

Profissionalização em serviço — um projecto educativo de formação profissional de professores

JOÃO FORMOSINHO*

Este artigo não visa expor reflexões teóricas sobre formação de professores, mas apresentar um projecto concreto de formação profissional de professores a ser desenvolvido e implementado no momento perante uma instituição de ensino superior portuguesa (a Universidade do Minho), dentro do condicionalismo legal que regulamenta o modelo da «profissionalização em serviço».

Na elaboração deste modelo foram considerados dois corpos de referência diferentes — o modelo legal, isto é, o contexto institucional genérico que regulamenta este modelo, e pressupostos sobre modelos, teorias e práticas de formação de professores. É assim necessário apresentar estes dois corpos de referência antes de apresentar o projecto pedagógico do Centro Integrado de Formação de Professores (CIFOP) da Universidade do Minho. Na apresentação dos pressupostos remeter-se-á, sempre que possível, para textos do autor onde se encontram desenvolvidas as ideias apresentadas.

1. O MODELO LEGAL DA «PROFISSIONALIZAÇÃO EM SERVIÇO»

Em Maio de 1985 o Governo decidiu substituir o modelo da «profissionalização em exercício», então vigente, por um outro modelo que fosse menos

dispendioso, formasse mais professores e aproveitasse o potencial humano de Ciências da Educação recentemente existente em cada distrito do país nas Escolas Superiores de Educação (e, já há algum tempo, nas Universidades Novas).

O modelo legal entrega a formação em serviço às instituições de formação inicial de professores, num processo de formação com a duração de dois anos. O processo consta de duas componentes — formação em Ciências de Educação, que inclui obrigatoriamente, mas não exclusivamente, Teoria Curricular, Psicologia e Gestão e Administração Escolar, e Acompanhamento da Prática Pedagógica. Cada uma destas componentes tem peso igual na classificação final. A primeira versão do modelo legal incluía uma prova final obrigatória que contava com o peso de um terço para a classificação final; posteriormente, a prova final foi restringida apenas aos formandos com classificação muito baixa nas duas componentes referidas. Durante o processo de formação, os formandos assegurarão na sua escola 14 a 16 horas lectivas. Para mais pormenores sobre o modelo legal ver o Decreto-Lei 150-A/85, de 8 de Maio, o Decreto-Lei 381-D/85, de 28 de Setembro, a Portaria 750/85, de 2 de Outubro, a Lei nº 8/86, de 15 de Abril, o Decreto-Lei 405/86, de 5 de Dezembro, o Decreto-Lei 6/87, de 6 de Janeiro e o Decreto-Lei 233/87, de 11 de Junho.

As características mais inovadoras do novo modelo — baptizado de «formação em serviço» — são a obrigatoriedade para todos os futuros professores

* Universidade do Minho, C.I.F.O.P., Braga

da frequência de uma componente teórica de Ciências da Educação; consequentemente, a criação de um tronco comum para a formação de todos os professores, desde os das áreas mais académicas aos professores das áreas de Expressão e aos das Tecnologias; a possibilidade de integração da orientação da prática pedagógica num projecto mais fundamentado de formação de professores; e, ao nível do modelo de administração, a substituição do modelo centralizado da formação da maioria dos professores por um modelo de descentralização funcional, isto é, a passagem da administração directa do Estado à administração indirecta⁽¹⁾. Todas estas características aproximaram o modelo «maioritário» (em número de professores profissionalizados) de formação de professores dos modelos «minoritários» profissionais já existentes — ramo educacional da Faculdade de Ciências e licenciaturas em ensino (modelo integrado) das Universidades Novas. Tal aproximação foi posteriormente imposta pela Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46186, de 14 de Outubro, artigo 62, nº 2).

O modelo legal consagra uma visão mais profissional do professor não só pela inclusão das duas componentes profissionais de formação (Ciências da Educação e Prática Pedagógica Orientada), mas pela criação de um tronco comum para a formação de todos os professores, o que cria uma linguagem comum e um sentimento reforçado de pertença a um grupo profissional.

Mas o modelo legal consagra soluções que são limitações à realização dos seus aspectos inovadores. Uma primeira limitação é a colocação dos professores em formação (formandos), que obedeceu não às necessidades de formação (concentração em centros perto da instituição formadora e razoavelmente apetrechados), mas à lógica de estabilização de docentes efectivos nas zonas mais carenciadas⁽²⁾.

(1) A Administração Pública é o conjunto de organizações encarregadas de levar a cabo a actividade administrativa pública. Tal actividade não é exclusiva no Estado; também é executada por autarquias geralmente de base territorial (administração descentralizada). Quando à actividade de Administração Pública do Estado ela pode ser do tipo de *administração directa* ou *administração indirecta*. No primeiro caso trata-se de actividades sob a gestão imediata dos serviços do Estado. No segundo caso trata-se de actividades que o Estado incumbe a pessoas colectivas de direito público distintas de si, mas que lhe ficam ligadas — é o caso das instituições de ensino superior, por exemplo.

(2) Parece possível conciliar a lógica da *colocação* que vai no sentido de estabilizar os docentes nas zonas periféricas (e que

— Daí a dispersão dos centros de formação: neste CIFOP havia no ano lectivo 1986-87, 166 formandos em 34 escolas, 23 grupos disciplinares e 100 (!) núcleos de formação (conjunto de professores por disciplina, por escola), o que implica grande perda de tempo em viagens e dificuldades de coordenação;

— Daí a colocação de formandos em escolas onde não poderiam ter a sua formação completa, ou por não haver o nível de ensino secundário complementar (caso das escolas C+S), ou por não haver uma das disciplinas do grupo (caso típico do Alemão no 9º grupo do Ensino Secundário ou do Latim no 8ºA), ou por não haver de todo a especificidade (por exemplo, foram colocados formandos de Ensino Agrícola ou Trabalhos Oficiais em Madeira em escolas que não têm essa especialidade!);

— Daí a colocação de muitos formandos em escolas sem as devidas infraestruturas e sem os recursos humanos adequados à formação⁽³⁾;

— Daí a enorme dificuldade de articular o projecto da instituição formadora com os projectos das escolas básicas e secundárias.

Uma segunda limitação é uma certa ambiguidade de competências entre a instituição formadora, as escolas e a Direcção Geral.

Um terceiro aspecto limitativo, este inevitável, é o facto deste modelo ser teoricamente uma formação inicial, ao nível da componente profissional (até aí os docentes não eram oficialmente professores, mas agentes de ensino), mas ser na prática

leva à dispersão), com a lógica da formação que conduz à concentração de formandos em centros perto da instituição formadora. Basta que se crie uma rede de formação e que se permita o destacamento, apenas para a formação, dos docentes colocados em zonas periféricas. O único inconveniente da solução é obrigar a recrutar mais professores provisórios para as escolas periféricas durante os dois anos de formação. Este inconveniente seria atenuado se o destacamento fosse restrito ao segundo ano de formação que, no esquema da formação sequencial (ver ponto 3.3. do texto), é o ano dedicado ao Acompanhamento da Prática Pedagógica.

As escolas, consideradas centros de formação, teriam lugares além do quadro para a formação. Os próprios Acompanhantes, continuando sob a direcção da instituição formadora, seriam destacados para essas escolas.

(3) O argumento invocado no anterior modelo maioritário de formação (profissionalização em exercício) de que os formandos animariam essas escolas carenciadas baseia-se num pressuposto empiricista — o docente-ainda-não-formado forma-se formando outros. Onde aparece nesta perspectiva a fundamentação da própria formação? (ver o ponto 5.1. deste texto e FORMOSINHO, 1986b).

um modelo de reciclagem compulsiva de professores provisórios. Esta ambiguidade inevitável reflecte-se no próprio processo de formação, que, teoricamente, proporciona saberes, promove atitudes (saber ser) e ensina técnicas (saber fazer), mas, na prática, tem de convencer professores já formados empiricamente em determinadas atitudes, hábitos e técnicas a modificá-las em muitos casos. Esta ambiguidade reflecte-se no estatuto do professor em formação — professor efectivo na sua escola, formando perante o seu Acompanhante da Prática Educativa, estudante do ensino superior na componente de Ciências da Educação. Esta ambiguidade tem reflexos no próprio papel do professor de Ciências da Educação que se vê obrigado a desempenhar também o papel de apóstolo da necessidade da aprendizagem de Ciências da Educação, para a formação profissional de um professor, em relação a pessoas que deram aulas durante muitos anos sem qualquer formação teórica profissional prévia.

Todas estas ambiguidades derivam da «formação em serviço» não ser actualmente tanto um modelo de formação mas uma solução de remedeio perante a falta de formação profissional inicial de muitos professores das nossas escolas (*).

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Não é possível descrever aqui, nem sequer resumidamente, o que o autor tem pensado e escrito sobre formação de professores. Mas de todas essas reflexões resulta um conjunto de pressupostos que guiaram a formulação e guiam a implementação do modelo pedagógico de formação profissional de professores da Universidade do Minho, no âmbito da «formação em serviço», que o autor formulou e coordena.

Da simples invocação da necessidade de apresentar estes pressupostos resulta que se considera que o modelo legal não é, por si, um modelo pedagógico, e, logo, que é compatível com vários modelos pedagógicos. Também é evidente que se considera legítimo que as instituições formadoras elabo-

(*) À face da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro) este carácter de remedeio é claro — ver os artigos 30º, 31º e 61º, nos. 1 e 2.

rem modelos autónomos de formação, dentro dos condicionalismos do modelo legal — é a consequência directa da descentralização funcional da formação de professores. Mais do que isso, considera-se que as instituições formadoras, para além do direito de elaborarem projectos autónomos, têm esse dever, pois o pressuposto da descentralização funcional é o reconhecimento em entidades autónomas em relação aos Serviços Centrais, mas sob a orientação do Estado, de mais capacidade que os Serviços Centrais para a realização de certas tarefas.

2.1. PRESSUPOSTOS GERAIS SOBRE A OCUPAÇÃO «PROFESSOR»

a) O professor deve ser um profissional da educação escolar e não um artesão da sala de aula, um artista amador da educação ou um trabalhador não especializado do ensino formal;

b) A formação profissional de professores é o que distingue o grupo ocupacional «professores» de outros grupos ocupacionais com a mesma formação académica de base, isto é, é o que distingue um Físico de um professor de Física, por exemplo (ver ALONSO, 1987);

c) A formação profissional de professores inclui uma componente de formação teórica em Ciências da Educação e uma componente da Prática Pedagógica Orientada (FORMOSINHO, 1986e).

2.2. PRESSUPOSTOS GERAIS SOBRE A ESCOLA DE HOJE — O ADVENTO DA ESCOLA DE MASSAS

Para além de pressupostos filosóficos, éticos, psicológicos e sociológicos que fundamentam a necessidade da formação profissional de professores independentemente do contexto, há mudanças sociais no contexto escolar que tornam inevitável a generalização da obrigatoriedade da formação profissional de todos os professores.

a) É um facto que a escola básica e secundária de hoje em dia é bem diferente da que existia antes da década de 1960, pois através das políticas educativas de democratização do ensino e a extensão da escolaridade obrigatória, a escola básica e secundária é hoje uma escola de massas — unificada, legal e socialmente obrigatória, heterogénea no

seu clima académico e social (FORMOSINHO, 1987d).

Pressupõe-se que o professor deve tomar consciência deste facto.

b) É um facto que na escola de massas há muitos alunos desmotivados e alienados, há alunos das mais variadas educações informais, de todos os contextos sociais.

Pressupõe-se que é preciso preparar o professor para ensinar numa escola multicultural, onde os métodos pedagógicos e a organização escolar tradicionais baseadas no «aluno médio, com educação informal familiar próxima da cultura escolar, mediantemente motivado», representa apenas uma parte do universo escolar (FORMOSINHO, 1987d, FORMOSINHO et alia, 1986).

c) A diversidade de composição escolar da escola de massas e a sua consequente complexidade impôs a modificação do sistema centralizado de gestão da educação na actual Lei de Bases do Sistema Educativo (FORMOSINHO, 1987c,d), pois conduzia a decisões inadequadas numa escola cujos problemas eram demasiado complexos para serem resolvidos por quem está distante deles — FORMOSINHO, 1984b.

Pressupõe-se ser necessário preparar o professor para gerir eficazmente o poder acrescido que um sistema descentralizado lhe comete (FORMOSINHO, 1980, 322-326).

d) A escola de massas, devido ao seu carácter complexo, é uma escola que obriga a soluções inovadoras, e, devido à maior autonomia de gestão, é uma escola que permite essa inovação.

Pressupõe-se que é preciso preparar teoricamente os professores em Ciências da Educação, pois a inovação resulta do encontro de um problema prático com uma teoria que produz uma hipótese de solução desse problema.

e) Pressupõe-se que o modelo empiricista é inadequado para a formação de professores para a escola de massas (FORMOSINHO, 1987d).

2.3. PRESSUPOSTOS QUANTO AO PERFIL DO PROFESSOR NA ESCOLA DE MASSAS

O perfil do professor na escola de massas define-se pelos papéis que lhe são cometidos nas escolas básica e secundária de hoje. Tais papéis devem ser (FORMOSINHO, 1984a):

1. TRANSMISSOR DE CONTEÚDOS

- Transmissor das matérias a ensinar;
- Conhecedor da metodologia das matérias a ensinar.

2. PEDAGOGO

- Planificador;
- Facilitador da aprendizagem;
- Expositor;
- Motivador;
- Dinamizador de grupos;
- Avaliador;
- Individualizador do ensino;
- Capaz de estabelecer diálogo;
- Possuidor de certas qualidades pessoais (em-pático, criativo, honesto, com espírito crítico e bom senso, etc.).

3. ACTIVADOR DO DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO

- Conhecedor dos processos de desenvolvimento psicológico da criança e do adolescente;
- Promotor das estratégias que facilitam esse desenvolvimento.

4. COORDENADOR PEDAGÓGICO (ver FORMOSINHO, 1987d)

- Membro activo do conselho de turma;
- Tutor da turma (orientador pedagógico e educativo dos alunos);
- Membro activo do conselho de grupo de disciplinas ou do conselho de disciplina;
- Membro activo do Conselho Pedagógico.

5. EDUCADOR (ver OLIVEIRA-FORMOSINHO, 1986)

- Modelo;
- Transmissor de valores;
- Clarificador de valores;
- Promotor de atitudes sociais ajustadas;
- Promotor de comportamentos cívicos;
- Promotor de comportamentos morais e sociais;
- Promotor de hábitos sociais de convívio;

- Promotor de atitudes participantes na comunidade escolar em que o aluno de insere;
- Promotor de hábitos de saúde e higiene.

6. MEMBRO ACTIVO DA COMUNIDADE ESCOLAR

- Animador cultural da escola;
- Animador desportivo e recreativo;
- Promotor de experiências curriculares de aprendizagem extra-aula.

7. PONTE ENTRE A ESCOLA E A FAMÍLIA

- Conhecedor do meio social e cultural dos seus alunos;
- Conhecedor do ambiente familiar dos seus alunos;
- Cooperador com a família dos alunos.

2.4. PRESSUPOSTOS ÉTICOS

a) Não é desejável que pessoas que vão socializar e promover o desenvolvimento de crianças e adolescentes (isto é, pessoas em idade de serem facilmente influenciadas) não tenham preparação prévia para tal (FORMOSINHO, 1986e);

b) Não é desejável que os educadores da geração jovem não tenham mais preparação educacional que o bom senso, a intuição e a experiência que vão adquirindo (FORMOSINHO, 1986e);

c) Não é desejável que pessoas que inevitavelmente servem de modelo de valores e comportamentos a outras pessoas em formação não estejam conscientes e conhecedoras dos processos e dos efeitos dessa modelação (FORMOSINHO, 1986e);

d) Dado que o professor é uma pessoa em relação com pessoas em formação, é necessário atender ao desenvolvimento (psico-social) do professor como pessoa (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 1987).

2.5. PRESSUPOSTOS QUANTO AO MODELO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

a) A formação empiricista dos professores (isto é, que compreende apenas a Prática Pedagógica

Orientada) tende a substituir a formação pela socialização feita pelos práticos nas práticas existentes (ALONSO, 1986, FORMOSINHO, 1986e)

b) A formação empiricista é reprodutiva e conservadora (FORMOSINHO, 1984a, 1986e) e, como tal, dificulta a inovação nas escolas, e é inadequada à variedade e complexidade de uma escola de massas.

c) A formação empiricista tende a concentrar-se na sala de aula e a ignorar o contexto social e escolar (FORMOSINHO, 1986e), como tal, tende a dar importância aos papéis de professor de conteúdos e pedagogo e a ignorar ou minimizar os restantes papéis.

d) Gestão centralizada da educação e formação empiricista dos professores são as duas faces da mesma realidade (ver FORMOSINHO, 1986d, e), gerando aquela uma atitude de passividade (FORMOSINHO, 1986d, 1987b) que é congruente com o conservadorismo cultural do modelo empiricista.

Pressupõe-se que esta passividade e este conservadorismo se traduzem em resistência às inovações (FORMOSINHO, FERNANDES, LIMA, 1987), às inovações necessárias à adaptação da formação de professores e da organização escolar à realidade da escola de massas.

e) Os modelos «maioritários» de formação de professores em Portugal têm sido empiricistas (FORMOSINHO, 1986b), pelo que prevalece na maioria dos membros do grupo ocupacional respectivo uma atitude empiricista face à respectiva formação e actuação pedagógica.

2.6. PRESSUPOSTOS GERAIS QUANTO À COMPONENTE PROFISSIONAL DE FORMAÇÃO

A integração da teoria e da prática, isto é, das duas componentes profissionais de formação — Ciências da Educação e Prática Pedagógica Orientada — implica:

a) Um único projecto global de formação que articule a contribuição das duas componentes para os objectivos de formação;

b) Uma especificação dos aspectos do perfil do professor e competências respectivas (ver ALONSO e BAHIA, 1987) e a contribuição de cada uma das componentes para tal;

c) *A integração interpessoal dos teóricos e dos práticos, isto é, dos professores de Ciências da Educação e dos Acompanhantes da Prática Educativa (HUNT, 1977, 1978), através de mecanismos organizacionais;*

Assumem-se ainda os seguintes pressupostos:

e) *Um modelo empiricista de formação de professores dificulta a criação de atitudes profissionais nos professores;*

f) *Portanto, o modelo de formação de professores preconizado não pode ser um modelo empiricista, mas um modelo profissional global de formação de professores.*

2.7. PRESSUPOSTOS QUANTO À COMPONENTE DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

a) *A componente de Ciências da Educação deve ser uma componente de cultura profissional e não predominantemente uma componente de cultura geral pedagogicamente orientada;*

b) *A componente de Ciências da Educação deve incluir um conhecimento de natureza sistemática e sequencial (isto é, não baseado em acções pontuais de formação) que seja, ao mesmo tempo, um conhecimento operacionalizável, isto é, que contenha a possibilidade de ser praticado e de servir de reflexão e prática (FORMOSINHO, 1985);*

c) *A componente de Ciências da Educação deve servir de base da prática educativa (praticar a teoria), instrumento de reflexão dessa prática (teorizar a prática), e de inovação dessa prática (modificação de atitudes e de práticas);*

d) *A formação em Ciências da Educação não é composta por uma justaposição de disciplinas compartimentadas, mas obedece a um projecto global de formação que tem em conta a necessidade de interdisciplinaridade, o trabalho em equipa, a integração interpessoal dos professores de Ciências da Educação;*

e) *A formação em Ciências da Educação inclui uma área de formação sobre o currículo e a tecnologia do ensino (Área de Teoria do Desenvolvimento Curricular e da Aprendizagem), uma área de formação no contexto social, organizacional e administrativo do exercício da profissão docente (Área de Análise Social e Organizacional da Educação), uma área de formação sobre o desenvolvimento do*

educando e sobre a influência do grupo e do ambiente nessa evolução (Psicologia da Educação) e uma área de reflexão sobre a finalidade e os valores da educação (Filosofia da Educação) (5);

f) *A formação em Ciências da Educação, dada a sua contribuição para a formação e mudança de atitudes e para a aprendizagem de técnicas, será presencial, e não meramente livresca ou através da televisão.*

g) *A formação em Ciências da Educação deve seguir o princípio do isomorfismo (FORMOSINHO, 1986a).*

2.8. PRESSUPOSTOS QUANTO À PRÁTICA EDUCATIVA ORIENTADA

a) *O Acompanhamento da Prática Educativa não é um processo autónomo, paralelo ao da formação em Ciências da Educação, mas integrado com esta num projecto global de formação;*

b) *Isto implica a elaboração de um Currículo do Acompanhamento da Prática Educativa como articulação sistemática de acções, dentro e fora da sala de aula, que permitam a prática da teoria, prevejam momentos de reflexão sobre a prática e incluam a inovação nas práticas;*

c) *O Acompanhamento da Prática Educativa não deve basear-se na pedagogia do modelo, nem na pedagogia das receitas, nem no ritualismo metodológico, isto é, deve evitar os vícios dos modelos empiricistas (FORMOSINHO, 1986b,e).*

d) *A Prática Docente implica a prática de todos os papéis do perfil do professor e não se reduz a uma prática técnico-didáctica (FORMOSINHO, PIRES e LIMA, 1984).*

2.9. PRESSUPOSTOS ORGANIZACIONAIS

A integração da teoria e da prática passa pela integração interpessoal dos teóricos e dos práticos, como foi dito, o que implica a criação de modelos organizacionalmente integrados de formulação curricular e de gestão da implementação curricular (FORMOSINHO, 1986a):

(5) A História da Educação, a Política Educativa ou a Educação Comparada podem também cumprir este papel de reflexão sobre as finalidades e os valores da educação. Mas a Filosofia da Educação é a disciplina que pode abordar o problema mais explicitamente.

a) *Pressupõe-se assim que a participação conjunta em órgãos decisórios dos teóricos e dos práticos é imprescindível para este projecto;*

b) *Pressupõe-se também que a interacção pessoal regular entre teóricos e práticos deve ser incentivada, para além da interacção formal em órgãos de decisão, de modo a superar esta inevitável distinção funcional.*

c) *Pressupõe-se também a necessidade da criação de mecanismos formais de articulação da teoria com a prática durante o processo de formação.*

3. O CURRÍCULO DA FORMAÇÃO

3.1. O CURRÍCULO DA COMPONENTE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

3.1.1. ÁREAS CURRICULARES — CONTEÚDOS

O currículo das componentes de Ciências da Educação centra-se à roda de cinco Áreas de formação:

1 — *Teoria do Desenvolvimento Curricular e da Didáctica Específica*

(inclui a Teoria do Desenvolvimento Curricular e Modelos de Ensino - 44h - e a Didáctica Específica - 12h^() - 56H*

2 — *Análise Social e Organizacional da Educação*

(inclui a Sociologia da Educação e a Organização e Administração Escolar) — 42 horas.

3 — *Psicologia da Educação*

(inclui a Psicologia do Desenvolvimento com ênfase para o Desenvolvimento afectivo e sócio-moral, temas de Psicologia Social e problemas de inadaptação escolar) — 42 horas.

4 — *Filosofia da Educação — 20 horas.*

^(*) Na Área Curricular de «Teoria do Desenvolvimento Curricular e da Didáctica Específica» são dedicadas 12h. a esta última. Mas aqui é apenas assegurada a componente mais técnica da Didáctica Específica, de modo a que se integre dentro da orientação do Desenvolvimento Curricular. Os aspectos didácticos mais relacionados com os conteúdos são assegurados no Currículo do Acompanhamento da Prática Educativa.

As cargas horárias são indicações aproximadas. O condicionalismo legal situa esta componente entre um mínimo de 120 h. e um máximo de 180 h. de formação.

Todas as Áreas devem contribuir para uma reflexão sobre o que é um professor, os papéis que desempenha e que formação (modelos, conteúdos, estratégias) deve ter. O Desenvolvimento Curricular situando os objectivos de formação e as competências do professor e apresentando o modelo pedagógico proposto. A Sociologia da Educação ligando a progressiva profissionalização da formação dos professores ao advento da escola de massas e analisando a evolução histórica dos modelos portugueses nessa direcção, e relacionando a formação de professores com a temática sociológica do profissionalismo. A Psicologia do Desenvolvimento apresentando um modelo desenvolvimentista de formação (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 1987) e promovendo competências interpessoais no professor; a Psicologia Social analisando os papéis do professor no grupo-turma. A Filosofia da Educação equacionando ao nível dos valores e na dimensão ética a problemática da formação e da função do professor^().*

A formação de professores não é a única área interdisciplinar de formação^(), mas é, decerto, a mais importante, pois tem em conta que se trata neste processo de educação de adultos, que têm já uma opinião sobre o que é um professor, e porque permite explicar o projecto de formação em que os formandos irão participar, além de proporcionar a análise da necessidade de formação profissional dos professores. No fim do programa de formação será útil uma reflexão sobre o modelo, os conteúdos e as estratégias da formação oferecida.*

3.1.2. ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO

Para satisfazer os pressupostos atrás enunciados quanto a esta componente a formulação curricular em cada Área deve obedecer a estratégias pedagógicas organizacionais e de planeamento curricular que valorizem a interdisciplinaridade e a coor-

^(*) Isto implica que a instituição formadora tenha uma concepção profissional do professor e uma teoria sobre a sua formação como profissional.

^(*) Outras áreas interdisciplinares de formação são a avaliação, a disciplina na sala de aula, a direcção de turma, etc.

denação do ensino (FORMOSINHO, 1986a) e partam para a construção do currículo não do corpo de conhecimentos das disciplinas-mãe (Sociologia, Filosofia, Psicologia, etc.), mas do saber ser e saber fazer a promover e das problemáticas educacionais a iluminar (FORMOSINHO, 1985).

As estratégias pedagógicas a usar devem ter em conta o isomorfismo da formação e evitar que o discurso da prática do formador neutralize o efeito do seu discurso teórico-verbal. As estratégias de avaliação são um poderoso instrumento de orientação do tipo do estudo e da aprendizagem que se quer promover — não devem visar a reprodução «intacta» dos conhecimentos adquiridos, mas a prova de competência na sua aplicação a situações educativas escolares (FORMOSINHO, 1985) (*). Este é, aliás, um mecanismo de reforço do esforço do formando para aplicar a teoria à prática e para teorizar a prática.

3.2. O CURRÍCULO DO ACOMPANHAMENTO DA PRÁTICA EDUCATIVA

3.2.1. SIGNIFICADO DAS POSSÍVEIS DESIGNAÇÕES DESTA COMPONENTE

Aparentemente as expressões «Orientação Pedagógica», «Orientação da Prática Pedagógica», «Acompanhamento da Prática Pedagógica», «Acompanhamento da Prática Educativa» designariam a mesma realidade, que corresponderia «grosso modo» ao conceito anglo-saxónico de «Supervisão». Do mesmo modo, Orientador Pedagógico, Acompanhante da Prática Pedagógica (ou da Prática Educativa) ou Supervisor equivaler-se-iam.

Do ponto de vista do conteúdo das actividades realizadas, esta equivalência aproximada aceita-se, mas não é possível aceitá-la ao nível do papel do supervisor (do formador em contacto). De facto, a este nível o uso de uma expressão ou de outra não é inocente. A expressão «orientador pedagógico», que era a expressão oficial de anteriores modelos de formação, veiculava a ideia (aliás adequada face a esses modelos) que era a esse formador que cabia, dentro dos limites genéricos legais, a formulação

(*) O uso das estratégias de avaliação como instrumento de orientação de estado e, logo, de aprendizagem dos formandos, pressupõe o conhecimento prévio por parte destes do tipo de avaliação a que vão ser sujeitos.

e implementação do projecto de formação dos professores formando a seu cargo. Ora, neste novo modelo, a orientação pedagógica (feita agora através de duas componentes) é institucional e não pessoal, pois é da responsabilidade da instituição formadora, através dos órgãos para esse efeito criados.

Aparentemente, a designação «Orientador da Prática Pedagógica» já pareceria adequada. No modelo pedagógico do CIFOP da Universidade do Minho não o é, para significar que há um só projecto de formação e não um projecto separado para cada componente. Assim, a própria orientação da prática pedagógica é institucional e não pessoal. Daí a adopção, por este CIFOP, da designação Acompanhante da Prática para designar o formador em contacto.

À primeira vista, esta nova situação parece representar uma perda de poder para o formador em contacto, que terá de subordinar a sua autonomia individual a decisões colectivas. Tal limitação só é sentida numa concepção de soma-zero do poder (se o total do poder disponível num sistema é fixo, ao aumento de poder numa das componentes corresponde perda de poder na outra). Ora, este projecto pedagógico visa, através da fundamentação teórica da prática e da coordenação das duas componentes, um aumento significativo do poder disponível dos formadores para alcançarem os objectivos da formação, pelo que os próprios Acompanhantes verão aumentada a sua influência formadora.

A distinção entre prática pedagógica e prática educativa visa lembrar, através da variação terminológica, que a prática em questão não é a mera prática pedagógica didáctica (visão reducionista), mas a prática de todos os papéis do professor da escola de massas. Assim, a expressão «Acompanhante da Prática Educativa» é a que melhor corresponde ao projecto pedagógico proposto.

3.2.2. O CURRÍCULO

O currículo do Acompanhamento da Prática Educativa tem cinco componentes que visam abranger todos os papéis do professor na escola de massas:

A. Acompanhamento da prática pedagógico-didáctica

A.1. Acompanhamento da prática didáctica específica

— papel de professor de um conteúdo específico.

A.2. Acompanhamento da prática pedagógica geral

(método e técnicas pedagógicas, condução da sala de aula, disciplina, relação com os alunos, etc.)

— papel de pedagogo

B. Acompanhamento da direcção de turma e da integração nos projectos educativos da escola

B.1. Acompanhamento da orientação educativa dos alunos

(conhecimento pessoal dos alunos, conhecimento do nível de desenvolvimento psicológico da turma, conhecimento da composição social e da biografia escolar das turmas, socialização comportamental dos alunos, educação social, acompanhamento académico e pessoal, etc.)

— papel de activador do desenvolvimento psicológico

— perfil de educador.

B.2. Acompanhamento das relações com os pais — papel de ponte entre a escola e a família.

B.3. Coordenação pedagógica e intervenção na escola

— papel de coordenador pedagógico e membro activo da comunidade escolar.

A componente B é operacionalizada, na estrutura actual da escola portuguesa, pela direcção de turma. Um aspecto muito importante do modelo pedagógico proposto é fundamentar teoricamente as actividades da direcção de turma, pois é uma área que, muito mais que a da sala de aula, tem vivido da aprendizagem empiricista.

O Currículo do Acompanhamento será operacionalizado através das seguintes actividades dos Acompanhantes:

1) Apoio à planificação, execução e avaliação de unidades de ensino;

2) Observação e análise de aulas dos formandos e pelos formandos;

3) Orientação e observação de actividades de direcção de turma e de recepção aos pais e encarregados de educação;

4) Realização de sessões sobre temas pedagógico-didácticos;

5) Acompanhamento de trabalhos práticos para as disciplinas teóricas.

Todas estas sessões são preparadas integralmente, em coordenação com os professores de Ciências da Educação, pois visam articuladamente servir de instrumento de prática da teoria e de momentos de teorização da prática.

Haverá regularmente sessões de articulação da teoria com a prática nas quais teóricos e práticos planeiam essa articulação. Essas sessões são o instrumento necessário para que as sessões na escola, entre acompanhante e formando, se encaminhem no mesmo sentido.

A regularidade dos contactos do acompanhante com o formando será geralmente semanal, embora em casos de maior dispersão geográfica possa ser de três vezes por mês (em média). Dado o sistema de colocação dos formandos, não é possível aumentar a regularidade dos contactos sem enorme aumento de custos e do tempo e energia perdidos em viagens. Daí a necessidade de uma planificação cuidada do Acompanhamento, que passa, como dissemos, pela elaboração de um currículo.

3.2.3. A NECESSIDADE DA ELABORAÇÃO DE UM CURRÍCULO DO ACOMPANHAMENTO DA PRÁTICA EDUCATIVA.

Quando nos referimos à necessidade da elaboração de um Currículo do Acompanhamento da Prática Educativa (ver ponto 2.8.b) queremos dizer fundamentalmente que também aqui se deve ter em conta as características de sistematicidade e sequencialidade das actividades a desenvolver.

Tal justifica-se por haver um único projecto de formação e ser preciso, para bem articular teoria e prática, criar momentos específicos de prática da teoria e de reflexão sobre certas práticas concretas à luz dos conceitos e grelhas teóricas apreendidos. Quer isto dizer que esta articulação não é conseguida facilmente através do espontaneísmo. Por outro lado, um menor contacto do acompanhante com o formando neste modelo (em relação aos anteriores) obriga a uma planificação mais rigorosa desses contactos⁽¹⁰⁾.

(10) A necessidade de sistematicidade e sequencialidade no contacto dos Acompanhantes com o formando acentua-se na estrutura sequencial do modelo, em que o primeiro ano é dedicado à componente de Ciências da Educação e o segundo ano é dedicado ao Acompanhamento da Prática Educativa.

Além disso, as iniciativas inovadoras (modificação das práticas) precisam evidentemente de um planeamento cuidadoso. Tudo isto será facilitado por um Currículo do Acompanhamento.

Existe da parte dos formandos uma expectativa de aplicação imediata e instantânea de cada conteúdo teórico transmitido à prática. Tal expectativa é parcialmente reflexo do empiricismo prevalente nos anteriores modelos de formação em que derivavam quase exclusivamente da prática do formando e do orientador. Tal exigência não é feita em relação à Medicina ou à Engenharia, mas é-o ainda em relação à Formação de Professores pelo seu grau pré-profissional. Ora esta aplicação é mediada, em primeiro lugar, pelo formando e interactiva com o que ele sabe, com o que ele sabe fazer e com o que ele é. Como essa aplicação implica muitas vezes mudança de atitudes e práticas, é um processo lento e não linear. Em segundo lugar, essa aplicação é mediada pelo Acompanhante da Prática Educativa, o que pressupõe que este já tenha atravessado o mesmo processo que se exige do formando e que seja capaz de o ajudar nesse processo. Em terceiro lugar, o próprio contexto da instituição formadora e da escola onde o formando é docente podem promover, facilitar, dificultar ou neutralizar essa aplicação — no primeiro caso, o teoricismo no ensino e na avaliação (FORMOSINHO, 1986e) podem não reforçar minimamente a aplicação; no segundo caso, a socialização dos colegas e o conservadorismo escolar pode obstruí-la ou mesmo hostilizá-la.

A existência de um currículo sistemático e sequencial que claramente articule essa ligação, mesmo remetendo-a para um momento posterior, pode ajudar a diminuir a pressão imediatista e a clarificar, em relação aos formandos, o que é exigido deles no que se refere a essa ligação.

Uma ideia a explorar será enquadrar todo o currículo do acompanhamento num projecto a elaborar pelo formando, o que representa transferir, em boa parte, para este a responsabilidade por essa elaboração curricular e pela articulação da teoria com a prática. É uma ideia sedutora, mas a sua viabilidade, no contexto do modelo legal e da situação de facto, deve ser ponderada. O projecto é um meio extremamente poderoso de formação, mas apenas quando estão criadas as condições para uma eficácia mínima.

3.3. CONCOMITÂNCIA OU SEQUENCIALIDADE DAS DUAS COMPONENTES DE FORMAÇÃO

Devem as duas componentes de formação ser oferecidas concomitantemente ou em sequência — primeiramente a componente de formação em Ciências da Educação e depois a componente do Acompanhamento da Prática Educativa?

A solução desta questão é aparentemente fácil — deve optar-se pela solução que garanta melhor a integração. Pareceria, à primeira vista, que a concomitância das duas componentes profissionais facilitaria mais essa integração. Mas, nos condicionamentos, legais e de facto, da implementação deste modelo de «formação em serviço», há razões para pensar ser melhor optar pela sequencialidade.

Em primeiro lugar, o excesso de centros de atenção exigidos ao formando não lhe deixam muito tempo livre para reflectir sobre as aplicações práticas da teoria. De facto, a concomitância da frequência das sessões de Ciências da Educação, do Acompanhamento da Prática Educativa e da leccionação na escola (com uma carga horária excessiva — 14 a 16 horas) ⁽¹¹⁾, num contexto em que a maioria dos formandos perde muito tempo em viagens (pois não vive no local onde trabalha), introduz uma sobrecarga e um «stress» que dificultam a integração e a mudança de atitudes, resultante da interiorização, assimilação e maturação.

Em segundo lugar, a concomitância pode gerar inconvenientes na situação actual de ambiente predominantemente empiricista, pois pode propiciar que as duas componentes se desenrolem como processos paralelos, tanto pelo imediatismo empiricista dos formandos (socializados nas expectativas de receitas e pressionados pelos problemas concretos), que obrigam o Acompanhante a antecipar propostas de solução não enquadradas teoricamente, como pela própria tradição da anterior orientação pedagógica que aponta nesse sentido. Isto é, a socialização pode antecipar-se facilmente à formação enquadrada teoricamente, até pela maior per-

⁽¹¹⁾ O pressuposto de que a carga horária de qualquer professor (em formação ou não) se deve medir apenas pelo número de horas de docência em contacto é enganador — é indispensável ter em conta também o número de disciplinas a leccionar, o número de níveis dentro da mesma disciplina, o número de turmas e o número de alunos. Ver as «Considerações Gerais sobre a Distribuição do Serviço Docente e os Horários dos Professores em Formação», CIFOP, Universidade do Minho, 1987.

manência do Acompanhante junto do formando. O formando poderia ter muitas vezes a terapêutica antes do diagnóstico.

Em terceiro lugar, o formando, no segundo ano do processo, está mais disponível para aplicar as teorias já entretanto assimiladas e reflectir sobre as suas práticas. Para que este efeito se dê é preciso que haja um Currículo do Acompanhamento Educativo como sequência sistemática (mas flexível) de articulações teoria-prática e prática-teoria, sistematicidade aliás imposta pela menor duração do Acompanhamento nesta solução.

Tudo isto levou o CIFOP da Universidade do Minho a mudar da solução da concomitância praticada em relação aos formandos entrados em 1986-87 (ver FORMOSINHO, 1986c) para a da sequencialidade. Esta sequencialidade não exclui o contacto do formando com o seu Acompanhante durante o primeiro ano, tendo em vista o conhecimento pessoal e a informação sobre as actividades e condições de trabalho do formando.

Este modelo só parece viável pressupondo que os Acompanhantes tiveram formação prévia. Iremos agora analisar a formação dos Acompanhantes.

4. ACOMPANHANTES DA PRÁTICA EDUCATIVA — PAPEL E FORMAÇÃO

4.1. O PAPEL DOS ACOMPANHANTES DA PRÁTICA EDUCATIVA

Os acompanhantes são agentes fulcrais neste processo, na medida em que por eles é mediada, em grande medida, a relação teoria-prática. Neste sentido eles desempenham vários papéis no acompanhamento da prática educativa para operacionalizar essa articulação, dentro do projecto global de formação

Os Acompanhantes da Prática Educativa estão em contacto mais assíduo e prolongado com os formandos. É das suas competências debruçar-se sobre as diferentes dinâmicas das escolas preparatórias e secundárias onde se realiza a formação, o que lhes exige a capacidade de adaptação às diversas situações. Há escolas urbanas e rurais, escolas grandes e pequenas, escolas onde existe um

grande número de professores efectivos, e até uma tradição escolar, e escolas onde os formandos se encontram isolados no respectivo grupo disciplinar e onde assumem responsabilidades acrescidas na comunidade escolar. Além disso, variam imenso as condições de disponibilidade e inserção social dos formandos: alguns há que se deslocam dezenas de quilómetros diariamente; outros refizeram a sua vida, com prejuízos familiares e morais consideráveis, para se fixarem nas localidades onde leccionam; em contrapartida, outros há cujo enraizamento na escola lhes atribui papéis de liderança informal nos estabelecimentos de ensino ou até nas comunidades onde estes se integram. Diferentes são também os percursos experienciais e os resultados de processos de auto-formação anteriores. Finalmente, o desejo de sucesso na profissionalização, e até a angústia gerada na expectativa da classificação, levam o formando a pretender antecipar etapas de formação e a atitudes tendencialmente míméticas do que julgam reconhecer como comportamentos aceitáveis pelo Acompanhante. Compete a este superar o conjunto de pressões a que se encontra submetido e evitar que a sua intervenção seja entendida como a do «divulgador de soluções perfeitas», não radicadas numa interiorização e reflexão crítica dos seus fundamentos teóricos pelo formando. Compete-lhe também adaptar-se às situações concretas, isto é, intervir para que, na variedade infinita do real, o processo de acção-reflexão-acção do formando se concretize com eficácia.

A complexidade de intervenção do Acompanhante não radica apenas na heterogeneidade do campo em que se move, nem nas pressões a que se encontra submetido, mas também nas próprias dificuldades naturais da articulação teórico-prática.

O tempo da assimilação teórica não é homólogo ao da realização prática. Há um conjunto de elementos mediadores que impedem a imediatividade da aplicação da teoria à prática: desde logo o carácter mais ou menos abstracto dos conteúdos a assimilar e o faseamento no tempo da recepção desses conteúdos; depois, a diversidade das situações concretas; finalmente, as próprias características pessoais dos teóricos, dos práticos e dos supervisores.

Enquanto mediadores, os Acompanhantes da Prática Educativa têm a necessidade de operar

uma combinação difícil: a do heterogéneo com o sistemático, a do programa, dos princípios e dos objectivos da formação com as condições reais a que eles se destinam. Parece por isso relevante a definição do Currículo do Acompanhamento: encontrar-se-á aí o lado sistemático da actuação, a baliza que orienta o caminho, a resposta às ansiedades e expectativas dos formandos. Mas é igualmente importante a capacidade de adaptação do Acompanhante, o carácter casuístico de muitas das intervenções a que tem de recorrer. Currículo não é, por isso, sinónimo de uniformidade. A sua gestão pelo Acompanhante permite interpretá-lo e adaptá-lo à variedade das situações com que se confronta.

4.2. A FORMAÇÃO DOS ACOMPANHANTES DA PRÁTICA EDUCATIVA

A formação específica dos Acompanhantes para as suas funções de orientação pedagógica é um dos mecanismos indispensáveis da articulação teoria-prática (VONK, 1985).

Os Acompanhantes da Prática Educativa têm dois tipos de formação.

Num primeiro nível, a formação visa essencialmente homogeneizar conhecimentos, criar uma linguagem comum e permitir o acompanhamento dos trabalhos práticos dos formandos para as disciplinas da componente de Ciências da Educação.

Num segundo nível, a formação dos acompanhantes visa aprofundar os conhecimentos dos acompanhantes em Formação de Professores, em Supervisão (Orientação Pedagógica), em Orientação Educativa dos alunos e Direcção de Turma, em Investigação em Educação.

A formação do primeiro nível é operacionalizada através da participação dos acompanhantes nas sessões da formação em Ciências da Educação dos formandos. Essa participação visa também ser um mecanismo de articulação teoria-prática.

A formação do segundo nível é implementada através de sessões quinzenais específicas para os acompanhantes e em Dias de Reflexão (uma vez por mês).

O Currículo desta formação específica baseia-se em grandes áreas — Formação de Professores (modelos, estratégias, conteúdos), Supervisão (métodos de observação de aulas e de outras activida-

des educativas, avaliação da prática, etc.), Direcção de Turma (uma área interdisciplinar onde as perspectivas organizacional, sociológica e psicológica convergem), Educação Social e Orientação Educativa (área interdisciplinar de formação onde as perspectivas psicológica, sociológica e filosófica convergem para iluminar problemas de educação sócio-moral dos alunos, de transmissão de valores, de disciplina na perspectiva da educação social, de participação dos alunos, de promoção do desenvolvimento dos alunos, etc.) e Investigação em Educação (área interdisciplinar onde se apresentam investigações concretas e se incentivam pequenos projectos, a par da formação em metodologia da investigação). Este currículo é baseado em áreas interdisciplinares, o que permite evitar os inconvenientes da justaposição de formações monodisciplinares e outros vícios do teoricismo, além de tornar o currículo mais flexível.

A formação dos Acompanhantes, e de todos os formadores envolvidos no projecto, é encarada como fazendo parte integrante do modelo pedagógico proposto. À medida que o processo avançar ela deve diversificar-se de modo a que cada formador possa escolher as temáticas que mais lhe interessam e permitir até uma especialização.

Este currículo já começou a ser implementado, no ano lectivo de 1986-87, em quase todas as áreas, tendo já sido ultrapassadas 120 h. de formação específica (e 220 h. de formação, no total).

5. A COLABORAÇÃO COM AS ESCOLAS ONDE SE REALIZA A PRÁTICA EDUCATIVA

Uma das razões por que muitos professores e vários Sindicatos de Professores contestam o novo modelo é a alegada ausência de participação da escola na formação. Segundo esses professores a formação deveria mesmo ser «centrada na escola»⁽¹²⁾. Deverá a formação de professores ser centrada na escola? Qual o papel da colaboração com as escolas no modelo pedagógico do CIFOP da Universidade do Minho? Procuraremos responder a estas duas questões.

(12) Ver os diversos documentos produzidos pela FENPROF sobre a «formação em serviço».

5.1. DEVE A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES SER CENTRADA NA ESCOLA?

Para dilucidarmos esta questão é preciso clarificar o que se entende por «formação centrada na escola». Podemos apontar os seguintes sentidos úteis da expressão:

a) Formação centrada na Orientação da Prática Pedagógica na escola, não havendo sessões sistemáticas de Ciências da Educação na instituição formadora;

b) Formação controlada pelos professores da escola do nível de ensino respectivo;

c) Formação virada para a animação pedagógica da escola do formando e para a resolução de problemas reais dessa escola;

d) Formação centrada na análise dos problemas da comunidade escolar e do sistema educativo e não meramente nos da sala de aula.

Quanto ao primeiro sentido (alínea a)) ele formula a proposição de um modelo empiricista de formação de professores que consideramos inadequado à formação de professores para a escola de massas, como está referido diversas vezes nos pressupostos (ver FORMOSINHO, 1984a, 1986e, 1987d) ⁽¹³⁾.

Quanto ao terceiro sentido (alínea c)), de facto este modelo legal não tem como finalidade principal a animação pedagógica da escola. Esta formulação é uma herança do modelo de profissionalização em exercício que na prática (não por formulação teórica) transformou o formando em formador, quase o responsabilizando pela formação contínua da sua escola. Tal perspectiva é a manutenção do empiricismo (ver FORMOSINHO, 1986b) — o

⁽¹³⁾ É possível conceber um modelo integrado (portanto, não empiricista) de formação de professores centrado sobretudo na Prática Pedagógica, mas isto implica: uma baixíssima relação formador-formando; a existência de formadores excepcionais que dominem as diversas Áreas das Ciências da Educação de modo a poderem a qualquer momento teorizar adequadamente a prática de modo multidisciplinar; a planificação sistemática dessa prática de modo a poder permitir suscitar toda a teoria necessária a par da aprendizagem de técnicas; momentos de distanciação dessa mesma prática que facilitem a proposição de alternativas teoricamente fundamentadas; a variedade do tipo de prática obtido através da diversificação do tipo de escolas, alunos e colegas, etc. Dados todos estes requisitos este modelo só existirá normalmente com carácter experimental e não pode ser generalizável.

A generalização dum modelo destes, porque obriga a contratar formadores naturalmente não tão preparados como os de um centro experimental, resvalará rapidamente para o empiricismo.

docente-ainda-não formado forma-se formando sobretudo os outros. Onde aparece nesta perspectiva a fundamentação da própria formação? Apenas nas fontes habituais do empiricismo — o auto-didatismo, as receitas, a intuição, o bom senso, a socialização. O empiricismo, por ser voluntarista não deixa de ser empiricismo, assim como, por exemplo, não é por cometermos ao doente a difusão da terapêutica que produzimos um diagnóstico.

Esta perspectiva serviu objectivamente para mascarar um real problema da escola portuguesa que é o da formação contínua dos professores profissionalizados efectivos e o da animação da escola por eles. Basta ver a indefinição do papel dos Conselhos Pedagógicos actualmente (SARMENTO, 1987) para constatar-mos isso.

Dito isto, é evidente que os professores formados profissionalmente devem possuir o desejo de contribuir para a resolução dos problemas da sua escola, mas a par dos conhecimentos e das técnicas necessárias para a consecução desse objectivo. Como já vimos, o modelo pedagógico proposto tem isto como objectivo (ver ALONSO e BAHIA, 1987, na componente do enquadramento institucional).

Quando ao sentido d), o modelo pedagógico da Universidade do Minho assegura a análise teórica da influência do contexto social, comunitário e organizacional na escola e no sucesso dos alunos e preconiza a realização de trabalhos práticos nessa área.

Por último, quando ao sentido b), é evidente que este modelo legal comete às instituições de ensino superior a responsabilidade de formação, na lógica aliás depois prevalecente na Lei de Bases (artigos 31º, nº 1 e 6, 35º, nº 3, 62º, nº 2) que comete a essas instituições toda a formação inicial de professores e a responsabilidade principal na formação contínua. No modelo pedagógico do CIFOP da Universidade do Minho preconiza-se a integração dos teóricos e dos práticos na implementação do projecto pedagógico.

Este modelo alterou as relações de poder até aí existentes que permitiam ao grupo ocupacional de professores do ensino preparatório e secundário controlar exclusivamente o conteúdo da formação-socialização e a avaliação e certificação dos novos professores. Esta é, sem dúvida (juntamente com a defesa de uma concepção empiricista), uma das principais razões da contestação de muitos professores, e respectivos Sindicatos, em relação a este

modelo. De facto, também os Sindicatos perderam poder sobre a determinação dos conteúdos de formação (e sobre as inovações) ⁽¹⁴⁾ não só porque a responsabilidade foi, em parte, transferida para professores de outro nível de ensino, como porque a negociação num sistema descentralizado é muito mais difícil do que com os Serviços Centrais do Ministério da Educação e os responsáveis políticos, num sistema centralizado (FORMOSINHO, 1986d).

Assim, o projecto pedagógico aqui apresentado não é centrado na escola no sentido de ser exclusivamente baseado na Prática Docente do formando na escola nem no sentido de ser orientado exclusivamente pelo professor da escola nem no sentido de pressupor a formação do formando como motor principal da formação contínua ou da animação cultural da escola. O projecto pedagógico aqui apresentado é centrado na escola, na medida em que a componente de Ciências da Educação visa iluminar os problemas da educação escolar e fundamentar as suas possíveis soluções, na medida em que analisa especificamente o contexto organizacional escolar da actuação do professor e as alterações na organização da escola necessárias para a implementação de certas reformas, na medida em que incentiva trabalho fundamentado sobre a realidade concreta da escola, na medida em que apresenta investigações feitas sobre a escola portuguesa e na medida em que procura criar as condições necessárias à possibilidade de inovação na escola.

5.2. A COLABORAÇÃO COM AS ESCOLAS NO MODELO PEDAGÓGICO DO CIFOP DA UNIVERSIDADE DO MINHO

Que papel é reservado à colaboração com as escolas neste modelo pedagógico? Por colaboração com as escolas queremos significar aqui concatenação do projecto do CIFOP com os projectos de formação das escolas.

Logicamente este modelo pedagógico deseja uma maior articulação com os projectos das escolas, até para aumentar a sua eficiência pedagógica,

⁽¹⁴⁾ A importância em Portugal do papel dos Sindicatos na determinação dos modelos de formação de professores deriva de os modelos «maioritários» representarem sempre a profissionalização de docentes que já estão ao serviço, portanto de docentes potencial ou actualmente representados pelos Sindicatos.

mas as limitações do modelo legal são por demais evidentes — em primeiro lugar, porque a dispersão de colocação dos formandos obriga a instituição formadora a interagir com demasiadas escolas (no caso deste CIFOP 32 no ano lectivo 1986-87, 42 em 1987-88); em segundo lugar, porque os recursos financeiros postos à disposição deste projecto se situaram abaixo do nível de financiamento prometido, o qual representava já uma economia em relação ao modelo de profissionalização em exercício. Assim sendo, há limitações severas do modelo legal a uma colaboração com as escolas. Tais limitações podem ser resolvidas, mesmo mantendo a colocação dos formandos na periferia para garantir a estabilidade de docentes efectivos em zonas desfavorecidas — bastava criar uma rede de formação e destacar os formandos para as escolas dessa rede de formação, apenas para e durante o tempo dessa formação (ver nota 2).

Na situação actual, a colaboração com as escolas pode traduzir-se na colaboração dos formandos com projectos formulados pela escola ⁽¹⁵⁾ e privilegiar a colaboração mais estreita com certas escolas onde o número de formandos é mais elevado.

6. A ESTRUTURA DE ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO PROJECTO PEDAGÓGICO

A estrutura de organização da formação de professores é um instrumento, tão poderoso como o currículo, para alcançar os objectivos propostos. Assim a própria estrutura deve conter os princípios de integração teoria-prática, interdisciplinaridade, centralização no que é comum a todos os professores, isomorfismo, profissionalismo que enformam o currículo da formação.

Iremos assim analisar a estrutura de agrupamento dos Acompanhantes, a estrutura de decisão, a estrutura de participação e a própria estrutura de gestão do currículo no modelo pedagógico do CIFOP da Universidade do Minho.

⁽¹⁵⁾ Como dissemos, este modelo legal não tem como finalidade principal a animação pedagógica da escola pelos formandos. O modelo pedagógico do CIFOP da Universidade do Minho também não pressupõe isso. O formando deve colaborar, juntamente com os outros professores, nos projectos formulados, através dos órgãos próprios, pela escola.

6.1. A ESTRUTURA DE AGRUPAMENTO DOS ACOMPANHANTES DA PRÁTICA EDUCATIVA

O grupo básico desta estrutura é o Agrupamento (Regional). É uma unidade que aglutina todos os Acompanhantes dos formandos de uma certa região do distrito, englobando de seis a dez Acompanhantes. Existem actualmente cinco Agrupamentos — Norte, Oeste, Braga-Guimarães, Fafe e Basto.

O Agrupamento é, ao mesmo tempo, uma unidade social de pertença e uma unidade pedagógica e administrativa. Essa unidade junta todos os Acompanhantes de certa região independentemente do grupo disciplinar a que pertencem. É, pois, uma unidade que aglutina os professores à volta do que é comum — ser professor — e não do que é específico — ser professor de algo. Esta unidade, mais do que interdisciplinar é transdisciplinar, pois não procura a coordenação entre disciplinas, mas a aglutinação da formação à volta da própria função de professores.

O Agrupamento tem funções gerais de administração (directão, coordenação, organização, controlo) ao nível do Acompanhamento da Prática Educativa e da colaboração com as escolas numa determinada região. Esta administração inclui funções administrativas (planeamento dos transportes para as deslocações, processamento das ajudas de custo, controlo do processo, etc.), funções pedagógicas (coordenação de todo o Acompanhamento da Prática Educativa, excepto no que diz respeito à prática didáctica específica) e funções de colaboração com as escolas. Cada agrupamento é dirigido por um Coordenador, escolhido pela Comissão Científico-Pedagógica, sob proposta do Coordenador do Projecto, de entre os Acompanhantes.

Além dos Agrupamentos, os Acompanhantes juntam-se por afinidades dos conteúdos a ensinar em Áreas Disciplinares. Cabe a tais Áreas o acompanhamento da prática da didáctica específica e a formação teórica e prática dos formandos neste domínio.

A formação da Didáctica Específica no que tem de tecnologia pedagógica é assegurada por leccionação no âmbito da componente de Ciências da Educação, integrada na Área de Desenvolvimento Curricular; isto assegura que os aspectos técnicos da didáctica se integrem dentro do espírito do ensino do Desenvolvimento Curricular. Os aspectos da

Didáctica Específica mais relacionados com os conteúdos a ensinar são incluídos no Currículo do Acompanhamento da Prática Educativa. A estrutura Área Disciplinar assegura ambos os aspectos.

As duas estruturas não têm igual importância na gestão de um projecto de formação profissional de professores, pois ao Agrupamento cabe a gestão da quase totalidade das componentes curriculares da Prática Educativa Orientada; além disso, as componentes que gere constituem o tronco comum de formação. Isto é, ao Agrupamento cabe a gestão dos aspectos mais relevantes para tornar o professor num profissional, com um perfil distinto de outro licenciado na mesma especialidade.

Esta maior importância do Agrupamento tem tradução organizacional. Em primeiro lugar, os Coordenadores de Agrupamento constituem (com professores de Ciências da Educação) o núcleo central do projecto — são os líderes do seu grupo e são considerados superiores hierárquicos, com os correspondentes deveres e direitos. Em segundo lugar, é o Agrupamento e não a Área a unidade administrativa e social do projecto.

Esta prevalência organizacional é essencial em si mesma para a eficácia do projecto e é, ao mesmo tempo, instrumental para transformar o Agrupamento no núcleo pedagógico predominante do modelo.

O primeiro objectivo (organizacional) já foi atingido no primeiro ano de funcionamento do projecto (1986/87), o segundo (pedagógico) já foi iniciado⁽¹⁶⁾. Este último objectivo depende da formação específica dos Acompanhantes, especialmente nas componentes do tronco curricular comum, da consolidação de novos hábitos que venham a superar uma tradição escolar de convívio e discussão no grupo disciplinar e até de alterações no próprio contexto da escola básica (e até da secundária) que realmente as adaptem à condição real de escolas de massas.

Mas a estrutura Área não pode ser considerada uma estrutura menor do projecto — ela é a mais permanente (os Agrupamentos terão certamente algumas variações de composição em cada ano, por

⁽¹⁶⁾ A transformação do Agrupamento no centro pedagógico do modelo implica a incentivação da formação dos Acompanhantes, a promoção da integração inter-pessoal dos professores de Ciências da Educação com os Coordenadores de Agrupamento e a elaboração do Currículo do Acompanhamento da Prática Educativa.

força da distribuição dos formandos); é a estrutura com menos peso na uniformização da avaliação para efeitos de justiça relativa (visto que são os formandos do mesmo grupo disciplinar que competem entre si nos concursos de colocação); além disso, é a estrutura que pode fazer passar, ao nível da leccionação dos conteúdos, muitas mensagens pedagógicas do projecto. Há que, portanto, cuidar desta estrutura com igual atenção. Sendo assim, também a este nível se deve superar a tradição monodisciplinar, o que se consegue criando Áreas bidisciplinares, tridisciplinares ou mesmo multidisciplinares.

A solução adoptada em concreto depende do número de Acompanhantes necessários para cada grupo disciplinar — assim, nos dois primeiros anos lectivos de funcionamento do projecto (1986/87 e 1987/88) há duas áreas monodisciplinares (Matemática e Geografia), uma área legalmente bidisciplinar (Inglês + Alemão), duas áreas tridisciplinares — uma legalmente tridisciplinar (Português + Latim + Grego, no ensino secundário) — e outra por construção organizacional (Português + Francês + Inglês, para o ensino preparatório) e duas áreas multidisciplinares que agrupam os acompanhantes de grupos legais disciplinares diversos (Expressões — Educação Física, Educação Visual e Educação Musical — e Tecnologias — Construção Civil, Mecanotecnica, Madeiras).

Outra medida necessária para superar a tradição monodisciplinar é fazer funcionar os grupos legalmente bidisciplinares ou tridisciplinares como área de integração real dos saberes disciplinares envolvidos, o que passa necessariamente pela integração pessoal. Tal integração pessoal é facilitada e, por outro lado, impõe o acompanhamento pelo mesmo supervisor das diversas disciplinas do grupo. A implementação desta última medida no segundo e terceiro ciclos do ensino básico é aliás congruente com a actual Lei de Bases do Sistema Educativo (artigo 8º, nº 1). No entanto, depara com dificuldades derivadas da própria formação incompleta dos professores de certos grupos e depara com resistências criadas pela especialização monodisciplinar incentivada pelas escolas preparatórias e secundárias nos grupos bi e tridisciplinares. É no ensino básico do 2º ciclo que é prioritária a implementação desta solução. No modelo pedagógico deste CIFOP a solução já foi adoptada para o grupo disciplinar de Português + Francês e Português + Inglês do actual Ciclo Preparatório.

6.2. A ESTRUTURA DE DECISÃO

O projecto é coordenado científica e pedagogicamente por uma Comissão composta pelos Coordenadores de Agrupamento, pelos professores da componente de Ciências da Educação e pelos Coordenadores de Áreas Disciplinares (Comissão Científico-Pedagógica).

Esta estrutura de decisão integra, pois, com igual estatuto, os responsáveis pela componente predominantemente teórica e os responsáveis pela componente predominantemente prática, implementando ao nível organizacional a integração da teoria e da prática.

Desta Comissão Científico-Pedagógica emana uma Comissão Executiva destinada a pôr em prática as decisões daquela e a dirigir quotidianamente o processo. Também aqui se mantém o mesmo princípio, pois ela integra todos os Coordenadores de Agrupamento e dois professores da componente de Ciências da Educação (¹⁷).

A liderança do processo é assegurada sobretudo por um órgão — o Coordenador do Projecto — que é um professor de Ciências da Educação, coadjuvado pelo Coordenador do Acompanhamento da Prática Educativa, que é um Acompanhante. O Coordenador preside quer à Comissão Científico-Pedagógica quer à Comissão Executiva; o Coordenador do Acompanhamento é evidentemente também membro dos dois órgãos. Também ao nível da liderança se procura assegurar o princípio da integração teoria-prática.

O princípio de integração da teoria com a prática tem pois uma forte tradução organizacional, o que significa que se considera insuficiente a sua implementação apenas através da formulação curricular. O objectivo é mesmo que a integração teoria-prática

(¹⁷) Se o modelo legal aceitar a concentração de formandos e a criação de uma rede de formação parece adequada a participação de representantes das escolas, ou de algumas delas, na Comissão Científico-Pedagógica.

À medida que o processo começar a profissionalizar professores talvez se justifique também a participação de um ou dois ex-formandos na Comissão.

Nesse caso a Comissão teria de funcionar em Plenário para as grandes orientações (em reuniões espaçadas, uma vez por período), em Coordenadora para as deliberações sobre o processo em curso (de modo regular, uma vez por mês) e amiudadamente em Executivo para a execução destas deliberações e para a implementação das grandes orientações.

(Actualmente fazem ainda parte da Comissão Científico-Pedagógica dois professores consultantes).

passa pela integração interpessoal dos teóricos e dos práticos. Tal preocupação tem até tradução na distribuição dos espaços que promove a partilha de gabinetes dos professores de Ciências da Educação com os Coordenadores de Agrupamento ⁽¹⁸⁾.

6.3. A ESTRUTURA DE PARTICIPAÇÃO DOS FORMANDOS

Inicialmente foi proposto que, junto de cada Agrupamento, funcionasse uma Comissão composta pelo Coordenador do Agrupamento, pelos Acompanhantes e por cinco representantes dos formandos. Tal Comissão discutiria os problemas pedagógicos e sociais dos formandos e as actividades de formação. Procurava fomentar-se a participação educativa dos formandos no processo de formação e criar uma forma de resolução de problemas pessoais dos formandos, mais do que um fórum de debate e deliberação.

Estas Comissões nunca chegaram verdadeiramente a funcionar como estava previsto. Em sua substituição foi criada, por proposta dos formandos, uma única Comissão Pedagógica com poderes deliberativos que inclui cinco representantes dos formandos e membros da Comissão Científico-Pedagógica. Esta estrutura pode valorizar uma dinâmica reivindicativa da participação. Assim, o tipo de participação dos formandos neste processo depende do grau de consenso que se estabeleça em relação à necessidade de formação certificada para se ser professor profissional. O consenso cria condições para a participação educativa e as divergências de concepção favorecem uma dinâmica reivindicativa e sindical. Em qualquer dos casos, a participação dos formandos é necessária à consecução do processo e é um instrumento de apropriação de objectivos da própria formação.

6.4. A ESTRUTURA DE GESTÃO CURRICULAR

Para que um currículo seja implementado integralmente (em relação à integração interdiscipli-

⁽¹⁸⁾ Se houvesse suficientes recursos humanos disponíveis (o que não é o caso) justificava-se, dentro deste princípio de integração inter-pessoal, a alocação de um ou mais professores de Ciências da Educação a cada Agrupamento.

nar da componente teórica e em relação à integração da teoria-prática) não basta garantir que a sua formulação o seja, mas também que haja mecanismos organizacionais que promovam uma gestão curricular integrada (FORMOSINHO, 1986a).

A gestão integrada é ainda mais importante que a formulação integrada, pois se pode gerir com certo grau de integração um currículo formulado compartimentadamente e se pode gerir compartimentadamente um currículo integradamente formulado. Quer isto dizer que é sobretudo a gestão curricular que pode viabilizar ou não a integração.

Quanto à integração na componente de Ciências da Educação ela é assegurada pela planificação coordenada, pela existência de áreas interdisciplinares de formação, pela coordenação das regras de avaliação ⁽¹⁹⁾. *A gestão integrada do currículo assim planificada é assegurada por equipas docentes ao nível das Áreas Curriculares e pela coordenação geral da Comissão Científico-Pedagógica.*

Quanto à componente do Acompanhamento da Prática Educativa a sua articulação com a componente teórica é assegurada pela elaboração de um Currículo de Acompanhamento em sintonia com o currículo da componente de Ciências da Educação, ambos concebidos como parte integrante de um único projecto de formação.

A gestão integrada do Acompanhamento exige alguns mecanismos organizacionais específicos. Existem duas equipas compostas de professores de Ciências da Educação e Coordenadores de Agrupamento (para a Direcção de Turma e para a Orientação Educativa dos Alunos) e uma composta por professores de Ciências da Educação e por Coordenadores de Área (para o Desenvolvimento do Processo de Ensino-Aprendizagem). Estas equipas planificam e gerem as actividades práticas necessárias para descrever a prática, praticar a teoria e teorizar a prática no respectivo âmbito. O trabalho destas equipas deverá ter influência na (re)formulação do currículo da componente de Ciências da Educação.

⁽¹⁹⁾ A integração interdisciplinar na componente de Ciências da Educação é também facilitada *pedagogicamente* pelo uso de uma teoria de formação de professores que orienta a acção e *organizacionalmente* pelo uso da liderança como instrumento de motivação do grupo para a consecução dos objectivos de formação.

7. A REACÇÃO DOS FORMANDOS AO MODELO DA PROFISSIONALIZAÇÃO EM SERVIÇO

Não desejo terminar a apresentação deste projecto sem uma referência à reacção dos formandos a este modelo legal.

O primeiro ano de funcionamento da «formação em serviço» (1986/87) foi marcado, nos primeiros meses, por uma intensa contestação de muitos formandos, apoiados por uma central sindical, contra o próprio modelo legal.

Já dissemos atrás que embora teoricamente este modelo represente uma formação inicial profissional, ele é, na prática, uma reciclagem compulsiva de professores ao serviço há vários anos. Sendo assim as fontes de resistência da parte dos formandos são várias:

— Em primeiro lugar, estes professores estão, na sua grande maioria, naturalmente socializados no empiricismo predominante no sistema, legitimado a seus olhos pelas posições de alguns Sindicatos de Professores;

— Em segundo lugar, aparecendo-lhes este processo como uma reciclagem compulsiva de quem já está em exercício, isso gera a reacção natural a algo que é obrigatório mas para continuar a fazer aparentemente as mesmas tarefas que já se vinham fazendo;

— Em terceiro lugar, porque uma análise teórica das práticas pode levar à consciencialização da inadequação destas e eventualmente até a pôr em causa a auto-imagem profissional de alguns formandos;

— Em quarto lugar, a ambiguidade do estatuto do formando neste modelo (como aliás em qualquer modelo de profissionalização inicial em serviço) gera naturalmente desconforto, traduzido muito concretamente face à avaliação na componente de Ciências da Educação;

— Em quinto lugar, a maior parte dos formandos trabalha longe do lugar onde vive, o que provoca muitas situações incómodas e algumas dramáticas;

— Em sexto lugar, porque sendo os agentes de avaliação vários e não um ou dois apenas, como em anteriores modelos, as tradicionais estratégias de negociação paulatina de classificação ao longo dos anos de formação não são eficazes.

Pelas razões expostas no ponto 5.1., e por estas agora aduzidas, este processo sofreu contestação

nos momentos iniciais da sua implementação. Se todas as inovações provocam resistências, mais provocará uma que, apesar de ser instrumental para adaptar a formação dos professores à escola de massas, contraria tradições, expectativas, interesses corporativos, ideologias e práticas vigentes durante décadas.

A eficácia desta inovação não pode assim evidentemente ser medida pelo grau de resistência que levanta, mas pela real modificação (ou não) a médio prazo das atitudes e práticas de muitos professores das nossas escolas básicas e secundárias no sentido de as tornar mais adequadas aos objectivos de uma escola de massas.

BIBLIOGRAFIA

TRABALHOS DO AUTOR:

1984 a) — Um modelo de formação profissional de Professores para a Galiza em 1º Congresso de Movimientos de Renovación Pedagógica — Ponencias y Comunicaciones, Diputació de Barcelona, Barcelona 1984 e na revista O Ensino da Associação Socio-Pedagógica Galaico-Portuguesa, Nos. 7, 8, 9, 10, 1984.

1984 b) — A renovação pedagógica numa administração burocrática centralizada em 1º Congresso de Movimientos de Renovación Pedagógica — Ponencias y comunicaciones, Diputació de Barcelona, Barcelona 1984 e na revista O Ensino da Associação Socio-Pedagógica Galaico-Portuguesa, Nos 7, 8, 9, 10, 1984

1985 — A Componente Pedagógica Sócio-Organizacional na Formação dos Professores, U.M., Setembro de 1985

1986 a) — Fundamentos da Formulação e Gestão Curricular da Formação Inicial de Educadores de Infância e Professores Primários, Março de 1986 (distribuído a várias Escolas Superiores de Educação e no CIFOP da Universidade do Minho)

1986 b) — Da Formação Inicial como ponto de partida à Formação Contínua como ponto de chegada. Apresentado no encontro «Ensino Superior e Formação de Professores», organizado pela FENPROF e realizado na Universidade de Aveiro, em Maio de 1985, e publicado em Ensino Superior e Formação de Professores, Federação Nacional dos Professores FENPROF, Cadernos da FENPROF, nº 7, Abril 1986

1986 c) — Profissionalização em Serviço — Princípios gerais, CIFOP, Universidade do Minho, Braga, Julho, 1986

1986 d) — A Regionalização do Sistema de Ensino em A Educação em Tempo de Mudança — Questionar para Intervir, Porto, 1986, e publicado em «Cadernos Municipais», Revista de Acção Regional e Local, nº 38-39, Dezembro, 1986

1986 e) — Quatro Modelos Ideais de Formação de Professores: O Modelo Empiricista, o Modelo Teoricista, o Modelo Compartmentado e o Modelo Integrado, *Comunicação apresentada no Colóquio Luso-Francês sobre «As Ciências da Educação e a Formação dos Professores», Instituto Franco-Português, Lisboa, Dezembro de 1986 (a publicar pelo GEP — Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação)*

1987 a) — A Avaliação dos Professores — Uma Perspectiva Organizacional *Comunicação apresentada no Seminário «Estatuto da Carreira Docente e Avaliação dos Professores», organizado pela Federação Nacional dos Sindicatos de Professores, no Porto, em 26 e 27 de Março de 1987 — em publicação*

1987 b) — Educating for Passivity — a Study of Portuguese Education, 1926-1968, *Dissertação de doutoramento para a obtenção do Ph.D. no Instituto de Educação da Universidade de Londres*

1987 c) — Princípios para a Organização e Administração da Escola Portuguesa *(de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo)*

Trabalho elaborado para a Comissão de Reforma do Sistema Educativo e apresentado no Seminário «A Gestão do Sistema Escolar» realizado na Universidade do Minho, Braga, 7 e 8 de Maio de 1987 (a publicar pela referida Comissão)

1987 d) — A Formação de Professores e Gestores Pedagógicos para a Escola de Massas *(no prelo na Revista «O Ensino»)*.

EM CO-AUTORIA

1984 — Em Direcção a um estágio integrado *(com E. Lemos Pires e Licínio Lima) Universidade do Minho, Braga, Maio de 1984*

1986 — A Contribuição das Perspectivas Sociológica e Organizacional para a Formação dos Professores *com A. Sousa Fernandes, E. Lemos Pires, Licínio Lima, Helena C. G. Araújo e Carlos Alberto Gomes. Apresentada no mesmo Encontro e publicada nos mesmos Cadernos.*

1987 — Inovação Burocrática e Resistência à Mudança,

em colaboração com A. Sousa Fernandes e Licínio Lima, trabalho elaborado para a Comissão de Reforma do Sistema Educativo e apresentado no Seminário «A Gestão do Sistema Escolar», realizado na Universidade do Minho, Braga, 7 e 8 de Maio de 1987 (a publicar pela referida Comissão)

OUTRAS OBRAS

ALONSO, Maria Luisa Garcia (1986). «Enfoques y modelos de la investigación sobre el papel de las Prácticas de Enseñanza en la formación/socialización de los profesores» *Comunicação apresentada ao «I Encontro Internacional de Formação Psicológica de Professores», Universidade do Minho, Maio 1986.*

ALONSO, Maria Luisa Garcia (1987). «A avaliação do professor como instrumento de inovação: um modelo para o desenvolvimento profissional dos professores», em «*O Ensino*», Revista Internacional Galaico-Portuguesa de Sociopedagogia e Sociolinguística, nº 18-19-20-21-22.

ALONSO, Maria Luisa Garcia e SOUSA, Tomé Bahia (1987). «Princípios Orientadores da Formação em Serviço — Objectivos e Competências», em *Psicologia V*, 3: 371-379

HUNT, David E. (1977). «Theory-to-Practice as Persons-in-Relation», em *The Ontario Psychologist*, 9.2
HUNT, David E. (1978). «In Service Training as Persons-in-Relation», em *Theory into Practice*, vol. XVII, nº 3

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (1986). «A Intervenção da Escola no Desenvolvimento Sócio-Moral», em *Desenvolvimento*, nº 3, Outubro, 61-74

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (1987). «Fundamentos Psicológicos para um Modelo Desenvolvimentista de Formação de Professores», in *Psicologia*, V, 3: 247-257

SARMENTO, Manuel J. (1987). «O papel dos Conselhos Pedagógicos na Formação de Professores», in *Psicologia*, V, 3: 343-349

VONK, Hans (1985). «The Gap between Theory and Practice» in *European Journal of Teacher Education*, Vol 8, nº 3: 307-317