

Modelos de formação: pluralidade ou dogmatismo

Helena Ralha-Simões

Escola Superior de Educação e Comunicação - Universidade do Algarve

Resumo

A escolha de modelos de excelência é uma questão crucial no actual contexto da preparação de professores, problematizando questões antigas sobre as metas do poder político, que define o que é e deve ser um professor ideal. Por esse motivo, é essencial encontrar estratégias que equacionem os factores contraditórios subjacentes, nomeadamente, situando historicamente as soluções e as interrogações sobre o que deve ser a formação de professores, por oposição à mera opção por um modelo único e totalitário.

Palavras-chave

Modelos de formação, Competência, Desenvolvimento do professor, Profissionalidade

Abstract

The search for models that insure that teacher education will produce excellent professionals is a crucial issue nowadays and re-put ancient questions concerning the milestones stipulated by the political power which defines what an ideal teacher is. Therefore, we must find strategies that accept the contradictory nature of the factors wrapped in what defines “to be a teacher”. A historical overview helps to situate this issue, excluding an exclusive and totalitarian model for teacher education.

Key-words

Teacher education models, Competence, Teacher development, Professional development

Introdução

A procura de um modelo ideal para formar professores que consiga prevenir e resolver a maior parte das dificuldades com que estes se vão confrontar não é um propósito recente, não sendo por isso de estranhar que esteja mais uma vez na ordem do dia. De facto, com as sucessivas reformas dos ensinos básicos e secundário, com a alteração da Lei de Bases do Sistema Educativo e em resultado dos condicionalismos introduzidos, na sequência da Declaração de Bolonha, é necessário perspectivar criticamente as políticas educativas que actualmente condicionam a formação de professores. Ora, a uniformização introduzida defronta-nos com importantes dúvidas inerentes à adopção de modelos únicos, como solução atractiva, mas equívoca, apesar dos seus eventuais objectivos meritórios.

De facto, a adopção de perspectivas assentes em modelos restritivos, se bem que talvez aliciante pela sua facilidade de regulação através das directrizes da política educativa, encerra todavia muitos perigos, sobretudo se as disposições tomadas forem insuficientemente reflectidas e não tiverem em consideração as alternativas sugeridas a partir da criação das Escolas Superiores de Educação.

A tentação fácil em optar por um hipotético modelo “perfeito” para ensinar ou para formar um professor, na esperança de que essa opção possa ser a solução dos principais problemas educativos, não passa de uma ilusão; trata-se, efectivamente, de uma questão demasiado complexa para que essa simples escolha permita uma adequada preparação académica e profissional dos docentes, mesmo que traduzida em decisões legislativas categóricas e claras.

Por outro lado, o desenvolvimento do professor que se caracteriza, entre outros aspectos, pelo domínio cada vez maior, em profundidade e abrangência, de múltiplos modelos de ensino – embora alguns considerem preferível o contrário, isto é utilizar bem um único modelo – implica privilegiar o conhecimento de hipóteses alternativas, a fim de ser possível seleccionar convenientemente, numa dada situação, as que melhor permitam promover uma educação adequada.

Com efeito, o domínio de um único modelo dificilmente poderá dar conta da multiplicidade de problemas com que se defronta o professor, em qualquer nível de ensino, dada a dinâmica da intervenção envolvida no processo educativo, que inclui não só os objectivos propostos e a natureza das tarefas definidas para os concretizar, mas também o próprio educador e os alunos, que não podem ser vistos isoladamente dos contextos sociais, familiares e escolares que os enquadram.

A própria qualificação de “adequado” quando aplicada à utilização de um modelo – quer no quadro da intervenção educativa, em geral, quer da formação de professores, em

particular – supõe sempre que coloquemos também, previamente, interrogações como as seguintes: “adequado relativamente a quê?”, “adequado relativamente a que objectivos” ou “adequado relativamente a quem?”

Na verdade, nenhuma estratégia educativa pode ser correctamente avaliada fora do contexto, sendo sempre necessário saber quando, onde, para quê e para quem foi enunciada e de que modo se propõe que seja levada à prática. É exemplo da complexidade desta questão a circunstância de diversas formas de ensino eficaz poderem resultar da opção por modelos diferentes, ao mesmo tempo que não é incomum que práticas inspiradas num mesmo modelo assumam graus de adequação muito díspares.

Além disso, no âmbito da preparação académica e profissional de docentes, espera-se que os modelos de formação assegurem a adequação do papel do professor, constituindo-se como instrumentos construtores de uma capacitação pedagógica estratégica, relativamente a um modo de intervenção em que está subjacente a necessidade de, em qualquer situação educativa, se conseguir rentabilizar ao máximo as potencialidades dos educandos. Por esse motivo, os diferentes contextos e modos de aprendizagem que são determinados por diversos factores, nomeadamente pelas características individuais dos intervenientes, implicam modos de ensino diferenciados e influenciam também, necessariamente, o grau de adequação dos modelos de ensino que o professor tem disponíveis para serem utilizados.

1. Os modelos de ensino e a sua utilização flexível na intervenção educativa

Joyce e Weil (1980) que, no início do seu livro clássico sobre os modelos de ensino, preconizavam a utilização de modelos alternativos como um meio do professor obstar aos perigos do dogmatismo, sublinham que a própria selecção do modelo apropriado a um determinado contexto não é fácil nem linear. Na verdade, uma vez que os modelos não são mais do que um dos muitos configuradores dos dados e das circunstâncias em que se desenrola o processo educativo, é indispensável saber em que termos, com que meios, com base em que objectivos e relativamente a que indivíduos é apreciada a adequação de cada um desses modelos.

Estes autores, ao definirem modelo de ensino como um conjunto de linhas-mestras que permitem delinear actividades e enquadramentos educativos, procuram fundamentar este enunciado na especificação dos modos de ensino e de aprendizagem, através dos quais se procura conduzir à consecução de certos objectivos, com base em fundamentos teóricos e metodológicos que explicitem a lógica interna da sua aplicação.

Tais modelos correspondem, assim, a noções diferentes de aprendizagem que permitem aos alunos adquirir conhecimentos, capacidades e valores específicos que podem

ser agrupados consoante o modo como os indivíduos aprendem. Dado que, no quadro desta intervenção, não é possível abordar todos eles, optámos por seguir a classificação de Joyce, Weil e Calhoun (2003) que descrevem quatro tipos de modelos de ensino: processamento de informação, desenvolvimento pessoal, sistemas comportamentais e interacção social.

Os modelos de processamento de informação variam de uma focalização vaga na memorização de conhecimentos a formas específicas de raciocínio indutivo, assentes em múltiplos quadros conceptuais que focam o processamento da informação com base na metacognição, nos processos de pensamento individual invocados pelas teorias da aprendizagem, nos conceitos principais das disciplinas académicas e nas estratégias conceptuais formuladas de acordo com as teorias do desenvolvimento intelectual. Incluem a construção de conceitos, o raciocínio indutivo, o treino através da pesquisa, os organizadores estruturados, a memorização e a pesquisa científica.

Os modelos de desenvolvimento pessoal focam as aprendizagens dos alunos como algo conseguido a partir das experiências pessoais na situação de aprendizagem, valorizando contextos e relações e procurando incentivar as relações interpessoais, a auto-imagem e a auto-responsabilização, nomeadamente através do ensino não-directivo, do incentivo da criatividade, do treino da reflexão consciente e do processo de aconselhamento em encontros na sala de aula.

Os modelos comportamentais aplicam princípios do condicionamento operante a situações de ensino estruturadas, recorrendo a estratégias para modificar comportamentos observáveis em situação educativa, manipulando as condições em que estes ocorrem, através da utilização dos reforços adequados, socorrendo-se designadamente do domínio faseado das aprendizagens, do ensino dirigido, da aprendizagem do auto-controle, da aprendizagem de competências e do desenvolvimento de conceitos, bem como do treino da assertividade.

Por último, os modelos de interacção social, com destaque para a aprendizagem cooperativa, presumem que tarefas desta natureza promovem a aprendizagem, dado que a sociedade tem um papel determinante na educação enquanto modo de perpetuar uma ordem social democrática. Incluem a utilização de grupos de investigação, o desempenho de papéis, a pesquisa de estudo de caso, a identificação de situações exemplares, a pesquisa em ciências sociais e o treino de laboratório.

Ora, de acordo com Joyce, Weil e Calhoun (2003), uma razão para não nos limitarmos a um único modelo – por muito abrangente e bem estruturado que à primeira vista nos possa parecer – prende-se com o facto de nenhum modelo de ensino ter sido delineado para ser aplicado a todos os tipos de abordagem educativa. Com efeito, a propensão à

utilização flexível e articulada de modelos de ensino na prática educativa, por oposição à obediência ortodoxa a um único modelo, tem de ser concebida num quadro abrangente que, obviamente, não pode ser configurado numa perspectiva exclusivista.

2. A evolução das perspectivas sobre os modelos de formação

Se alargarmos a reflexão sobre a utilização de modelos à formação de professores, verificamos que, também a este nível, não dispomos actualmente de um único que se possa considerar como o mais satisfatório. Qualquer tentativa para restringir o universo formativo, formulando decisões limitativas da liberdade, da abrangência e da diversidade, resulta necessariamente num empobrecimento conceptual que comprometerá não só a prática profissional mas também o próprio processo de maturação epistemológica dos saberes relativos à intervenção educativa.

Além disso, os modelos de formação não são estáticos nem absolutos, surgindo e desenvolvendo-se indissociavelmente do modo como os professores constroem e mobilizam os saberes que são ensinados. Este enfoque é ele próprio susceptível de ser delineado segundo diferentes ângulos que podem ser situados historicamente (Monteiro, 2001; Nunes, 2001).

Traçando um breve quadro evolutivo a partir do século XX, verificamos que até ao período logo após a segunda guerra mundial a pesquisa sobre o ensino e os professores pouco se desenvolveu, privilegiando-se a focalização sobre o aluno em detrimento do professor que começou a ser valorizado apenas no final deste período, mas somente enquanto variável cujo efeito é secundário na aprendizagem. Deste ponto de vista, a preparação do professor deveria proporcionar sobretudo uma sistematização dos principais conhecimentos de cuja transmissão seria responsável, aceitando-se embora a necessidade de um reduzido domínio das ciências da educação, de uma forma pragmática e pouco aprofundada, apenas como facilitador da prática educativa (Monteiro, 2001; Pérez-Goméz, 1992).

Na década seguinte, a partir de uma posição centrada no professor, concebe-se a profissão docente como um “ofício sem saberes” que inclui perspectivas que valorizam a vocação, o talento, a intuição, a experiência, a cultura ou o conhecimento dos conteúdos a ensinar. Nesta linha, as principais concepções sobre a formação procuravam associar a eficácia educativa a certas características pessoais dos professores na convicção de que a identificação desses atributos estaria relacionada com um adequado desempenho dos alunos. (Gauthier, 1998, *cit. in Monteiro, 2001*; Ralha-Simões, 1994).

As crises sociais e culturais do final da década de sessenta, com o conseqüente pôr em causa dos paradigmas aceites, ocasionaram que a escola e os professores começassem

a revelar certa incapacidade em dar resposta aos novos desafios que se lhe colocavam. Consequentemente, tais exigências, decorrentes da necessidade de compreender a complexidade dos factores económicos e sociais, obrigaram a aceitar que era preciso enveredar por diferentes alternativas, a fim de equacionar os problemas com que se defrontava a educação. Estas perspectivas, introduzidas por enfoques de natureza psicossociológica, privilegiaram a ideia da influência do meio social como variável interveniente nos resultados do processo de ensino-aprendizagem.

A par das anteriores reflexões críticas, sob a influência das concepções behavioristas, surge uma proliferação de estudos que procuravam dar respostas sobre as melhores formas de ensinar, numa orientação de tipo “processo-produto” que pretendia entender o desempenho, a eficácia e a eficiência do professor e a sua relação com as aprendizagens do aluno.

Nesta altura, confundia-se ainda a escolha de determinados modelos de ensino com a capacidade demonstrada para uma adequada utilização em termos dos resultados dos alunos. Esta tendência – aprofundada através da investigação sobre os processos de aprendizagem, sob influência da corrente comportamentalista – vai dar lugar ao interesse em identificar a eficiência do professor e a eficácia do ensino, mediante o estabelecimento de uma correlação entre as *performances* e as diferenças no que concerne à aprendizagem. (Medley, 1987; Ralha-Simões, 1994).

Deste ponto de vista, presumia-se que competia ao professor dominar certas técnicas e assegurar uma transmissão eficaz e eficiente de saberes produzidos por outros e não construídos ou sequer reconstruídos por ele próprio, saberes esses ligados às áreas a que se reportavam os conhecimentos a leccionar. Passava-se, assim, da concepção da profissão docente enquanto ofício sem saberes para outra em que imperava a manipulação de saberes sem ofício (Gauthier 1998, *cit. in Monteiro, 2001*).

As tendências já referidas que valorizavam os factores contextuais permitiram que, no final da década, fosse introduzido um novo enfoque da realidade, perspectivando uma dimensão ecológica como factor essencial da compreensão da situação educativa e assumindo que é importante valorizar o que professores e alunos entendem ser o significado das suas acções e o modo como são influenciados por realidades mais abrangentes, a partir dos diversos sistemas que configuram a situação de ensino-aprendizagem e os seus protagonistas.

As questões principais deixaram de ser apenas articuladas em torno da maior ou menor eficiência ou eficácia do ensino, abrindo-se caminho para a problematização ou para a crítica do próprio processo educativo. O contexto da sala de aula passou, portanto, a ser encarado na sua complexidade e abrangência, com referência a sistemas mais

amplios, como a família, a comunidade e o próprio sistema educativo, assumindo-se a escola como um ecossistema particularizado, histórica, social e culturalmente situado, aspectos que condicionaram, obviamente, todo o processo de formação de professores (Borges, 2001; Bronfenbrenner, 1979; Heck & Williams, 1984).

3. Novas concepções de formação: o professor competente como construtor de conhecimentos

A partir da década de oitenta, surge uma nova perspectiva sobre a formação, procurando compreender o que os professores sabem, seja esse um saber teórico ligado com procedimentos ou conteúdos ou um saber construído na, pela e através da acção eminentemente prática, embora mediada pela metacognição (Alarcão, 1991; Pérez-Goméz, 1992; Schön, 1995).

Nesta linha, assiste-se a uma importante mudança de focalização, passando-se para a investigação sobre os saberes dos professores, sendo estes entendidos como saberes especializados. Além de cumprir um papel estratégico na formação de professores, o estabelecimento de saberes próprios ligados com a construção do conhecimento pedagógico permitiria identificar um núcleo de saberes específicos que caracterizariam a profissão docente (Simões & Ralha-Simões, 1999).

Desenvolveu-se, assim, um novo campo de pesquisa sobre o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes, de que um professor precisa de ser detentor, uma vez que, a partir deste novo enfoque, se podem extrair importantes ilações no sentido de formular reformas neste âmbito. Efectivamente, o quadro de referência da nova formação de professores passa a ser os saberes relativos à acção, os docentes experientes e eficazes e as respectivas práticas profissionais, mais do que os conteúdos, as disciplinas e os dados da pesquisa em educação (Borges & Tardif, 2001, Monteiro, 2001).

Considerando essencial o esclarecimento da compreensão cognitiva dos conteúdos dos assuntos ensinados e da relação entre estes conteúdos e o ensino propriamente dito, Shulman (1986, 1987) identifica três tipos de conhecimento que os docentes deveriam possuir: o conhecimento do conteúdo da matéria a ensinar, o conhecimento do conteúdo pedagógico e o conhecimento curricular. Várias focalizações desta problemática vão dar origem a pesquisas sobre os saberes dos docentes que contribuem para dar voz aos professores, com base naquilo que estes sabem, no modo como pensam e agem, bem como nos significados que constroem pessoalmente sobre o seu ensino e sobre os seus saberes profissionais (Borges, 2001; Monteiro, 2001).

Não obstante as resistências manifestadas pelos dirigentes responsáveis pelas políticas educativas, pelos formadores e mesmo pelos próprios professores, relativamente

à implementação de modelos fundamentados nestas novas tendências, verifica-se que estas remetem para a constatação de que a prática docente é considerada como um lugar de produção de saberes, havendo que redefinir o seu enquadramento mediante um meta-modelo que, nesse sentido, articule as diversas perspectivas.

É nessa medida que Medley (1987) define a capacidade potencial para ensinar como um aspecto essencial para avaliar a competência educativa no exercício da profissão, sendo as potencialidades do futuro professor para se revelar competente resultantes da conjugação dos efeitos dos modelos de ensino a que esteve exposto com as características pessoais pré-existentes ao processo de formação. Assim, não podemos esquecer que esta dimensão é um caso particular da flexibilidade que o indivíduo necessita ter para se adequar às circunstâncias, não podendo ser dissociada do funcionamento progressivamente mais complexo que caracteriza o desenvolvimento humano em geral, designadamente ao nível cognitivo, afectivo, motivacional e axiológico (Ralha-Simões, 1994).

Por esse motivo, Simões (1996, *cit. in Bizarro & Braga, 2005*) defende que a competência não depende apenas de eventuais conhecimentos e técnicas, mas tem a ver sobretudo com o modo como o professor organiza e integra as suas capacidades, além da forma como, numa situação específica, opta por agir de uma determinada maneira. Neste enquadramento, as dimensões ligadas com a pessoalidade e a interpessoalidade assumem-se como um instrumento relevante da eficácia de qualquer intervenção educativa, pois é uma certa pessoa, num certo contexto e em interacção com outros, que utiliza determinados saberes e os reconstrói com os alunos, sejam quais forem os modelos adoptados (Simões & Ralha-Simões, 1997; Tavares, 1997).

2. Perspectivas actuais: profissionalidade e desenvolvimento do professor

Actualmente, o interesse pelos saberes docentes tem vindo a assumir uma importância crescente, ocupando um lugar central nas pesquisas em educação e constituindo um suporte sólido para a reflexão que fundamenta muitas das questões relativas à problemática da formação de professores.

Reposicionam-se, assim, interrogações sobre o que sabem os professores, sobre quais os saberes que estão na base da sua profissão, problematizando-se onde são adquiridos e qual a sua relação com os saberes disciplinares.

A resposta a qualquer destas questões constitui um importante campo de estudo que urge desenvolver, tendo em conta que ela implica a participação dos principais protagonistas da profissionalidade docente, isto é, os professores (Borges, 2001).

Ora, a diversidade de abordagens que interferem nas concepções sobre a intervenção

educativa não permite descurar que o professor é um ser integral que constrói uma certa identidade no seu percurso de vida, a qual engloba, entre outros aspectos, a esfera da preparação e da intervenção profissional.

A este propósito, Nóvoa (1989, cit. in *Bizarro & Braga, 2005*), refere que precisamos sobretudo de um professor transcultural, o qual, para além de um excelente domínio de saberes e saberes-fazer, consiga efectivamente estar atento e compreender os novos contextos ecológicos, o que exige construir novos modos de conceber a profissão.

Assim, para fazer face a esta necessidade emergente, é preciso que os modelos formativos contribuam para uma nova apreensão da realidade, através da qual os professores aprendam a pensar por si-próprios e a pensar sobre o mundo, conhecendo-se como adultos em desenvolvimento e dando provas de uma adequada maturidade pessoal e interpessoal.

No mesmo sentido, Simões (1996) defende que não basta assegurar que os professores sejam detentores de eventuais conhecimentos e técnicas; é necessário incentivar os processos através dos quais estes organizam e integram as suas próprias capacidades como pessoas e como profissionais, de tal forma que, numa situação educativa específica, consigam optar por agir de modo complexo e diversificado, fazendo face, adequadamente, às necessidades inerentes a cada situação.

Demarcando-se de uma concepção baseada numa óptica de racionalidade técnica, muito dependente dos resultados dos alunos e da aquisição de um somatório de comportamentos educativos, o conceito de profissionalidade surge na confluência do desenvolvimento pessoal e profissional, referindo-se à construção de uma nova identidade, forjada desde o início da formação, em que estes dois vectores se vão especificando mutuamente, constituindo um conjunto de estruturas internas que servem de referencial para o professor se posicionar face à intervenção educativa, no quadro das quais a experiência individual vai adquirindo significado.

Esta perspectiva, transcende aspectos da acção educativa observável, tanto mais que, por um lado, envolve dimensões conscientes e inconscientes da personalidade e, por outro, é indissociável de uma visão ecológica que integre a construção do conhecimento pedagógico, evidenciando-se, assim, a emergência de uma orientação centrada na pessoa do professor (Ralha-Simões, 2002).

Conclusões

Como foi sublinhado ao longo do texto, se entendermos a formação como um processo que permite a cada professor interagir eficazmente com os outros e modificar os contextos em que se encontra, através de uma capacidade global – por vezes denominada competência – cuja integração possibilita diferentes índices de desempenho, torna-se, assim, óbvio que um modelo formativo exclusivista dificilmente pode dar conta destas exigências, sendo necessário apelar a modelos alternativos que coloquem os profissionais, desde a formação inicial, em confronto com diferentes perspectivas, aumentando a sua tolerância à ambiguidade e estimulando-os a evitar o raciocínio linear.

Deste ponto de vista, é indispensável sublinhar a necessidade de privilegiar as dimensões pessoal e profissional do desenvolvimento, pois que estas permitem verificar se o grau de maturidade de cada professor é compatível com as exigências que se lhe colocam, designadamente no que concerne à possibilidade de funcionar não só ao nível do real mas também do possível, formulando hipóteses em termos abstractos e concretizando-as através dos seus saberes profissionais.

Neste sentido, é necessário dar lugar à contradição e à complexidade e contribuir para incentivar a profissionalidade docente através de um processo formativo em que o principal objectivo é proporcionar a todos os indivíduos um enquadramento propício à auto-descoberta, ao surgimento do espírito crítico e da capacidade de reflexão, de modo a contribuir para a redefinição de uma emergente identidade profissional, em que tornar-se professor se inscreve num percurso progressivo baseado no desenvolvimento psicológico humano (Kohlberg & Mayer, 1972, Ralha-Simões, 1994, 2002).

Neste contexto, impõe-se a necessidade de uma estratégia plural conducente a modelos alternativos que, em oposição a um modelo de formação único e exclusivo, permitam equacionar esta problemática, não só através de uma escolha criteriosa dos conteúdos curriculares e das metodologias e instrumentos que lhes irão servir de suporte, assumindo a importância de perspectivas que não se restrinjam a privilegiar estes factores, uma vez que o professor não é apenas aquele que ensina ou que aprendeu a ensinar, mas quem conduz o aluno e a si-próprio a níveis de desenvolvimento humano, progressivamente mais complexos e flexíveis, dos quais depende uma adequada interacção interpessoal, no quadro de uma sociedade solidária e aberta aos desafios do nosso tempo (Ralha-Simões & Simões, 1991).

Bibliografia

- Alarcão, I. (1991). Reflexão crítica sobre o pensamento de Donald Schön, e os programas de formação de professores. *Cadernos Cidine*, 1, 5-22.
- Bizarro, R. & Braga, F. (2005). Ser professor em época de mal-estar docente: que papel para a Universidade? *Revista da Faculdade de Letras – Línguas e Literaturas*, 22 (2), 17-27.
- Borges, C. (2001). Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. *Educação e Sociedade*, 74 (12), 58-76.
- Borges, C. & Tardif, M. (2001). Apresentação da revista temática sobre “Saberes dos docentes”. *Educação e Sociedade*, 74 (12), 1-11.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Esteve, J. (1992). *O mal-estar docente*. Lisboa: Escher/Fim de Século Edições.
- Gauthier, C. (1998). *Por uma teoria da pedagogia – pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Editora Unijuí.
- Heck, S.F. & Williams, C.R. (1984). *The complex roles of the teacher – an ecological perspective*. New York/London: Teachers College/Columbia University.
- Joyce, B. & Weil, M. (Ed.) (1972). *Perspectives for reform in teacher education*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Joyce, B. & Weil, M. (1980). *Models of teaching*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Joyce, B., Weil, M. & Calhoun, E. (2003). *Models of teaching*. Boston: Allyn & Bacon.
- Kohlberg, L. & Mayer, R. (1972). Development as the aim of education. *Harvard Educational Review*, 42 (4), 449-496.
- Medley, D.M. (1987). Evolution of research on teaching. In M.J. Dunkin (Ed.), *The international encyclopedia of teaching and teacher education* (pp. 105-113). Oxford: Pergamon Press.
- Monteiro, A.M. (2001). Professores: entre saberes e práticas. *Educação e Sociedade*, 74 (12), 121-142
- Nunes, C.M. (2001). Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira, *Educação e Sociedade*, 74 (12), 27-42.
- Nóvoa, A. (1989). *Dos professores – Quem são? Onde vêm? Para onde vão?* Lisboa: ISEF-UTL.
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote / Instituto de Inovação Educacional.
- Pérez-Goméz, A.J. (1992). O pensamento prático do professor: a formação do professor
-

- como profissional reflexivo. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação* (pp. 93-114), Lisboa: Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional.
- Ralha-Simões, H. (1994). *Dimensões pessoal e profissional na formação de professores*. Aveiro: CIDInE.
- Ralha-Simões, H. (2002). Profissionalidade e desenvolvimento do professor. In M. Fernandes, (Org.), *O particular e o global no virar do milénio – cruzar saberes em educação* (pp. 85-87), Lisboa/Porto: Edições Colibri/SPCE.
- Ralha-Simões, H. & Simões, C.M. (1991). Contra o dogmatismo: uma estratégia plural conducente a modelos alternativos de formação. (*Comunicação apresentada no II Simpósio Pedagogia na Universidade*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa/Fundação Gulbenkian).
- Schön, D.A. (1995). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa, (Org.), *Os professores e a sua formação* (pp. 77-91). Lisboa: Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional.
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-21.
- Shulman, L.S. (1993). Renewing the pedagogy of teacher education: the impact of subject-specific conceptions of teaching. In L.M. Mesa & J.M. Jeremias (Eds.), *Las didácticas específicas en la formación del profesorado* (pp. 53-69). Santiago: Tórculo Ediciones.
- Simões, C.M. (1996). *Desenvolvimento do professor e construção do conhecimento pedagógico*. Aveiro: Fundação João Jacinto de Magalhães.
- Simões, C.M. & Ralha-Simões, H. (1997). Maturidade pessoal, dimensões da competência e desempenho profissional. In I. Sá-Chaves (Org.), *Percursos de formação e desenvolvimento profissional* (pp. 37-57). Porto: Porto Editora.
- Simões, C.M. & Ralha-Simões, H. (1999). Pressupostos curriculares e construção do conhecimento pedagógico. In R. Marques & M.C. Roldão (Orgs.), *Reorganização e gestão curricular no ensino básico – reflexão participada* (pp. 99-112). Porto: Porto Editora.
- Tavares, J. (1997). A formação como construção do conhecimento científico e pedagógico. In I. Sá-Chaves (Org.), *Percursos de formação e desenvolvimento profissional* (pp. 58-72). Porto: Porto Editora.
-

Correspondência

Helena Ralha-Simões

Universidade do Algarve – Escola Superior de Educação e Comunicação.

Campus da Penha

8005-117 Faro

mhsimoes@ualg.pt

