplicação do resultado de algumas investigações e no seu uso instrumental, regular e rígido por forma a conseguir os efeitos e resultados desejados. Reforça-se a hierarquia existente entre a prática e o conhecimento teórico, em que a primeira depende do segundo e de todas as suas directrizes.

Neste modelo, acrescentaríamos, o professor apresenta-se como um simples *instrutor* que se limita a *instruir* e a transmitir todo o seu saber, os seus conhecimentos científicos e académicos. O professor *instrutor* assume um papel especificamente técnico e de especialista de tal modo que aplica com rigor as regras derivadas do conhecimento científico. Transmite com eficiência os conhecimentos que possui, incidindo os processos de aprendizagem e formação na transmissão e recepção do conhecimento, desvalorizando funções críticas e criativas dos profissionais. O professor *instrutor* contribui fortemente para a reprodução de teorias e esquemas ao escolher e aplicar de entre o repertório disponível o procedimento que melhor se adaptará para solucionar o problema surgido.

A *instrução* torna-se então repetitiva e reprodutora, acentuando Pérez Gómez (1992:99), que na lógica deste modelo, ao não se procurar articular a prática exercida diariamente com o conhecimento teórico da investigação científica, encaminha-se para a “reprodução dos vícios, preconceitos, mitos e obstáculos epistemológicos acumulados na prática empírica”. Toda a eficácia da instrução e do desempenho do *instrutor* está assente na qualidade e quantidade da informação teórica que aquele possui e consegue manobrar e transmitir.

O professor *instructor* deve conhecer os métodos e saber manejar muito bem os instrumentos de forma a concretizar os objectivos do processo de ensino e aprendizagem, que encara como certos e estáveis. A avaliação do sucesso do procedimento é efectuada mediante o domínio que aquele tem sobre as técnicas e instruções que executa de maneira rigorosa e eficiente.

A sua actividade profissional, bem como toda a sua acção e *instrução* encontram-se preestabelecidas e condicionadas, permanecendo imersas no que é instrumental. A procura de resposta para os dilemas e problemas concretos da sua prática está ao seu alcance e aqueles são facilmente ultrapassados através da aplicação exigente de teorias e conhecimentos científicos que derivam da investigação. De um modo geral pensa-se que, como as teorias, técnicas e modelos são considerados universais, deveriam poder servir para toda e qualquer realidade, como se fossem únicos e inquestionáveis.

No que diz respeito ao aluno, ao qual chamaremos *instruendo*, atribui-se-lhe um papel secundário e pouco relevante em todo o processo de formação, pois limita-se a receber passivamente todos os conhecimentos transmitidos, passando a ficar *instruído*, erudito e culto. Age como se não fosse portador de opinião e de nenhum saber. Não dialoga, ouve e não questiona, assimila e não põe em causa, aceita e não crítica, e adquire toda a sua teoria na recepção de informação acerca do conteúdo programático das disciplinas que enquadram o plano de estudos e que o *instructor* procura transmitir, bem como na valorização que ele próprio faz da informação que ouviu e leu.

O conhecimento profissional do *instruendo* assenta principalmente num saber-fazer baseado em regras, destrezas, planos de actuação e técnicas, que se pretendem especializadas, científicas e estandardizadas. A articulação teoria/investigação é como se fosse nula, não possibilitando a inovação, antes perpetuando esquemas e vícios existentes. Valoriza-se nesta perspectiva uma dimensão *instrutiva* do ensino, onde o saber tende a reduzir-se a um conjunto de *instruções* que pretendem preparar o *instruendo* para a sua futura docência e a um conjunto de técnicas que deve adquirir, aplicar e transmitir no processo de ensino/aprendizagem.

À luz desta descrição, surgem dúvidas acerca da adequação deste modelo *tecnológico/instrutivo* e da imagem do professor como *instructor* para educar para a cidadania. Reforçando um pouco a ideia que para promover uma educação integral e holística, que prepare os futuros professores para o exercício democrático, esta não deve reduzir-se a uma mera transmissão de conhecimentos, descurando contextos,

experiências pessoais e interesses próprios. Nesta perspectiva pensamos que este modelo não se adequa totalmente às exigências e prioridades da educação e da sociedade actual.

2.2- Modelo Reflexivo ou a Metáfora do Professor *Moralizador*

O fracasso do paradigma de racionalidade técnica contribui para que um novo modelo de formação de professores seja equacionado e se apresente como um complemento ou mesmo uma alternativa.

Surge assim o modelo reflexivo que assenta numa racionalidade prática. Um dos autores que mais se debruçou sobre esta temática foi Schön (1983), que propõe como alternativa ao anterior modelo, uma epistemologia da prática, valorizando-a como fonte privilegiada de saber afastando-a, deste modo, do estatuto de menoridade a que durante muito tempo foi votada.

Subjacente ao modelo reflexivo, sugerimos a metáfora do professor *moralizador* que surge com a intenção de se considerar a imagem do professor comprometido com a dimensão ética e moral do seu ofício e da sua profissão enquanto educador.

Corroborando a opinião de Contreras (2002:76-77), assumimos que “o ensino supõe um compromisso de carácter moral para quem o realiza”, o que lhe confere um carácter que se situa acima de um qualquer compromisso contratual e que é um aspecto que “está muito ligado à dimensão emocional” presente por toda e qualquer relação educativa.

Pensamos que o próprio acto de ensinar é moralmente comprometido, já que se vincula a princípios e valores morais que lhe dão sentido e consistência, pelo menos se o perspectivarmos com humanidade e para humanos. O professor *moralizador* é neste caso aquele que procura vincular o seu ofício aos valores da educação – valores que são essencialmente morais, como a liberdade, a autonomia, a igualdade, o respeito mútuo, a justiça, entre outros, procurando também ampliar e desenvolver aquilo que é “desejável educativamente” (Contreras, 2002:78). É um professor que se encontra comprometido com os seus alunos, com o seu desenvolvimento como pessoa, com as relações com os seus pares e com as famílias, obedecendo a um compromisso com a ética da profissão, consciente dos dilemas e tensões que esse compromisso possa causar futuramente.

A reflexão enquanto acto de apropriação consciente de valores, acaba por ser fundamental para os concretizar nas interacções pedagógicas. Ao reflectir sobre o

mundo que o rodeia, sobre as suas origens, sobre os valores que o acompanham, sobre os actos e suas consequências, sobre os limites do processo de ensino e aprendizagem, sobre as restrições, estímulos ideológicos e materiais que ocorram nos mais diversos locais e contextos, sobre as tradições, identidades e experiências dos seus alunos, o professor, “incorpora um compromisso ético e social de procura de práticas educativas e sociais mais justas e democráticas” (Marcelo Garcia, 1999:44), e torna-se um ser preocupado e intimamente ligado à mudança, tanto a nível social e político, como a nível educativo.

O professor *moralizador* em contexto de trabalho, deve tentar fugir ao que já está determinado e preestabelecido. Deve procurar inovar e assumir um compromisso ético, moral e social, consigo, com a turma, com a comunidade educativa e com o sistema educativo. A atitude reflexiva, instrumento a utilizar, deve incluir “processos de questionamento de aspectos do ensino geralmente assumidos como válidos” (Marcelo Garcia, 1999:45), os quais transformará em situações diferentes, deixando cair a capa da validade absoluta e inquestionável de determinados saberes, ultrapassando desta maneira os pressupostos de uma razão puramente técnica, tão usual nos programas de formação de professores.

A reflexão crítica torna-se fundamental para o professor *moralizador* no sentido que só através dela se podem conhecer os conflitos, os preconceitos, as interações, os valores e as ideologias que cada indivíduo transporta consigo e deixa transparecer para o exterior, e que, por uma ou outra razão, influenciam determinado modo de agir. É também muito importante que se reconstruam tradições emancipatórias implícitas nos valores da sociedade, que se tome partido perante as situações, que se participe activamente e que se explore a natureza social e histórica, tendo sempre em consideração o contexto social.

O professor *moralizador* deve comportar-se como um facilitador de aprendizagem, procurando ajudar o aluno a adquirir saberes que possam ser úteis posteriormente e na sua actividade deve “articular o dizer com o escutar, a demonstração com a imitação e ter sempre subjacente a atitude de questionamento como via para a decisão” (Alarcão, 1996^a:19). Pretende-se, neste sentido, que o professor ajude o aluno a tornar-se capaz de tomar as suas próprias decisões, demonstrando possuir um sentido crítico e reflexivo, não ficando à mercê de directrizes e orientações exteriores ao contexto.

O aluno, ao qual chamaremos *moralizando*, deve reconhecer o carácter ético e moral do futuro ofício e deve iniciar o desenvolvimento de atitudes e capacidades críticas e reflexivas de modo a analisar e interpretar a sociedade onde vive e começar a construir o seu próprio saber, assumindo uma atitude activa, mostrando interesse em conhecer e descobrir, reflectindo conhecimentos culturais, éticos e políticos que se desenrolem à sua volta.

A prática deve ser considerada um ponto central do *currículum*, passando a ser valorizada e encarada como um processo de investigação onde a realidade está sempre presente e a experiência privilegiada como fonte de aprendizagem e saber. A componente prática deve aproximar o aluno da realidade e, é nela, que deve aplicar os seus conhecimentos teóricos e transferir os saberes que aprendeu, sempre com a intenção de os relacionar com novos conhecimentos por forma a enfrentar situações desconhecidas e a tomar em mãos a gestão das suas próprias aprendizagens.

As estratégias de formação devem facultar o desenvolvimento da capacidade reflexiva e de indagação e devem facilitar o envolvimento do professor e do aluno “num processo pessoal, de questionação do saber e da experiência numa atitude de compreensão de si mesmo e do real que o circunda” integrando um “carácter formativo, isto é dinâmico e construtivo” (Alarcão, 1996^b:181-182), assumindo a dimensão investigativa um papel de relevo, permitindo ao futuro professor compreender, explicar e equacionar as práticas onde se vê envolvido e implicar-se na inovação das mesmas.

Este modelo tem vindo a ganhar cada vez mais adeptos e tem sido, progressivamente, desenvolvido na formação de professores. Contudo, segundo Pacheco e Flores (1999:62), o modelo ainda apresenta um estatuto marginal na formação de professores, muito ficando a dever-se ao seu carácter reflexivo e pendor crítico. Liston e Zeichner (1993; cit. Braga :2001) consideram que, para que nas escolas se desenvolva uma prática reflexiva competente, é necessário mudar as condições em que se desenvolve a escolarização e a formação de professores, nomeadamente no que diz respeito à consciencialização dos docentes acerca das suas crenças e só desse modo lhes será possível analisar e reflectir a sua acção, considerar alternativas e apreciar os pontos de vista sociais, implícitos e explícitos, de outros profissionais, sendo imperioso descobrir e retocar as suas crenças pessoais.

Alarcão (1996^b:186), diz que reflectir se torna uma actividade difícil, pois não há tradição nesse sentido, não há condições favoráveis para tal, o processo é exigente e os profissionais não têm vontade ou necessidade de mudar. Porém, a autora acrescenta que

não é um acto impossível, dependendo o seu sucesso da vontade de mudança e inovação a nível pessoal, institucional e social. Reflectir e reconstruir criticamente ideias e valores não é tarefa fácil, pelo que é muito difícil implementar processos que, de um momento para o outro, convertam o docente e o aluno em pessoas que reflectem, e por consequência, se comprometam com os valores que a educação possui, no quadro de uma educação para e na cidadania.

Por tudo isto, corroboramos a ideia de Perrenoud (2000^b:5-12), quando depois de referir a importância de uma prática reflexiva, capaz de proporcionar ao professor uma participação activa e crítica onde exista “um compromisso crítico no debate social sobre as finalidades da escola e [o] seu papel na sociedade”, revela que é preciso “ancorar a prática reflexiva sobre uma base de competências profissionais”.

Consideremos, então, um outro modelo de formação de professores.

2.3- Modelo das Competências ou a Chave para o Professor *Habilitador*

O termo competência é palavra de ordem de uma educação actual e pertinente. As directrizes legisladas para a educação nacional apontam para *curricula* onde as competências assumem um papel fundamental e prioritário.

Convém referir que ao falarmos de competência, estamos a querer significar “a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações” (Perrenoud, 2000^b:7), e não queremos de modo algum reportar-nos ao movimento tradicional atomístico, surgido na década de sessenta e setenta, que situava a competência apenas numa “perspectiva comportamentalista de mero treino de «skills»” (Estrela, 1986:450).

A abordagem por competências sob o ponto de vista da profissionalização, inscreve-se na via do desenvolvimento profissional, é mais abrangente, global e procura dar relevo às necessidades da escola enquanto instituição social.

Desenvolver competências, faz-nos aproximar de uma “formação profissionalizante”, como refere Altet e Toulouse (1995; cit. Altet, s.d:70). Tal formação, que está hoje patente nas agendas educativas visa uma “mestria profissional”, deixando facilmente perceber, por entre as suas características, que é essencialmente orientada por metas práticas, no sentido de “construir e desenvolver competências profissionais necessárias ao exercício da profissão docente”(Ibidem).

Nesta proposta está subjacente a ideia de formar os professores segundo os pressupostos de uma abordagem por competências. Considerando tratar-se de um modelo emergente e em conceptualização, parece-nos ser necessário clarificar alguns conceitos.

Ter competência é, essencialmente, saber activar determinados recursos (conhecimentos, atitudes, capacidades e estratégias) em determinadas situações que envolvam situações problemáticas complexas, nas quais seja necessário tomar decisões e resolver problemas. Os saberes ditos disciplinares e académicos são implicados automaticamente nas acções de mobilização de competências e, como refere Perrenoud (1999^a:16), “mesmo quando a escolaridade não é organizada para desenvolver tais competências ela permite a apropriação de alguns conhecimentos”. No caso concreto das competências o importante é relacionar os conhecimentos ensinados e acumulados, com a sua operacionalização para situações concretas e reais. Porém e na grande maioria dos casos, esses conhecimentos permanecem na obscuridade e tornam-se inúteis na vida quotidiana pois não são usados e mobilizados para solucionar problemas realmente vividos.

Importa que as instituições de formação se comecem a preocupar com a transferência de conhecimentos e com a sua adequação a diversos contextos. Segundo Perrenoud (1999^a:17), essa “transferência” não se faz de forma automática, sendo necessário aliar-se à prática reflexiva o exercício, essencialmente “em situações que possibilitam mobilizar saberes, transpô-los, combiná-los”, inventando estratégias originais e diversificadas.

A mobilização dos conhecimentos e saberes teóricos é essencial. Para que esta mobilização se torne consistente tem que se recorrer a situações concretas onde deve ser prioritário “estabelecer o problema antes de resolvê-lo, determinar os conhecimentos pertinentes, reorganizá-lo em função da situação, extrapolar ou preencher as lacunas” (Perrenoud, 1999^a:17), necessitando de tempo e espaço para treinar e trabalhar convenientemente a competência.

Em consonância com o modelo das competências, apresentamos a metáfora do professor *habilitador* que neste contexto, pretende tornar visível as competências e habilidades que este profissional deve possuir para gerir a sua prática e *habilitar* os alunos no desenvolvimento e conquista de determinadas competências, consideradas essenciais para a aprendizagem e para a cidadania.

O professor *habilitador* deve ser um agente de formação de competências, cujo trabalho deve consistir em habilitar e qualificar os futuros professores, ou *habilitandos*, com as competências necessárias para o desempenho da sua função educativa. Essas competências devem ser actuais e pertinentes. A sua escolha deve partir de uma análise e reflexão da sociedade e ser baseada num conhecimento amplo e actualizado das práticas sociais. Deve ainda proporcionar um estudo de situações e de acções para, a partir daí, se gerar conhecimento.

Para que o sucesso do modelo seja possível, o próprio professor *habilitador* deve possuir competências para que as possa induzir ao *habilitando*. Como refere Perrenoud (2000^a:25-26), o professor “deveria ser capaz de identificar e de valorizar [as] suas próprias competências, dentro de sua profissão e dentro de outras práticas sociais”. Para tal deve assumir uma postura reflexiva, adoptar alguns dos principais recursos pessoais e ter capacidade de observação, de regulação, de inovação e de aprendizagem com os outros e através da experiência de forma a poder ajudar-se e ajudar os futuros professores a desenvolver competências. O autor acrescenta ainda que os professores “não desenvolverão competências se não se aperceberem como organizadores de situações didácticas e de actividades que têm sentido para os alunos”.

Sabemos à priori que as competências não são passíveis de serem somente ensinadas, elas terão de ser construídas, pelo que o simples ensino passivo das mesmas não é suficiente para que aquelas se desenvolvam. O professor *habilitador*, deve estar bem preparado e possuir as competências pedagógicas e didácticas adequadas, para auxiliar o *habilitando*, no percurso de desenvolvimento e aquisição de competências essenciais para a sua formação. A aprendizagem deve constituir um significado prático facilitando a mobilização e transferência de saberes.

As teorias e os saberes implícitos devem causar impacto e estimular o interesse e a reflexão do futuro professor, tendo como objectivo a transferência dos mesmos para situações reais, pois o que importa é habilitar e preparar o formando para a vida profissional, ou seja, mobilizar os saberes necessários para fazer frente a determinadas situações mais ou menos complexas.

Uma formação deste género deve centrar-se, essencialmente, numa aprendizagem profissional que tenha por base o desenvolvimento de competências, o que pode trazer consequências várias na organização curricular. Assim, segundo a opinião de Perrenoud (s.d:148), não basta uma formação que incida na simples exposição de conteúdos, bem pelo contrário “a determinação da ordem dos conteúdos é

imposta pela competência e não pelo desenvolvimento expositivo das disciplinas”. Um *curriculum* baseado em competências poderá “constituir um progresso enorme” segundo Perrenoud (2001:24), principalmente no que concerne às finalidades, uma vez que se estaria a dar relevância aos saberes mais úteis da vida, ao trabalho e aos saberes escolares, relacionados com o conhecimento e a acção, o que permite saber ligar os saberes às práticas sociais e ao registo didáctico pedagógico. O autor acrescenta ainda que para a elaboração deste tipo de *curriculum* deve partir-se das práticas sociais, das necessidades e da análise que se faz da instituição escolar e do grupo de alunos que a frequenta, não fazendo muito sentido os docentes estarem limitados “ao que os autores do currículo possam saber ou imaginar da vida das pessoas” (Perrenoud, 2001:25), podendo pôr em risco todo o processo de mobilização dos saberes como recursos.

Uma abordagem por competências irá exigir que os professores adoptem novas formas de ver e encarar a educação. Perrenoud (1999^b:67-68), salienta algumas posturas a adoptar pelos professores, referindo que por mais especialistas que fossem deveriam: sentir-se responsáveis pela formação global dos alunos; sair do seu campo de especialização, discutir e conversar com os restantes colegas; perceber e valorizar a transversalidade de algumas disciplinas; mobilizar a ajuda de várias disciplinas para a realização de projectos; trabalhar tanto os conhecimentos como as competências; aceitar funções mais centradas nos alunos do que nas disciplinas que leccionam; e tentar convencer os seus alunos a trabalhar e a aprender de uma outra maneira, que não a forma tradicional.

Consideramos que, com este modelo de formação, o futuro docente poderá ao longo de todo o percurso de formação adquirir e desenvolver competências em diversos domínios, ficando assim devidamente *habilitado* para enfrentar os desafios que, posteriormente e já no decorrer da sua actividade profissional, poderão surgir.

Consideramos, também, que este modelo de formação poderá *habilitar* devidamente o futuro professor para os desafios emergentes da educação para e na cidadania e poderá contribuir decisivamente para uma boa educação da população escolar, sobretudo numa altura de mudança onde se encontram públicos diferenciados, diversos e plurais.

Nesta perspectiva, é fundamental “identificar o conjunto de competências e recursos das práticas profissionais e de escolher estrategicamente os que devem começar a ser construídos na formação inicial” (Perrenoud, 2002:19).

Concordamos com a sugestão de Barbosa (2001:91-92) no que se refere às competências que se querem de um profissional comprometido com uma educação cidadã e envolvido com uma formação social e pessoal. Elas pertencem, na sua essência, ao domínio cognitivo, estando ligadas a saberes jurídicos e políticos como regras de convivência, normas de conduta, direitos e deveres como cidadãos responsáveis; ao domínio ético, no sentido da cidadania ser uma prática de um compromisso moral exercendo a capacidade de deliberar em função de certos valores e princípios éticos como a liberdade, a igualdade, solidariedade, entre outros; e ao domínio social, já que é muito importante participar activamente na vida social e pública através do diálogo, da intervenção e cooperação, tomando decisões e assumindo responsabilidades.

3- Considerações Finais

A formação de professores constitui-se como um vector decisivo para levar a bom porto as reformas e orientações normativas, mostrando-se condição necessária para que ocorra a mudança e exista inovação.

Face às mudanças ocorridas, quer na sociedade quer na escola, urge a necessidade de repensar os modelos de formação de professores e os contextos. Ou seja, importa saber que conhecimentos e competências, que modelos e em que contextos se devem formar os futuros docentes para que se tornem profissionais capazes de assumir uma dimensão educativa relevante na formação de cidadãos participativos e bem (in)formados.

Há que agir, procurar reestruturar mentalidades e repensar a formação inicial, para que novos caminhos sejam percorridos ao nível da educação para a cidadania. O modelo das competências poderá ser a chave para o futuro professor *habilitador*, construir, desenvolver e mobilizar competências profissionais actuais, úteis e necessárias ao exercício do ofício docente e que lhe permitam seguir uma linha de orientação cidadã e ética, privilegiando uma educação pelos “direitos do homem, a tolerância, o respeito mútuo, a democracia, os valores éticos” (Martins;1993:28).

Este modelo poderá, ainda, contribuir para os futuros docentes se adaptarem e adoptarem novas formas de encarar o ofício e a educação, ou seja, pensando: numa formação global e centrada nas necessidades do formando; numa transversalidade de

temáticas pertinentes; numa mobilização prática de conhecimentos e conteúdos; numa valorização de experiências e aprendizagens fundamentais.

Todos estes aspectos poderão contribuir para termos um futuro professor empenhado em educar para e na cidadania democrática, para a diversidade e para a vida, preocupando-se com o fenómeno da inter/multiculturalidade e promovendo valores democráticos, que ajudem os alunos a serem bons cidadãos.

4- Bibliografia

ALARCÃO, Isabel (1996^a). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In ALARCÃO, Isabel (org.) *Formação reflexiva de professores – Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 7-39.

ALARCÃO, Isabel (1996^b). Ser professor reflexivo. In ALARCÃO, Isabel (org.) *Formação reflexiva de professores – Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 171-189.

ALTET, Marguerit (s.d). Qual a formação profissionalizante para desenvolver as competências de “docente-profissional” e uma cultura profissional de actor? In TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude e GAUTHIER, Clermont (dir.). *Formação dos professores e contexto sociais*. Porto: Rés, 61-76.

BARBOSA, Manuel (2000). A formação de professores face às novas prioridades da escola. Inventário de competências para promover a aprendizagem da cidadania. In *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*. Livro de Actas, n.4, vol.6, ano 4.º, 352-358.

BARBOSA, Manuel (2001). Educar para a cidadania em ambiente escolar: Recontextualização e redefinição da missão do professor. In BARBOSA, Manuel (Ed.). *Educação do cidadão. Recontextualização e redefinição*. Braga: Edições APPACDM, 75-98.

BRAGA, F. (2001). *Formação de professores e identidade profissional*. Coimbra: Quarteto Editora.

CONTRERAS, José (2002). *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez Editora.

ESTRELA, Albano (1986). *Projecto FOCO - Uma experiência de formação de professores por competências*. In *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XX, 447-461.

MARCELO GARCIA, Carlos (1999). *Formação de professores – Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

- MARTINS, Guilherme d'Oliveira (1993). *Escola de Cidadãos*. Lisboa: Editorial Fragmentos.
- PACHECO, José Augusto; FLORES, Maria Assunção (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora.
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel (1992). O pensamento prático do professor: A formação profissional do professor como profissional reflexivo. In NÓVOA António (coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote, 95-114.
- PERRENOUD, Philippe (1999^a). Construir competências é virar as costas aos saberes? In *Pátio, Revista Pedagógica*. Nov., n.º11, 15-19.
- PERRENOUD, Philippe (1999^b). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- PERRENOUD, Philippe (2000^a). Construindo competências. In *Nova Escola*. (entrevista a Philippe Perrenoud), 19-31.
- PERRENOUD, Philippe (2000^b). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- PERRENOUD, Philippe (2001). *Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Porto: CRIAPASA.
- PERRENOUD, Philippe (2002). A formação dos professores no século XXI. In PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica Gather; MACEDO, Lino de; MACHADO, Nilson José; ALESSANDRINI, Cristina Dias. *As competências para ensinar no século XXI. A formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed Editora, 11-33.
- PERRENOUD, Philippe (s.d). Da alternância à articulação entre teorias e práticas. In TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; GAUTHIER, Clermont. (dir.) *Formação dos professores e contextos sociais*. Porto: Rés, 141-186.
- RODRIGUES-LOPES, A. (1991). Modelos de formação de professores e desenvolvimento de competências: Perspectivas e problemática de uma mudança urgente. In *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXV, n.º2.,43-68.
- SCHÖN, Donald (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.