

Para um desenvolvimento profissional do professor ao longo da vida

Manuela Esteves¹

Resumo

A partir do perfil de desempenho dos educadores e professores portugueses, consagrado em 2001, e de uma das suas dimensões em particular – a do desenvolvimento profissional ao longo da vida –, tentaremos interrogar os seguintes aspectos à luz da investigação científica: competências do professor; o professor como pessoa e a personalização da formação; valores: ética e deontologia profissional, colaboratividade, cosmopolitismo; o professor como investigador e profissional reflexivo. O ideal do desenvolvimento do professor ao longo da vida implica que tanto a formação inicial como a formação continuada se constituam em pilares imprescindíveis da construção de percursos marcados pela satisfação de ser professor e pela melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos.

Palavras-Chave: desenvolvimento do professor ao longo da vida; competências docentes; modelos de formação docente; professor reflexivo.

¹ Doutora em Ciências da Educação pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (ULisboa), Portugal. Professora da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (ULisboa), Portugal. mesteves@ie.ul.pt

Towards a lifelong teachers' professional development

Abstract

Starting from the desired performance profile of portuguese pre-school and school teachers decided in 2001, and particularly from one of its dimensions – the lifelong professional development – we will discuss the following aspects in the frame of educational research: teachers competencies; the teacher as a person and personalistic teacher education; values: professional ethics and deontology, collaborativity, cosmopolitism; teacher as a researcher and a reflective professional. The aim of lifelong teacher's development implies that both their initial and continuing education are seen as necessary foundations for the building of trajectories marked by the satisfaction of being a teacher and by the increasing quality of their students' achievements.

Keywords: teacher lifelong development; teaching competencies; teacher education models; reflective teacher.

Introdução

Os tempos que estamos vivendo são marcados por profundas mutações abrangendo todos os sectores da vida – social, económico, político e cultural. Um dos traços que nunca no passado se manifestara é o de que tais mutações ocorrem agora à escala planetária. É isso que nos permite, por um lado, perceber a universalidade dos problemas com que nos defrontamos e dialogar sobre eles por cima das fronteiras nacionais, mas, por outro, também, apercebermo-nos das diferenças entre os contextos nacionais em consequência do percurso histórico que cada sociedade fez e do ponto onde chegou.

Situamos nos anos 80 do século passado a emergência da nova ordem mundial em que passámos a viver e que caracterizaríamos por quatro traços:

- O triunfo do neoliberalismo;
- A propagação, a um ritmo cada vez mais alucinante, de novas tecnologias de informação e comunicação;

- A difusão do relativismo acerca de valores como verdade, racionalidade, objectividade, validade, revisibilidade, que anteriormente tinham sustentado o avanço das ciências, não apenas as naturais e exactas, mas também as sociais e humanas;
- A persistência das aspirações e das lutas dos povos por níveis superiores de bem estar, de democracia, de uma distribuição mais justa da riqueza criada.

Cada sociedade lidou (lida) com esses factores de um modo específico, dependendo do seu estado de desenvolvimento e da dinâmica das forças sociais, políticas e culturais que no seu interior atuam. Uma prova disso é a forma diferenciada como reagiram e estão reagindo à crise global do capitalismo neoliberal que assola o mundo desde 2008.

A Europa não encontrou e parece longe de encontrar boas soluções: os últimos cinco anos foram marcados pela revelação (dolorosa) de economias esmagadas pela concorrência mundial (Grécia, Portugal, Espanha, Irlanda), de economias em recessão (Itália, França, Bélgica, Holanda), de algumas, poucas, economias florescentes, em parte à custa das restantes (Alemanha, Países Nórdicos, Áustria). As respostas dadas até agora (equilíbrio formal das contas públicas, austeridade sem desenvolvimento, sujeição dos Estados aos mercados, empobrecimento da massa da população, supressão de direitos sociais, entre os quais o direito à educação) longe de resolverem os problemas, têm-nos agravado até níveis socialmente insuportáveis.

É neste cenário, ou melhor, num cenário que lemos desta forma, que pretendemos equacionar a condição docente, hoje, presumindo que importa não apenas resistir à degradação da educação e da escola pública, mas também continuar a projectar a sua dignificação. Nesta perspectiva, a formação docente pode assumir um papel de extrema relevância.

1 Formação docente: um pilar de resistência, um pilar de desenvolvimento

A profissão docente foi-se construindo nos séculos XIX e XX numa relação dialéctica com o desenvolvimento dos sistemas educativos nacionais, geralmente imbuídos de ideais democráticos (a educação como um bem

público, a educação para todos). Essa construção presumiu e presume, entre outras, a assunção de que a docência é uma actividade especializada que carece de uma formação própria para ser desempenhada com êxito. Não foi, contudo, fácil o consenso sobre estas ideias (por vezes, ainda não o é), tal como são recorrentes as controvérsias sobre se ser professor é uma profissão e sobre o que é uma boa formação dos professores.

Durante o século XX, o conceito de profissão foi escrutinado cientificamente e foi objecto de mudanças significativas. A sociologia das profissões começou por enunciar um ideal estático de profissão a que só muito poucas actividades profissionais podiam corresponder. Se, no entendimento geral e segundo o senso comum, uma profissão é qualquer ocupação socialmente útil e remunerada, já para os especialistas só se deveria falar em profissão quando estivessem reunidos um conjunto de critérios muito exigentes, como os adiante mencionados, sendo as restantes ocupações apelidadas de semi-profissões (entre as quais estaria a docência) ou não-profissões.

De entre os numerosos autores que discutiram esta questão, recordamos aqui Hoyle (1969) que aponta seis critérios para a consideração de uma actividade como profissão:

- Uma profissão desempenha um serviço social essencial;
- Uma profissão fundamenta-se num corpo sistemático de conhecimento;
- Uma profissão requer um longo período de formação académica e prática;
- Uma profissão tem um elevado grau de autonomia;
- Uma profissão tem um código de ética;
- Uma profissão gera um desenvolvimento em serviço dos seus membros.

Face aos critérios que eleger para definir uma profissão, compreende-se que Hoyle afirme que este não é um conceito descritivo mas avaliativo, em que a representação simbólica assume um papel relevante, e que tenha tentado situar a docência enquanto profissão, assinalando os traços de profissionalismo que esta já adquirira, assim como aqueles em falta ou só parcialmente alcançados. Observando os critérios acima, facilmente se aceita que a profissão docente tem feito um caminho no sentido de os cumprir, mas as metas ideais para que eles apontam não são estáticas, o que pressupõe que há que continuar sempre a progredir.

O valor atribuído à educação, presente no primeiro critério, varia segundo o tempo histórico e isso afecta necessariamente o status simbólico da profissão docente. Afirmar hoje esse valor como um bem público é estar disponível para entrar num combate ideológico com todos aqueles que, de forma mais grosseira ou mais subtil, o negam e tentam vê-lo apenas como bem privado a que apenas acede quem tiver recursos materiais para tal.

O corpo sistemático de conhecimento a que Hoyle se refere está em construção; ainda se apresenta bastante lacunar e fragmentado. Ainda temos, por exemplo, fortes dificuldades em saber como articular, no desempenho docente, os conhecimentos teóricos, procedimentais, processuais e experienciais, ou em levar o professor a construir um conhecimento praxeológico.

O longo período de formação académica e prática: nas últimas décadas, na maior parte dos países a tendência foi para o alongamento da duração da formação inicial e a integração obrigatória de uma componente de prática profissional supervisionada - alterações estruturais certamente importantes mas a que nem sempre se associaram mudanças significativas das orientações conceptuais dominantes.

O elevado grau de autonomia do professor que todos dizem desejar, presume, no entanto, a existência de condições que nem sempre se verificam: que o professor seja capaz de fazer escolhas, de tomar decisões e de estar autorizado a fazê-lo. Para poder fazer escolhas, o professor precisa conhecer diversas alternativas sobre o modo de conceber e concretizar o currículo. Os poderes públicos, por outro lado, têm tido uma posição ambígua acerca da autonomia a conceder ao professor: tanto a advogam (sobretudo quando querem eximir-se das suas próprias responsabilidades), como a limitam através de uma teia apertada de leis e regulamentos, de mecanismos de controlo da profissão como a avaliação do desempenho docente muitas vezes significa.

Pactuar um código de ética explícito enquanto criação dos docentes e compromisso para com os seus alunos e entre os pares é um dado ausente da caracterização da profissão na maioria dos países. Não significa que os professores não pautem a sua actuação por princípios éticos, significa apenas que, perante a sociedade, não se afirmam colectivamente nesse

plano. Agem segundo ditames da sua consciência individual que se tornam frequentemente insuficientes quando têm de enfrentar dilemas difíceis.

Finalmente, o desenvolvimento profissional contínuo do professor, requerendo certamente a sua implicação, requer igualmente estruturas de suporte com qualidade, nomeadamente assentes na dinâmica da escola onde actua e em espaços de formação contínua formal e não formal que lhe sejam oferecidos.

Feitos estes comentários à proposta de Hoyle, coincidimos com todos aqueles autores que criticaram a concepção estática das profissões. De facto, estas são organismos vivos cujos desafios mudam em função do tempo e das circunstâncias, realidades não só dinâmicas no seu interior mas também em relação ao todo social e ao modo como se deixam impregnar pelo pensamento dominante ou têm relativamente a ele uma postura crítica e, por isso, frequentemente de resistência e de luta.

O profissionalismo, enquanto traço caracterizador do colectivo que é o corpo docente, e a profissionalidade enquanto modo idiossincrático como cada professor interpreta e pratica o profissionalismo (BOURDONCLE, 1994; ESTRELA, 2001), se tomados na concepção dinâmica já advogada por Kremer-Hayon (1991), conduzem-nos ao conceito de profissionalização. Este incorpora o sentido de movimento de aproximação aos ideais da profissão e pode reportar-se a diversas entidades:

- Ao indivíduo que domina cada vez melhor a sua actividade e atinge assim as regras do profissionalismo;
- Ao grupo de indivíduos que, exercendo uma mesma actividade, melhora o seu estatuto obtendo o monopólio dessa actividade;
- Ao saber utilizado que se manifesta na prática profissional como mais eficaz;
- À formação, mais orientada para a acção seja pelos conteúdos seja pelas características dos formadores que, em parte, são práticos da actividade em causa.

Sobre a profissionalização dos professores são possíveis discursos de diversa natureza. Julgamos poder distinguir:

- a) um discurso político de que são porta-vozes, entre outros, as autoridades educativas nacionais e as organizações internacionais, segundo o qual a profissionalização recobre essencialmente uma

preocupação de encontrar respostas para a crise que afecta muitos sistemas educativos – os professores por falta ou deficiência da profissionalização seriam responsáveis pelo insucesso escolar, pela obsolescência das formações escolares e pela sua inadequação ao mercado de trabalho, pelo fechamento da escola sobre si mesma;

b) um discurso ideológico onde frequentemente o anterior se insere, que decorre do valor que é atribuído à educação, ao ensino e aos professores – discurso onde os profissionais e as suas organizações participam para fazer valer uma profissionalização que legitime a actividade, seja promotora de inovações nas escolas e contrarie a crise da identidade docente, em concomitância com a melhoria do estatuto socioprofissional;

c) um discurso científico diversificado e pluridisciplinar, produzido por historiadores, sociólogos, psicólogos, curricularistas, pedagogos, que tomam a profissão docente como objecto de investigação e questionam a formação e o desenvolvimento profissional no sentido de descortinar os melhores caminhos para a profissionalização.

Estes três tipos de discurso surgem muitas vezes imbricados uns nos outros e todos eles concedem grande centralidade às questões da formação inicial e contínua. Se é verdade que a autonomia profissional, o seguimento de normas éticas, o interesse pela educação enquanto bem público não são simples resultantes de uma formação especializada para a docência, também é igualmente verdade que a não dispensam enquanto um dos pilares do profissionalismo e do seu desenvolvimento ao longo da vida.

2 A formação dos professores ao longo da vida

A institucionalização da formação continuada dos educadores e dos professores é, em Portugal, uma aquisição relativamente recente que data de 1992. Por institucionalização queremos significar a consagração legal do direito e do dever do professor a prosseguir de forma sustentada e sistemática o seu próprio desenvolvimento profissional – o que significou, por inerência, uma explicitação dos objectivos a atingir e a criação de estruturas formativas que viabilizassem na prática a concretização desse direito/dever para todos os profissionais.

Surgiram então centros de formação contínua de três tipos, uns (os

mais numerosos) ligados a associações de escolas de todos os níveis de educação e ensino não superior; outros ligados a associações profissionais de professores; outros ainda, criados por iniciativa de instituições de ensino superior vocacionadas para a formação de professores.

Posteriormente, em 2001, foi consagrado em lei um perfil de desempenho dos educadores de infância e dos professores do ensino básico e secundário que enuncia as competências que os profissionais devem ter, organizadas em quatro dimensões: a dimensão profissional, social e ética; a dimensão do ensino – aprendizagem; a dimensão da participação na vida da escola e da comunidade; a dimensão do desenvolvimento ao longo da vida.

É das competências relativas a esta última dimensão que, seguidamente, pretendemos ocupar-nos. Elas constituem um quadro de referência para os profissionais, as escolas, as instituições de formação e os formadores na medida em que explicitam metas ideais a atingir.

Quadro 1: Dimensão do desenvolvimento ao longo da vida

Perfil de desempenho profissional dos educadores e professores dos ensinos básico e secundário

- O professor reflecte sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recursos importantes para a avaliação do seu desenvolvimento profissional, nomeadamente do seu próprio projecto de formação
 - O professor reflecte sobre aspectos éticos e deontológicos inerentes à profissão, avaliando os efeitos das decisões tomadas
 - O professor perspectiva o trabalho em equipa como factor de enriquecimento da sua formação e da actividade profissional, privilegiando a partilha de saberes e de experiências
 - O professor desenvolve competências pessoais, sociais e profissionais numa perspectiva de formação ao longo da vida, considerando as diversidades e semelhanças das realidades nacionais e internacionais, nomeadamente na União Europeia
 - O professor participa em projectos de investigação relacionados com o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.
-

Fonte: Dec.-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto de 2001.

O quadro acima remete para um conjunto de aspectos que têm sido problematizados pela investigação educacional. Iremos em seguida

percorrer alguns deles – os que nos parecem mais cruciais – tendo em consideração que o modo como forem equacionados pelos formadores de professores pode conduzir a soluções formativas muito diferenciadas e de valor desigual quanto aos resultados que são efectivamente alcançados.

3 Competências pessoais, sociais e profissionais do professor

A primeira questão que suscitamos é relativa ao conceito de competência(s) e ao modo como ele tem evoluído no campo da formação. De facto, não se trata de um conceito unívoco, como noutra oportunidade tivemos ocasião de explanar (ESTEVES, 2009).

O conceito de “competência” é susceptível de múltiplas formas de definição e de interpretação, quer nos coloquemos numa perspectiva sincrónica e consideremos o seu uso num mesmo tempo mas em espaços diversos, quer observemos a evolução histórica dos sentidos dominantes que foi adquirindo.

O conceito de competência ressurgiu em força no campo educacional, nos anos 90 do século passado, relacionado com a aprendizagem dos alunos, a formação dos professores e a formação profissional em geral, assumindo conteúdos e sentidos não necessariamente idênticos nessas diferentes áreas e, com isso, contribuindo para dissonâncias importantes mesmo entre os investigadores dos campos mencionados, para já não falar dos sentidos ainda mais díspares presentes nos discursos dos professores e dos formadores.

Como se constroem as competências? E as competências profissionais? Como se desenvolvem? Quais as mais importantes para o desempenho docente? Podem as competências ser avaliadas? E, se sim, como? Afinal, de que falamos quando falamos em competências? Tais são algumas das questões que hoje estão no centro de muitas discussões tanto na acção profissional dos professores em relação aos seus alunos como na formação para a docência e na gestão das carreiras docentes.

Uma primeira esclarecimento que nunca é despendendo tentar fazer, embora de há muito tenha sido assinalada, é a da diferença entre o conceito no singular (a competência) e o conceito usado no plural (competências).

Na primeira forma, a *competência*, o conceito remete para a qualidade que separará profissionais competentes de profissionais incompetentes, profissionais mais e menos competentes. Nesta acepção, competência é tomada como um traço global inerente à acção do indivíduo ou do grupo profissional, traço sobre o qual é possível emitir um juízo de valor.

Já nas formas “uma competência”, “as competências”, o conceito remete para um certo número de traços particularizáveis evidenciados na acção, que podem ser observados e descritos sem que necessariamente se lhes tenha que atribuir um valor.

Existe um consenso alargado entre os especialistas de que o movimento de formação baseada nas competências teve o seu início nos EUA, no campo específico da formação de professores, nos anos 60 do séc. XX, movimento que posteriormente viria a alastrar a outros campos de formação profissional (BURKE *et al.*, 1975; ELAM, 1971; HOUSTON, 1980). Embora se possam encontrar casos de formação profissional baseada nas competências desde os anos 20, no quadro da aliança entre desenvolvimento industrial e formação profissional, parece fora de dúvida que foi sob a influência da psicologia behaviorista triunfante nos anos 50 que se assistiu, sucessivamente, a reformas dos currículos escolares de forma a centrá-los em objectivos comportamentalistas de aprendizagem (corporizando o que ficou popularizado como pedagogia por objectivos) e às reformas dos programas de formação de professores centrados ou baseados na aquisição de competências entendidas como comportamentos observáveis que tivessem uma correlação positiva com o aumento ou a melhoria dos resultados dos alunos.

Discutiu-se então (e, em outros termos, ainda hoje se discute) se uma competência é o mesmo que uma *performance*. Na acepção dominante em que a competência era tomada até aos anos 80 (comportamento directamente observável), convenhamos que ambas se confundiam efectivamente. E, desse modo, os programas que começaram por se designar uns como CBTE, outros como PBTE, rapidamente passaram a ser conhecidos mais simplesmente como P/CBTE (Performance / Competency Based Teacher Education), como se de uma só entidade se tratasse.

As críticas ao conceito de competência de recorte behaviorista e

aos programas de formação a ele associados foram permanentes mas tornaram-se particularmente vigorosas a partir dos anos 80.

Dois argumentos foram mais persistentemente invocados: a inadequação da definição analítica das competências para retratar o perfil dos profissionais mais bem sucedidos, perfil esse que não se limitaria ao mero somatório de competências isoladas; a falta de evidências científicas que corroborassem a superioridade dos programas baseados nessas competências em relação a outros.

Entretanto, estudos realizados na Europa continental em diversas áreas da formação profissional que não exclusivamente a dos professores, foram pondo em evidência que os profissionais excelentes apresentavam um conjunto de competências genéricas ou globais bem mais importantes para explicar o seu sucesso do que as competências analíticas muito numerosas a que a análise das funções laborais tinha conduzido.

Esta abordagem pelas competências genéricas focou sobretudo os modos como os profissionais se tornam competentes e destacou um conjunto de qualidades pessoais relevantes, para além das características científico-técnicas inerentes à acção.

Em lugar de centenas ou mesmo de milhares de competências associadas a um dado desempenho profissional, nesta corrente foram identificadas listas bem menos numerosas de competências genéricas (geralmente, entre oito e quinze) que estariam em condições de retratar o perfil de profissionais competentes.

Uma dessas listas, proposta por Boyatzis (1982), foi construída a partir do estudo de uma amostra de cerca de 2000 gestores que actuavam em 41 tipos de empregos diferentes. A título de exemplo, vejam-se as doze competências que foram enunciadas:

- Preocupação com o impacto
- Uso diagnóstico de conceitos
- Orientação para a eficiência
- Pro-actividade
- Conceptualização
- Auto - confiança
- Uso de apresentações orais

- Gestão de processos grupais
- Prática de um poder socializado
- Objectividade perceptiva
- Auto - controlo
- Energia e adaptabilidade

A este propósito, refira-se, também como exemplo, a lista de dez competências para ensinar no ensino fundamental, em torno das quais se organizou o programa de aperfeiçoamento dos professores e professoras de Genebra e de que Perrenoud (2000) dá notícia detalhada:

- Organizar e dirigir situações de aprendizagem
- Administrar a progressão das aprendizagens
- Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação
- Envolver os alunos na sua aprendizagem e no seu trabalho
- Trabalhar em equipa
- Participar na administração da escola
- Informar e envolver os pais
- Utilizar novas tecnologias
- Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão
- Administrar a sua própria formação contínua.

Le Boterf (1995; 1997; 2001), fazendo a distinção entre profissões simples e profissões complexas, interessa-se, a certo passo, especialmente pelo tipo de competências necessárias ao desempenho das profissões complexas. Define estas últimas, como aquelas profissões em que os profissionais devem enfrentar o desconhecido e a mudança permanente (LE BOTERF, 1997, p. 21). O aumento da complexidade dos problemas a tratar, o carácter incerto do contexto de trabalho, as possibilidades oferecidas pelas novas tecnologias e pelas novas formas de organização do trabalho, a evolução dos sistemas de valor e das aspirações dos indivíduos, são aspectos aduzidos para alicerçar a tese de que a eficácia do trabalho não consente que o profissional simplesmente se limite a executar instruções que lhe sejam dadas (IDEM, 1997, p. 27).

Inscrevendo-se na linha de pensamento dos que preferem definir as competências como um conjunto pouco numeroso de traços genéricos, Le Boterf (1997, p. 37; 94) identifica seis competências inerentes aos

profissionais que sabem gerir a complexidade:

- Saber agir com pertinência;
- Saber mobilizar num dado contexto;
- Saber combinar;
- Saber transpor;
- Saber aprender e saber aprender a aprender;
- Saber empenhar-se.

Na mesma senda de Le Boterf quanto à conceptualização da competência em educação e formação, Perrenoud (1997) sugere que nos libertemos da significação do conceito recebida da linguística (potencialidade inata do sujeito que se actualiza na *performance*) e procedamos a uma reapropriação específica do conceito quando usado no âmbito das ciências da educação. Indo um pouco mais longe, Jonnaert (2002, p. 31) sugere, então, a seguinte definição: “uma competência faz, no mínimo, referência a um conjunto de recursos que o sujeito pode mobilizar para tratar uma situação com sucesso”.

Desta concepção importa reter que:

- A competência não se refere exclusivamente a recursos cognitivos, mas também a uma série de outros recursos de origem diversa;
- A competência está subsumida numa acção contextualizada – não é uma disposição do sujeito anterior à acção (o que a distingue da capacidade e do saber-fazer genérico);
- Entre os recursos que o sujeito mobiliza na acção poderão estar disposições inatas;
- A mobilização de recursos pelo sujeito é feita segundo redes operatórias e não por simples adição ou numa lógica de sequência linear;
- A competência não se confunde, portanto, com a *performance*.

4 O professor enquanto pessoa e a personalização da formação

A centralidade da pessoa do professor tem vindo a ganhar relevância crescente nas últimas décadas. Concordando com Nias (1991), se “o professor é a pessoa e uma parte importante da pessoa é o professor”, então podemos concluir que só para fins analíticos é aceitável distinguirmos a

pessoa e o profissional. No campo da formação docente, a emergência da pessoa do professor só se afirmou, contudo, claramente a partir dos anos 80. De facto, até então tinham prevalecido as concepções tradicionais artesanais e behavioristas, se quisermos usar a categorização dos paradigmas de formação usada por Zeichner (1983). A individualidade, a personalidade de cada professor contava pouco. O que importava era, pela formação, moldar todos os docentes a um único perfil de desempenho, fosse ele inspirado nas práticas dos mais velhos e experientes, fosse ele fundamentado em resultados de investigações do tipo processo-produto através das quais se pretendia descobrir quais os comportamentos exteriores do professor mais eficazes para produzir aprendizagens dos alunos. No horizonte de ambos os paradigmas estava a concepção do “bom professor” como um modelo único. O micro-ensino, a formação por objectivos eram formas de concretizar esta concepção. Usando as categorias de Lesne (1984) sobre a formação de adultos, prevalecia um modo de formação de tipo transmissivo, em que aos formandos era reservado um papel de objecto de formação, sobre os modos de formação de tipo apropriativo e emancipatório, onde o formando ocupa respectivamente o lugar de sujeito e de agente da formação.

Paulatinamente, os investigadores começaram a interessar-se pela pessoa e pelo pensamento do professor, pelos aspectos emocionais da docência, pelos fenómenos crescentes do mal estar docente (ABRAHAM, 1984; MARCELO, 1988; BALL; GOODSON, 1989; ESTEVE, 1989; HARGREAVES, 1998). No plano da formação, Combs (1972) fora pioneiro na afirmação da necessidade de um modelo de formação centrado na pessoa do professor, na sua individualidade, no suporte ao desenvolvimento da sua personalidade. Este paradigma personalista inspirou e inspira práticas de formação em que se recorre às histórias de vida dos formandos, aos diários de aula, aos portfólios, enquanto produtos não estandardizados que permitem conhecer pensamentos, disposições e atitudes, dúvidas e dilemas que acompanham a acção e permitem compreendê-la. Cabe então à formação ajudar os formandos a consciencializar o seu modo de ser e de estar na profissão, a examinar esses aspectos criticamente, a reforçar disposições positivas e a contrariar aspectos negativos.

Entre as competências desejáveis para o desenvolvimento ao longo da vida, acima citadas, é feita menção ao facto de o educador dever avaliar o seu desenvolvimento profissional e o seu próprio projecto de formação. Ora esta presunção de existência de projectos individuais de formação inscreve-se na tendência de personalização da formação e, em especial, da formação continuada. Tais projectos significam o fim de percursos formativos estereotipados e a procura pessoal do sentido da formação face a experiências de vida e de trabalho que divergem de professor para professor.

A concepção e a realização desses projectos individuais leva-nos a colocar uma outra questão: a da identificação e análise das necessidades de formação. Ou, dito de outro modo: será que cada professor está em posição de reconhecer as suas próprias necessidades de formação?

Partilhamos a tese de que as necessidades educativas e formativas não são dados absolutos, são construtos individuais ou colectivos que dependem do lugar e do ponto de vista do observador, como em outro momento tentámos demonstrar (RODRIGUES; ESTEVES, 1993). Assim, esse observador pode ser:

- o responsável por uma organização (sistema educativo, escola etc.) que directamente ou por interpostos especialistas, pretende avaliar essa organização e projectar o seu desenvolvimento: irá considerar como necessidades formativas dos docentes aqueles aspectos que julga serem causadores de deficiências actuais ou cuja ausência não permite a introdução de inovações;
- o próprio professor (ou grupo de professores) interessado em melhorar as suas práticas profissionais: irá considerar como necessidades formativas tanto aspectos lacunares da sua formação anterior como aspectos novos que suscitam a sua curiosidade e que pensa poderem ajudá-lo a melhorar a sua intervenção ou a acompanhar uma determinada moda pedagógica;
- as associações representativas de professores que visam defender o direito dos professores ao emprego e a melhoria da sua situação nos postos de trabalho que ocupam: as necessidades de formação confundem-se com o preenchimento de requisitos associados à contratação

(especialmente quando estes mudam e se tornam mais exigentes) e com aspectos valorizados nos processos de avaliação do desempenho, quando estes existem.

A personalização da formação e a existência de projectos individuais casa-se melhor com o segundo dos modos de identificação de necessidades acabados de referir. Mas pode-se demonstrar que certos projectos de formação radicados no diagnóstico de deficiências ao nível do sistema educativo (logo, numa identificação de necessidades feita de acordo com o primeiro dos modelos acima referidos) podem, pelas metodologias utilizadas, alcançar um elevado grau de personalização (casos do Plano de Acção da Matemática e do projecto de Ensino Experimental das Ciências que tinham acoplados projectos de formação continuada dos docentes).

Em Portugal, tem-se verificado, contudo, o primado da oferta sobre a procura de formação: o mais frequente é os centros de formação apresentarem uma lista de acções que projectaram para o ano seguinte e os professores escolherem aquela ou aquelas em que vão participar. São poucas as situações em que os centros de formação constroem o seu plano a partir de uma análise de necessidades conduzida deliberada e sistematicamente. Isto apesar de existirem orientações explícitas no sentido de se dever procurar que a formação continuada dos docentes se inscreva no projecto educativo de cada escola e contribua para que a mesma solucione os problemas com que se depara. O desafio seria, então, o de encontrar o domínio comum entre dois planos distintos: o das necessidades de desenvolvimento da escola e o dos interesses individuais dos seus docentes.

Um outro aspecto menos referido da importância da formação personalista é o da sua função terapêutica em relação ao desgaste emocional que a profissão sempre produz.

A partir dos anos 80, a investigação educacional começou a focar um fenómeno que alastrava nas escolas: o do mal estar dos professores e, em particular, as suas manifestações mais agudas, o stress e o burnout. Trata-se de fenómenos complexos para os quais concorrem factores de diversa ordem, externa e interna ao exercício da profissão, como

Esteve (1989) bem evidenciou. Nas mesmas condições e em situações de trabalho idênticas, os professores, porém, reagem emocionalmente de modos diferentes: uns, deixam-se abater mais e mesmo adoecer, a par de outros que conseguem resistir melhor, e aí há que contar com as diferenças de personalidade.

As formações, desde a formação inicial mas em especial, a formação continuada, podem constituir elementos importantes de prevenção do mal estar docente bem como de ajuda à sua superação. Isso, contudo, presume que os formadores não só estejam conscientes do valor socializador da formação face às dificuldades enfrentadas pelos profissionais, mas também optem por estratégias que permitam dar voz aos professores, fazer destes sujeitos do seu próprio desenvolvimento e co-responsáveis da formação dos seus colegas.

5 Valores: ética e deontologia, colaboratividade, cosmopolitismo

A identidade profissional dos professores enquanto grupo e de cada professor individualmente remete para uma problemática que numerosos autores têm evidenciado como complexa na medida em que (i) para a sua construção concorrem factores de ordem vária e (ii) é um objecto dinâmico que está em permanente desconstrução / reconstrução (PIMENTA, 1997; DUBAR, 1997; HARGREAVES, 1998; LIBÂNEO, 2001; GUIMARÃES, 2004; MARCELO, 2009).

Gohier *et al.* (2001), reportando-se à identidade, entendem-na como uma representação de si enquanto professor articulada em duas dimensões: a representação de si como pessoa e a representação dos professores e da profissão. Os valores éticos e deontológicos ocupam lugar importante nessa construção identitária. Trata-se da distinção que cada professor faz entre o “bem agir” e o “mal agir” em relação aos alunos, aos colegas, às famílias dos alunos e, mesmo, em relação a si próprio.

É para nós significativo que o elenco de competências de desenvolvimento ao longo da vida consagrado em Portugal, refira explicitamente que o professor deve reflectir sobre “aspectos éticos e deontológicos inerentes à profissão, avaliando os efeitos das decisões

tomadas”, como acima se transcreveu.

Abundam na literatura especializada as recomendações no sentido de a formação docente contemplar os referidos aspectos. Mas há que constatar que os planos de formação tanto inicial como contínua raramente explicitam objectivos e conteúdos próprios desta dimensão e, por outro lado, que se tem revelado impossível levar o grupo profissional a discutir esta problemática e a forjar um código deontológico de sua autoria.

É neste ambiente rarefeito que, no caso português, avultam, pela sua originalidade e carácter pioneiro os estudos realizados ou dirigidos por Maria Teresa Estrela (1986; 2003; 2009; 2010). A autora refere que a actual desorientação dos professores tem razões diversas, entre as quais o “enfraquecimento do discurso ético que, tal como o discurso sobre a educação e a escola, se baseou ao longo dos tempos em pressupostos universalistas, agora postos em causa (ESTRELA, 2010). Coerentemente com este ponto de vista, uma equipa liderada por esta investigadora conduziu recentemente um projecto de investigação-formação de docentes que sinteticamente se caracterizou nestes termos:

[...] tendo como objectivo contribuir para a formação ética dos professores baseada na caracterização do seu pensamento, pareceu-nos inadequado partir de um sistema ético pré-seleccionado pela equipa de investigação para testar a sua aplicabilidade ao pensamento dos docentes ou partir desse sistema como um quadro interpretativo que poderia distorcer os dados encontrados. O percurso inverso pareceu-nos o mais defensável. [...] Analisando-o e categorizando-o [o pensamento dos professores] por processos indutivos, poderíamos compreender melhor as suas dúvidas e certezas, para os levar, numa segunda fase, a reflectir sobre ele e a aprofundá-lo com referências conceptuais de pensadores da ética, susceptíveis de dar nova luz aos problemas postos pelas situações do dia-a-dia. (ESTRELA, 2010, p. 12).

Este projecto em que os professores tiveram intervenção activa, foram sujeitos e agentes da sua formação, mostrou, entre outros aspectos, quanto o trabalho colaborativo entre professores, nos espaços de formação e nos espaços de trabalho, é imprescindível. De facto, ele constitui um recurso fundamental nos processos de desenvolvimento ao longo da vida e no enfrentamento de problemas difíceis para os quais não existem soluções pré-estabelecidas. Para ser válido, importa,

contudo, que esse trabalho colaborativo não se constitua como um fim em si mesmo, que seja um trabalho devidamente estruturado, orientado para fins explícitos e partilhados por todos, ou seja, que não se confine ao encontro de docentes em reuniões mais ou menos burocráticas mas sempre pouco produtivas.

Finalmente, uma referência ao cosmopolitismo que tomamos como o valor associado ao conhecimento, por parte dos professores, das diversidades e semelhanças das realidades nacionais e internacionais, nomeadamente na União Europeia, que o documento que estamos a analisar consagra.

O reconhecimento e a compreensão da diversidade cultural existente no mundo e que, de alguma forma, os sistemas educativos espelham, podem ser vistos como factores de crescimento do professor na medida em que o ajudam a perceber a relatividade das opções feitas no seu país e na sua escola. Acresce que a realidade multicultural dos estudantes, mais sensível nuns países ou regiões do que noutras, implica que o professor seja capaz de se situar face às diferenças culturais, de valorizar as que sejam enriquecedoras e de procurar promover a interculturalidade.

O afunilamento para os sistemas educativos da União Europeia, preconizado no documento, compreende-se por Portugal integrar esse espaço e por a circulação de pessoas no seu interior, voluntária ou forçada, se ter intensificado tanto para trabalhar como para estudar. O único risco que vemos associado a este cosmopolitismo poderá ser o da adesão acrítica dos professores a opções e modelos alheios, por efeito da influência que sociedades mais desenvolvidas podem ter sobre outras tidas por mais atrasadas. Nada que uma formação adequada não possa contrariar.

6 O professor como investigador e profissional reflexivo

Um dos eixos preconizados para o desenvolvimento do professor ao longo da vida é o da articulação entre experiência e investigação. Trata-se de enfrentar o aspecto provavelmente mais crítico dos modelos e das situações formativas, geralmente diagnosticado como o divórcio entre teoria e prática de que se queixam sistematicamente os formandos, os formadores, as instituições de formação, as escolas e os investigadores.

Daí que tenha sido incessante a busca de soluções formativas superadoras da dicotomia em referência.

Um dos caminhos que nos parece mais promissor à luz dos resultados alcançados é o de (i) esclarecer o que está efectivamente envolvido nos conceitos de teoria e de prática e (ii) aprofundar a concepção de qual deva ser a natureza da relação entre uma e outra no desempenho docente.

Éraut (1994) foi um dos autores que examinou criticamente os conceitos de teoria e de prática. A sua tese é a de que “teoria” e “prática” não se definem como categorias simples. Para ele, não devemos pensar em teoria, mas em teorias associadas à acção docente: o professor tanto usa teorias que são conhecimento público, originado na investigação científica e que têm valor tendencialmente universal, como usa teorias pessoais (teorias implícitas, crenças, convicções), originadas na sua experiência com os alunos e no trato socializador com os colegas. Por outro lado, a prática não representa apenas a acção mas também o pensamento que está associado a essa acção e que de algum modo a orienta ou a conduz, ou seja, não há acção educativa mecânica sem uma qualquer conceptualização subjacente. Por outro lado, além de conhecimentos teóricos e práticos, o professor também usa conhecimentos procedimentais e processuais que podem ter aprendidos antes da entrada em acção visto que existem tecnologias de diversa ordem que suportam o desempenho e se traduzem em rotinas economizadoras de tempo e de energias.

É nesta óptica de desconstrução dos conceitos de teoria e de prática que se tornam mais claras propostas como as de Tom e Valli (1990) quando defendem que, mesmo quando existe conhecimento científico válido, ele não é suficiente para comandar a prática de ensino, ou as de Krathwoll (1977) e de Jackson e Kieslar (1977) quando identificam não um mas diversos modos segundo os quais a investigação pode ter impacto sobre as práticas docentes.

Fenstermacher (1982) enunciou três formas de estabelecer pontes entre a investigação sobre o ensino e a prática profissional. Segundo ele, os efeitos das teorias científicas sobre as práticas dos professores podem ser perspectivados, alternativamente, como (i) regras de natureza imperativa que as primeiras impõem às segundas, ou (ii) através de evidências que

contrariam crenças dos professores, ou ainda (iii) através de esquemas de pensamento, ou seja, representações científicas dos fenómenos educativos que podem levar os professores a ver o seu trabalho de outra maneira, a observá-lo e a problematizá-lo.

Não recusando em absoluto o valor das duas primeiras formas, a que nos parece mais fecunda é a terceira. Ela reconhece tanto o valor da teoria como o da prática e salvaguarda as especificidades tanto de uma como de outra. O conhecimento científico ajuda o professor a pensar a prática, a vê-la na sua complexidade, a tomar decisões e a avaliar os respectivos efeitos; no cerne da acção está o professor e não um conhecimento dogmático que lhe dita regras de conduta sobre o que fazer numa dada situação e num dado contexto.

É neste cenário que faz sentido pensar então o professor como um investigador das situações de trabalho onde actua e não apenas como um consumidor de investigação feita por especialistas.

O perfil de desempenho que estamos a analisar aponta essa dupla necessidade: de o professor se apoiar na investigação existente para avaliar o seu desenvolvimento profissional e de o professor participar em projectos de investigação relacionados com o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

A metáfora do “professor como investigador” deu lugar a alguma controvérsia inicial, fosse por parte de investigadores fosse por parte de profissionais docentes, por razões que aqui não iremos examinar, controvérsia que julgamos ter-se entretanto esbatido. No caso português, deram-se alguns passos significativos: a formação inicial dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário passou, por força de lei, a contemplar desde 2007 uma componente de iniciação às metodologias de investigação educacional. Presume-se, embora isso nem sempre aconteça na realidade, que os formadores sejam eles próprios capacitados para a investigação e, sobretudo, que saibam estabelecer nexos de sentido entre essa investigação e a prática profissional dos formandos.

Associamos a esta problemática uma outra: a do professor como profissional reflexivo. É intencionalmente que dizemos “profissional reflexivo” e não “prático reflexivo”, como o fez Schon (1983) na obra que

recolocou a reflexividade no centro da profissionalidade docente e das agendas de formação, num caso de êxito à escala mundial, esquecido que estava o trabalho pioneiro de Dewey (1933). A noção de prático aplicada ao professor é, na nossa opinião, redutora na medida em que pode levar a subvalorizar a teoria ou teorias em que o mesmo se suporta, a supor que só a acção é promotora de pensamento sobre a educação e que o professor é um executante que, pela reflexão, chega inevitavelmente a conhecimento válido.

Se é verdade que todos os programas de formação rapidamente se passaram a reclamar da intenção de formar professores reflexivos, não é menos verdade, segundo muitas evidências que temos recolhido em trabalhos que temos feito ou orientado, que frequentemente se toma reflectir por sinónimo de pensar.

Acompanhamos todos aqueles autores como Calderhead (1989; 1993), Feiman-Nemser (1990), Tabachnick e Zeichner (1991), que consideram que importa interrogar de que é que se fala quando se fala em ensino reflexivo e em professor reflexivo. De facto, múltiplas interpretações são possíveis sobre a natureza e as finalidades da reflexão, sobre o que é que os professores podem / devem reflectir, e porquê, sobre as estratégias a desenvolver para provocar a reflexão. Importa, neste plano, registar também o contributo que alguns trabalhos têm dado para a compreensão de que existem diversos tipos e níveis de reflexão (VAN MANEN, 1977; ZEICHNER; GORE, 1990; PIMENTA; GHEDIN, 2002; LISTON; ZEICHNER, 2003; DAY, 2004; KORTHAGEN, 2009).

Para nós, a reflexão profissional dos professores que é mais difícil de atingir mas que importa, por isso mesmo, estimular deve significar uma descentração do imediato e de si próprio, deve visar a melhoria do sucesso educativo dos alunos mediante decisões de mudança e inovação no contexto de aprendizagem (de que o desempenho docente é uma variável de primeira importância), mas também mediante a denúncia das condições políticas gerais que põem em causa a missão da escola. Sem desprezarmos o valor da reflexão aos níveis técnico e prático, trata-se de ajudar os docentes a atingirem o nível da reflexão crítica, porventura difícil ainda na formação inicial, mas seguramente um objectivo para o

desenvolvimento profissional ao longo da vida.

A reflexão é, pois, um processo exigente. Ela só se torna efectiva quando:

- o professor é capaz de identificar um problema ou problemas associados à sua acção educativa (sendo os problemas abundantes nos contextos educativos, nem todos os professores, porém, os consciencializam);
- o professor equaciona possíveis hipóteses de solução para os problemas, a partir de uma análise e um diagnóstico da situação em causa;
- o professor decide actuar para resolver o problema;
- o professor avalia os resultados da acção empreendida, os seus impactos satisfatórios ou não satisfatórios;
- o professor toma consciência / verbaliza o conhecimento novo que nesse trajecto alcançou, partilha-o com os pares e assume uma postura crítica fundamentada acerca do seu próprio trabalho, dos seus alunos e do contexto local e global onde a acção educativa ocorre.

Deste modo, uma reflexão profissional autêntica envolve simultaneamente a resolução de problemas de aprendizagem dos alunos, processos de formação docente, o desenvolvimento de competências investigativas, o trabalho colaborativo inter-pares, a construção de conhecimento profissional a partir da prática e o questionamento ético sobre os valores que norteiam a acção educativa.

Para concluir

O desenvolvimento profissional do professor ao longo da vida constrói-se numa relação dialéctica entre disposições inerentes ao sujeito (motivação, curiosidade, interesse pela profissão, empenhamento) e estímulos externos que lhe sejam proporcionados (formação inicial e continuada, contextos escolares democráticos, orientados para a valorização das pessoas e da comunidade, para a mudança e a inovação, espaços de trabalho colaborativo com os pares).

O ideal do professor como profissional reflexivo, se entendida essa reflexão na sua versão crítica e emancipatória, pode talvez corporizar por inteiro esse outro ideal de um desenvolvimento que se constitui como permanente.

Referências

ABRAHAM, A. (Org.). *L'enseignant est une personne*. Paris: ESF, 1984.

BALL, S.; GOODSON, I. (Orgs.). *Teachers lives and careers*. Londres: Falmer Press, 1989.

BOURDONCLE, R. La professionalisation des enseignants. *European Journal of Teacher Education*, v. 17, n. 1-2, p. 13-24, 1994.

BOYATZIS, R. *The competent manager*. New York: John Willey, 1982.

BURKE, J.B. et al. *Criteria for describing and assessing competency programs*. New York: Syracuse University, 1975.

CALDERHEAD, J. Reflective teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, v. 5, p. 43-51, 1989.

CALDERHEAD, J.; GATES, P. (Orgs.) *Conceptualizing reflection in teacher development*. Londres: Falmer Press, 1993.

COMBS, A. W. Some basic concepts for teacher education. *Journal of Teacher Education*, v. 23, n. 3, p. 286-290, 1972.

DAY, C. *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora, 2004.

DEWEY, J. *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: D.C.Heath, 1933.

DUBAR, C. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora, 1997.

ELAM, S. *Performance-based teacher education: what is the state of the art?* Washington DC: AACTE, 1971.

ÉRAUT, M. *Developing professional knowledge and competence*. Londres: Falmer Press, 1994.

ESTEVE, J. M. *El malestar docente*. 2. ed. Barcelona: Laia, 1989.

ESTEVES, M. Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. *Sísifo, Revista de Investigação em Ciências da Educação*, v. 8, p. 37-48, 2009.

ESTRELA, M. T. Algumas considerações sobre o profissionalismo docente. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, v. 20, p. 301-310, 1986.

ESTRELA, M. T. Questões de profissionalidade e profissionalismo docente. In: TEIXEIRA, M. (Org.) *Ser professor no limiar do séc. XXI*. Porto: ISET, 2001. p. 113-141.

ESTRELA, M. T. O pensamento ético-deontológico de professores em estudos portugueses. *Cadernos de Educação FaE/UF Pelotas*, v. 21, p. 9-20, 2003.

ESTRELA, M. T. Reflexões preliminares a uma intervenção no domínio de uma formação ética de professores para o amanhã. In: DUJO, A.; BOAVIDA, J.J.; BENTO, V. (Orgs.). *Educação: reconfiguração e limites das suas fronteiras*. Guarda: Centro de estudos Ibéricos, 2009. p. 192-223.

ESTRELA, M. T.; CAETANO, A. P.(Orgs). *Ética profissional docente – do pensamento dos professores à sua formação*. Lisboa: Educa, 2010.

FENSTERMACHER, G. D. On learning to teach effectively from research on teacher education. *Journal of Classroom Interaction*, v. 17, n. 2, p.7-12, 1982.

GOHIER, C. *et al.* La construction identitaire de l'enseignant sur le

plan professionnel: un processus dynamique et interactif. *Revue des Sciences de l'Education*, v. 27, n. 1, p. 1-27, 2001.

GUIMARÃES, V. S. *Formação de professores: saberes, identidade e profissão*. Campinas: Papirus, 2004.

HARGREAVES, A. The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, v. 14, n. 8, p. 835-854, 1998.

HOUSTON, R. H. An analysis of the performance-based teacher education movement. In: FARDIG, G. (Org.). *Prospects of performance-based vocational teacher education*. Orlando: University of Central Florida, 1980.

HOYLE, E. *The role of the teacher*. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1969.

JACKSON, P. W.; KIESLAR, S. B. Fundamental research and education. *Educational Researcher*, v. 6, n. 8, p.13-18, 1977.

JONNAERT, Ph. *Compétences et socioconstructivisme – un cadre théorique*. Bruxelas: De Boeck, 2002.

KORTHAGEN, F. A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem ao longo da vida. In: FLORES, A.; VEIGA SIMÃO, A. M. (Orgs.). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Mangualde: Pedago, 2009. p. 39-60.

KREMER-HAYON, L. Teacher professional development: the elaboration of a concept. *European Journal of Teacher Education*, v. 14, n. 1, p. 79-85, 1991.

LE BOTERF, G. *De la compétence: essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Editions d'Organisation, 1995.

LE BOTERF, G. *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris: Les Editions d'Organisation, 1997.

LE BOTERF, G. *Construire des compétences individuelles et collectives*. Paris: Les Editions d'Organisation, 2001.

LESNE, M. *Trabalho pedagógico e formação de adultos*. Lisboa: Gulbenkian, 1984.

LIBÂNEO, J. C. O professor e a construção da sua identidade profissional. In: LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola*. Goiânia: Alternativa, 2001. p. 61-72.

LISTON; D. P.; ZEICHNER, K. M. *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata, 2003.

NIAS, J. Changing times, changing identities: grieving for a lost self. In: BURGESS, R. (Org.) *Educational research and evaluation*. Londres: Falmer Press, 1991.

PERRENOUD, Ph. *Construire des compétences dès l'école*. Paris: PUF, 1997.

PERRENOUD, Ph. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, S. G. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. *Revista de Educação da Aec do Brasil*, v. 104, p. 45-61, 1997.

PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Orgs). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto Editora, 1993.

SCHON, D. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books, 1983.

TABACHNICK, B. R.; ZEICHNER, K. M. (Orgs.). *Issues and practices in inquiry-oriented teacher education*. Londres: Falmer Press, 1991.

TOM, A. R.; VALLI, L. Professional knowledge for teachers. In: HOUSTON, R. (Org.). *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan, 1990.

VAN MANEN, M. Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, v. 11, n. 5, p. 565-575, 1977.

ZEICHNER, K. Alternative paradigms of teacher Education. *Journal of Teacher Education*, v. 34, n. 3, p. 3-9, 1983.

ZEICHNER, K.; GORE, J. Teacher socialization. In: HOUSTON, R. (Org.). *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan, 1990. p. 329-348.

Recebido em 20/11/2013
Aprovado em 24/06/2014