

Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1º CEB

Álvaro Leitão

Escola Superior de Educação de Coimbra, Portugal

Isabel Alarcão

Universidade de Aveiro, Portugal

Resumo

Neste artigo, tendo como referências o emergente paradigma construtivista da complexidade (Morin, 1994, (s/d); Lerbet 1986, 2004; Le Moigne, 2002, 2003), o paradigma da complexificação e da epistemologia da escuta/controvérsia (Correia, 2001) e o experiencialismo crítico (Alarcão, 2001a), propomo-nos (re)discutir o referencial de competências profissionais a desenvolver na formação inicial de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico capaz de fazer face aos novos e continuados desafios que a sociedade, caracterizada por um quadro crescente de complexas transformações, actualmente coloca (Delors, 1996; Ornuda & Naval 2000; Martins, 2005). Partindo de uma reconceptualização do conceito de competência profissional (Le Boterf, 1999; DeSeCo, 2002), defendemos um paradigma reflexivo de formação (Ferry, 1983; Schön, 1987; Zeichner, 1993, Perrenoud, 2002) ancorado no desenvolvimento de novas competências profissionais, que leve a ultrapassar a dicotomia positivista teoria-prática através da reconstrução da articulação entre conhecimento científico e acção profissional contextualizada (Alarcão, 2002, 2003; Sá-Chaves, 2002; Perrenoud, 2002), e a assunção da formação como um processo interactivo auto-regulador de sistemas adaptáveis e complexos em confronto: o sistema social, que solicita formação e o sistema pessoal, sujeito dessa formação (Lerbet, 2004).

Palavras-chave

Profissionalidade docente; Competência; Complexidade; Reflexão; Autonomia

Introdução

O novo contexto da formação de professores

A actual sociedade da globalização e da interdependência, mas também do conhecimento e da inovação, não cessa de evoluir ao ritmo de importantes transformações que se manifestam ao nível dos diversos sectores e campos de acção em que se organiza, designadamente nos campos político, cultural e social, com repercussões no domínio da ciência e da produção de conhecimento científico. Face a estas mudanças da vida moderna, é necessário que as instituições que compõem a sociedade compreendam esta nova realidade e aceitem os novos desafios que ela coloca. A instituição educativa em geral e, particularmente, a formação de educadores e de professores, não deve ficar à margem destas metamorfoses.

No plano político, as sociedades contemporâneas assistem à transformação dos papéis tradicionais do estado. Na área da educação, a constituição de novos poderes supranacionais com poderes de decisão em áreas tão sensíveis como a harmonização dos currículos¹ por um lado e, por outro, a tendência descentralizadora consubstanciada na assunção de novos poderes e responsabilidades por parte das escolas e dos poderes locais, configura uma evolução da visão clássica dos papéis do estado relativizando a sua importância e funções. A título de exemplo, recordemos o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, e legislação complementar, que atribui à escola e aos educadores/professores uma maior autonomia² que se apoia no conceito de escola-comunidade educativa e no reconhecimento da autonomia profissional dos educadores/professores. Estes são mesmo chamados a colaborar activamente com outros membros da comunidade educativa³ na construção de vários projectos de organização e gestão pedagógica⁴, o que requer o alargamento e a redefinição das competências profissionais de natureza mais técnica tradicionalmente confinadas ao espaço da sala de aula. Assim, a assunção dos novos papéis e funções profissionais, bem como a sua articulação com os conselhos municipais de educação, tem vindo a determinar a reorganização das relações institucionais das escolas com a tutela e a encontrar novas formas de interacção e de articulação, mais abertas, com a comunidade que serve.

No plano cultural, a sociedade contemporânea tem vindo a tomar consciência da emergência da heterogeneidade como um dos seus traços característicos e da importância que já assume no nosso quotidiano. Sobretudo a partir da integração de Portugal no espaço europeu, a composição cultural da sociedade portuguesa tem vindo a mudar e, hoje, compreende já uma pluralidade de pessoas de nacionalidades e de culturas bem diversas e que constitui um mosaico de valores (políticos, religiosos...) e de comportamentos que a escola deve acolher e integrar nos seus objectivos e práticas de formação, no respeito da diversidade cultural de cada um dos alunos⁵. Esta diversidade de culturas exige dos educadores/professores e dos restantes profissionais que trabalham na comunidade educativa um grande esforço de compreensão e de aceitação das diferenças não como um obstáculo mas como uma mais-valia na construção do sucesso educativo de cada aluno e de uma sociedade mais livre, justa e humana. Como refere Pires Aurélio, Professor da Universidade Nova de Lisboa,

as sociedades (...) alteraram-se qualitativamente, perdendo a homogeneidade cultural que as caracterizava (...). Nos dias que correm, essa homogeneidade (...) é atravessada e desafiada pela pluralidade de origens de largos estratos da população, pluralidade esta que o Estado, por uma parte, tem de acautelar a título de preservação da legítima diversidade cultural, mas, por outra parte, tem no mínimo de enquadrar, ou seja, de subordinar a um quadro de referências comuns ou valores partilhados, sem os quais se geram os conhecidos efeitos de ruptura e de exclusão social (Aurélio, 2004, p. 45).

No plano social, acentuam-se mudanças importantes nos valores, mentalidades e atitudes mais tradicionais. Se atentarmos, por exemplo, nas transformações da estrutura familiar⁶, na violência, alcoolismo ou nas drogodependências, constatamos que estas novas realidades sociais têm repercussões na vida dos alunos, no seu sucesso escolar e nas relações que os educadores/professores com eles estabelecem. O conceito de autoridade que atravessa as relações entre os alunos e os educadores/professores, e que torna muitas vezes difícil a gestão pedagógica, também tem vindo a mudar. A uma lógica desimplicada do professor, pautada quer pelo tradicional autoritarismo, quer pela permissividade, ganha cada vez mais terreno a ideia de uma autoridade democrática assente numa relação que se constrói e se desenvolve ao longo do processo interactivo de ensino aprendizagem, o que põe em jogo, de uma forma complexa, a componente ética do trabalho docente.

Face a este quadro crescente de complexas transformações que se observa na sociedade actual, a que se associa a necessidade de um investimento na qualificação geral da população por razões de eficiência económica e de igualdade social⁷, que novos desafios se poderão lançar à formação de professores? Ou seja, como conceber a formação de professores em geral e, em particular, de 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB)? Que competências estruturantes devem desenvolver no processo de formação inicial e contínua (a nível pessoal, profissional, social, humano e institucional)⁸? Que relação entre estas competências profissionais e os novos saberes básicos dos alunos? Estarão os professores a ser formados tendo em vista a massificação escolar e o desenvolvimento integral de todos os alunos? Como se adquirem e desenvolvem essas competências?

Um princípio de resposta a estas questões exige que se clarifique, em primeiro lugar, o conceito de competências pessoais e profissionais no contexto das abordagens actuais sobre a formação de professores no quadro das novas funções e atribuições susceptíveis de definirem um "perfil profissional" de professor (de 1.º CEB) tendo em vista desenvolver uma sociedade de maior humanidade⁹.

1. Em torno do conceito de competências (pessoais e profissionais)

Várias são as definições e os sentidos do conceito de competência. Sendo numerosas, as definições contêm variadas dimensões, as quais, por vezes, subentendem perspectivas teóricas diferentes. É neste sentido, e no contexto actual de um mundo em que a complexidade e a interdependência crescentes são características dominantes, que importa seleccionar as definições que melhor explicitam o sentido em que o conceito de competência é, neste trabalho, mobilizado. Uma dessas definições, que implica uma ruptura com a abordagem behaviorista¹⁰, é veiculada pelo projecto DeSeCo (2002)¹¹ que entende por competência a capacidade de responder às exigências individuais ou sociais, ou de efectuar uma tarefa com sucesso, comportando dimensões cognitivas e não cognitivas. Este conceito de competência, ancorado numa perspectiva externa e funcional, deve ser, segundo o mesmo projecto, "*complétée par une conceptualisation des compétences selon laquelle celles-ci sont des structures mentales internes, en*

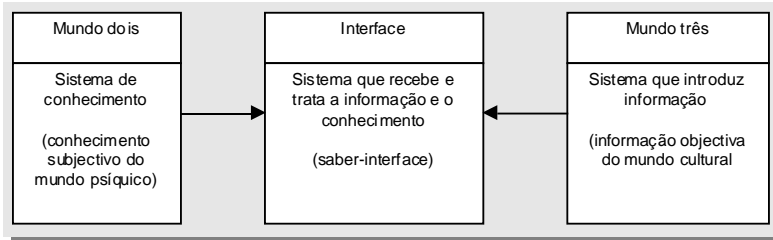
ce sens que ce sont des aptitudes, des capacités, ou des dispositions inhérentes à l'individu" (DeSeCo, 2002, p. 9). Ainda segundo o mesmo documento, a aquisição e o desenvolvimento de cada uma das competências assentaria

sur une combinaison d'aptitudes pratiques et cognitives, de connaissances (y compris de savoir tacite), de motivation, d'orientation de valeurs, d'attitudes, d'émotions et d'autres éléments sociaux et comportementaux qui, ensemble, peuvent être mobilisés pour agir de façon efficace (*id., ibid.*).

Esta definição, marcadamente transdisciplinar¹², aproxima-se, no essencial, do pensamento complexo de Lerbet (1986, 1998, 2004), e de outros teóricos do emergente paradigma da complexidade, sobre a construção da compreensão de objectos complexos como é o caso do conceito de competência. Para Lerbet (1986), a construção do saber, em sentido lato, ocorre na interface entre o conhecimento (*état cognitif du monde deux*) e a informação (*contenu objectif du monde trois*)¹³. Apesar de reconhecer a estrutura¹⁴ piagetiana como um sistema de transformações, faltava associar-lhe um novo objecto, um novo dispositivo explicativo para que fossem verdadeiros sistemas: "*l'ouverture, l'ouverture de la structure à un extérieur avec lequel elle constituerait un système*" (Lerbet, 1986, p. 155), o que implicaria a articulação das abordagens funcionalistas, ontológicas¹⁵ e históricas.

É esta abertura sistémica que concede um carácter funcional à sua relação com o meio e que constitui mesmo a condição da sua própria sobrevivência (a sobrevivência do organismo não reside no nosso corpo em si mesmo mas nas relações (aberturas) que o mesmo estabelece com o meio). Daí que a unidade de sobrevivência não seja constituída por um só elemento "*mais au moins par trois éléments, un organisme, un environnement et un rapport plaçant ensemble les deux*" (*id., ibid.*, p. 156), consubstanciado num novo espaço/sistema interfacial que recebe e trata a informação e o conhecimento (Figura 1).

Figura 1 - O saber-interface como a inclusão do *terceiro incluído*



Em oposição à perspectiva dicotómica behaviorista estímulo-resposta (S-R) e à lógica formal clássica baseada no princípio da não contradição, da identidade e do terceiro excluído (Nicolescu, s/d), Lerbet propõe-se ultrapassar o modelo neo-positivista popperiano dos três mundos procurando compreender "*ce qui se passe entre le monde deux et le monde trois*". Partindo de uma abordagem sistémica, e do enfoque na abertura sistémica, faz emergir um novo espaço, um "entre deux", um "interface" que, não sendo um espaço materialmente visível, aparece com uma grande importância para a compreensão das transformações que se operam quando dois sistemas interactuam.

Trata-se, portanto, de uma ferramenta epistemológica importante para aceder ao estudo de objectos complexos. Mas como funciona esta ferramenta? Estamos perante uma questão pertinente, pois prende-se precisamente com o modo como este "entre deux" ou "terceiro incluído" funciona, ou seja, como se constrói o saber-interface. Aceder a este conhecimento permitir-nos-ia compreender, e explicar melhor, objectos complexos.

Na construção de conhecimento, que é um processo complexo, os construtos cognitivos auto-referencial e hetero-referencial, articulados aos de interacção e interface, surgem como dispositivos conceptuais com grande poder explicativo sobre o modo de funcionamento cognitivo subjacente a esse processo construtivo. De facto, o processo cognitivo de construção de conhecimento pressupõe a interdependência entre o processo auto-referencial e hetero-referencial ambos dotados de características e de funcionalidades diversas. Enquanto o processo auto-referencial se inscreve no próprio sujeito, o processo hetero-referencial coloca-o na interdependência com o meio.

A construção de conhecimento resultaria assim de um jogo de interações complexas em que "*le sujet impose son influence à celui-ci par assimilation et il en subit l'influence par accommodation, le tout à construire un état d'équilibre progressif d'adaptation*" (Lerbet, 2004). Com efeito, a função auto-referencial consubstanciaria características auto-organizativas, e por isso construtivas, mas também auto-dependentes, ou seja, o processo auto-referencial só funcionaria em interação com o processo hetero-referencial, que lhe é complementar e cuja principal função é ligar o sujeito ao meio. O desenvolvimento cognitivo configurar-se-ia assim na interação dinâmica entre estes dois processos autoregulados constitutivos da cognição.

É nesta modelização do funcionamento cognitivo que ganha particular relevo o conceito de *interface* ou *terceiro incluído* o qual, ao permitir compreender as interações entre os processos auto e hetero referenciais, se configura como um espaço relativamente autónomo constitutivo dos próprios processos de construção de conhecimento. Trata-se de um conhecimento concebido como "énaction" (Varela, 1989), ou seja, de um conhecimento que não é pré-definido, mas que se vai construindo (e desenvolvendo) na interação entre as duas formas de referenciação constitutivas da razão.

Este referencial teórico permite-nos compreender melhor o sentido do conceito de competência proposto pelo projecto DeSeCo. Sendo uma competência definida em termos de solicitação exterior ao indivíduo (processo hetero-referencial), a sua aquisição e desenvolvimento só se concretiza na interação com processos auto-referenciais, ou seja, falar de competências pressupõe ter em consideração a sua estrutura interna (conhecimentos, capacidades cognitivas, atitudes, emoções, valores e ética, motivação) e um contexto educativo material, institucional e social (formal ou informal) com o qual o sujeito interage.

Inferre-se desta conceptualização holística que as competências "*se manifestent (ou sont observables) dans les actions qu'une personne entreprend dans une situation ou un contexte particulier (c.-à-d. le milieu environnant ainsi que l'environnement socio-économique et politique)*" (DeSeCo, 2002, p. 9), e que integra, num todo coerente, "*comme éléments essentiels de la performance compétente, les demandes externes, les caractéristiques individuelles (y compris l'éthique et les valeurs) et le contexte et établit des liens entre eux*" (*id.*, *ibid.*).

Porque se opera através da acção e na interacção com contextos educativos diversos, a aquisição e o desenvolvimento de competências não está confinada exclusivamente ao espaço escolar controlado. Outros ambientes educativos, (a família, o contexto de trabalho, os média, as organizações culturais, religiosas ou outras) contribuem também ou são responsáveis pelo desenvolvimento de competências. Neste sentido, a aquisição e o desenvolvimento de competências acontece ao longo de toda a vida das pessoas e depende do seu empenho pessoal e da existência de um contexto favorável.

No conjunto das competências que os indivíduos adquirem e desenvolvem ao longo das suas vidas, há umas que, em múltiplos domínios da vida, e face à visão comum do mundo que a sociedade adopta, são mais importantes do que outras. São as competências-chave¹⁶ que, ao contribuírem para o sucesso individual e colectivo, todos os cidadãos devem adquirir e desenvolver. E isto porque, para fazer face a um mundo caracterizado pela complexidade e pela interdependência, é fundamental que as pessoas, em qualquer domínio da vida, desenvolvam um pensamento complexo, o qual exige "*le développement d'un niveau de capacité mentale supérieur, un niveau appelé "autocréation" qui suppose une pensée critique et une approche réfléchie et holistique de la part de l'individu*" (DeSeCo, 2002, p. 11).

Desenvolver um nível mental superior significa que as pessoas

prennent du recul par rapport aux nombreuses attentes et exigences de leur environnement, pensent par eux-mêmes, agissent sur la toile de fond d'un milieu complexe, interdépendant et conflictuel, prennent les commandes de ce qu'ils font en fonction de leurs propres sentiments, pensées et valeurs, agissent plutôt que de subir et sont les auteurs de leur propre vie, plutôt que des interprètes de scénarios écrits par d'autres (*id., ibid.*, pp.11-12).

Segundo o projecto DeSeCo (2002), tal desenvolvimento assentaria em três categorias de competências: *agir de maneira autónoma, servir-se de ferramentas¹⁷ de maneira interactiva e funcionar em grupos socialmente heterogéneos.*

1ª categoria — *agir de maneira autónoma.* Esta categoria compreende, fundamentalmente, as seguintes competências-chave:

- a capacidade de defender e de afirmar os seus direitos, os seus interesses, as suas responsabilidades, os seus limites e necessidades;

- a capacidade de conceber e de realizar planos de vida e projectos pessoais;
- a capacidade de agir no conjunto da situação/contexto (DeSeCo, 2002, pp. 14-15).

2ª categoria — *servir-se de ferramentas de maneira interactiva*. Esta categoria compreende, fundamentalmente, as seguintes competências-chave:

- a capacidade de utilizar a linguagem, os símbolos e os textos de maneira interactiva;
- a capacidade de utilizar o conhecimento e a informação de maneira interactiva;
- a capacidade de utilizar as (novas) tecnologias de maneira interactiva (*id.*, *ibid.*, p. 14).

3ª categoria — *funcionar em grupos socialmente heterogéneos*. Esta categoria compreende, fundamentalmente, as seguintes competências-chave:

- a capacidade de estabelecer boas relações com os outros;
- a capacidade de cooperar;
- a capacidade de gerir e de resolver conflitos (*id.*, *ibid.*, pp. 14-15).

Estas três categorias de competências-chave dizem respeito a todos os cidadãos e a sua apropriação por todos é determinante em ordem à construção de uma sociedade mais justa¹⁸ e de qualidade. Mas no caso particular dos educadores/professores, para além de outras mais específicas, elas devem merecer uma atenção particular na medida em que, sendo importantes do ponto de vista do seu próprio desenvolvimento como cidadãos, também são responsáveis por que estas competências, numa perspectiva de educação ao longo da vida, sejam apropriadas pelos alunos que ajudam a educar.

Face ao objecto de trabalho multidimensional e multi-intercontextual dos educadores/professores, que se opera em contextos e situações de incerteza e indefinição, e tendo como referencial teórico-epistemológico a conceptualização atrás explicitada, como conceber as competências profissionais dos educadores/professores? E quais são as competências que deverão adquirir e desenvolver em ordem à construção de um projecto de formação orientado por um perfil profissional de desempenho consonante com a redefinição do papel do professor como um profissional de ensino?

Reagindo à primeira questão, diremos que vários autores e instituições têm, face à avaliação negativa das escolas e do desempenho dos professores¹⁹, procurado reflectir e redefinir o conceito de competências profissionais na formação dos educadores/professores. Enquanto referencial teórico mais vasto, o conceito de competências profissionais de Le Boterf (1999), uma vez mobilizado para o campo da formação de educadores/professores, ajuda-nos a perceber melhor a resposta à questão colocada. Para o referido autor a competência profissional é um processo intra e interpessoal de construção que contempla a combinação pertinente de um duplo equipamento de recursos:

l'équipement incorporé à la personne (connaissances, savoir-faire, qualités, expériences, capacités cognitives, ressources émotionnelles...) et l'équipement de son environnement (banques de données, réseaux d'expertise, réseaux documentaires...) (Le Boterf, 1999, pp. 11-12).

Trata-se de uma definição concordante com a apresentada no projecto DeSeCo (2002). Uma competência profissional resultaria, segundo Le Boterf (1999), da mobilização e de uma combinação de diversos recursos no contexto de uma acção realizada numa situação real de trabalho. Mais do que o saber-fazer, ressalta desta concepção, o saber-agir com pertinência relativamente a uma situação específica, que não se reduz a um mero saber-fazer, mas que revela a capacidade de tomar decisões (saber o que fazer) em situações complexas, imprevistas e indeterminadas²⁰. Traduz, por isso, a possibilidade de cada um poder tornar-se piloto dos seus percursos de profissionalização sem, contudo, deixar de levar em conta as exigências da organização.

Resulta desta abordagem combinatória que a competência do profissional consiste em saber combinar recursos provenientes do "equipamento" incorporado na pessoa (socialização primária) e do "equipamento" do seu meio (socialização secundária), no âmbito da realização de uma acção concreta que mobiliza estes recursos. É, portanto, um processo de construção individual que, ao enfatizar a capacidade de saber gerir a complexidade em situações profissionais²¹, e escapando à visibilidade e não correspondendo a uma programação sequencial (Le Boterf, 1999; Lerbet, 1998, 2004), articula intrinsecamente competência e autonomia profissional.

Esta concepção de competência profissional é de resto uma tendência que se vem acentuando em vários domínios da organização social e, neste sentido, o campo da educação, quer a nível da investigação em educação, quer a nível da formação, pelo menos a nível da retórica, também tem vindo a aproximar-se desta tendência. É o caso do sociólogo suíço Philippe Perrenoud, um dos autores que, na última década, mais tem reflectido sobre o conceito de competência no campo da educação e que o define como "*um saber em uso*" (Perrenoud, 1995, 2000, 2001b), ou como uma capacidade que mobiliza e utiliza saberes para "*resolver problemas, construir estratégias, tomar decisões, actuar no sentido mais vasto da expressão*" (*id.*, 2001b, p. 13). Esta mesma ideia perpassa alguns dos trabalhos de investigadores portugueses que sobre esta temática têm sido publicados (Alarcão, 1998; Roldão, 2003a). Roldão considera que

ao falarmos de competências referimo-nos ao saber que se traduz na capacidade efectiva de utilização e manejo — intelectual, verbal ou prático — e não a conteúdos acumulados com os quais não sabemos nem agir no concreto, nem fazer qualquer operação mental ou resolver qualquer situação, nem pensar com eles (Roldão, 2003a, p. 20).

Este carácter integrador, mobilizador e de sentido (para que servem as competências) do conceito de competência aparece em Alarcão & Sá-Chaves (1994) e em Alarcão (2001b) associado à formação em contexto de investigação, dimensão que também caracteriza o modelo centrado na investigação (Altet, 1994) e na análise (Ferry, 1983).

Também do ponto de vista institucional, sob a influência (e a pressão) dos resultados da investigação científica, se tem vindo a observar a tendência crescente dos sistemas modernos de formação de educadores/professores adoptarem o conceito de competências profissionais nas suas políticas de formação. A nível internacional, entre outros, o exemplo do Québec é elucidativo. Para o Ministério da Educação do Québec a competência profissional é uma capacidade que

se déploie en contexte professionnel réel, se situe sur un continuum qui va du simple au complexe, se fonde sur un ensemble de ressources, s'inscrit dans l'ordre du savoir-mobiliser en contexte d'action professionnelle, se manifeste par un savoir-agir réussi, efficace, efficient, et récurrent, est liée à une pratique intentionnelle et constitue un projet, une finalité sans fin (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001, p. 192).

É este agir em contextos de acção profissional, pelo apelo que faz à interacção entre recursos provenientes do sujeito e do meio, que potencia o desenvolvimento de novas formas de utilizar e/ou mobilizar competências que já se possuem. Esta reestruturação amplificante de competências já adquiridas, e que se manifesta na execução da acção, é induzida por práticas reflexivas (Schön, 1987, 1988; Alarcão, 1996; Perrenoud, 2004), as quais conduzem "o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer" (Alarcão, 1996, p. 17). Trata-se de um saber agir que se inscreve numa prática intencional, ou seja, que visa intervir, de forma eficaz, na resolução de problemas (função prática) ou atingir finalidades de utilidade social (função sócio-ética).

No contexto institucional português, o conceito de competência, na acepção que temos vindo a desenvolver, também foi adoptado como central na definição das políticas de formação. O Ministério da Educação português assume que o termo competência

integra conhecimentos, capacidades e atitudes e que pode ser entendida como saber *em acção* ou *em uso*. Deste modo, não se trata de adicionar a um conjunto de conhecimentos um certo número de capacidades e atitudes, mas, sim, de promover o desenvolvimento integrado de capacidades e atitudes que viabilizam a utilização dos conhecimentos em situações diversas, mais familiares ou menos familiares ao aluno (Ministério da Educação, 2001, p. 9).

Nesta definição adopta-se uma noção ampla de competência e ressalta-se a aquisição de um conjunto de conhecimentos e processos fundamentais, que não devem ser reduzidos ao "*conhecimento memorizado de termos, factos e procedimentos básicos, desprovido de elementos de compreensão, interpretação e resolução de problemas*" (*id., ibid.*). Sublinha-se, igualmente, que a competência não está ligada ao treino para, num dado momento, produzir respostas ou executar tarefas previamente determinadas mas, ao contrário,

diz respeito ao processo de activar *recursos* (conhecimentos, capacidades, estratégias) em diversos tipos de situações, nomeadamente situações problemáticas. Por isso, não se pode falar de competência sem lhe associar o desenvolvimento de algum grau de autonomia em relação ao uso do saber (*id., ibid.*).

Parece poder inferir-se desta definição uma preocupação com a pessoa em formação e esta perspectiva, enquanto conceito central das

políticas educativas de formação, constitui, também do nosso ponto de vista, uma inovação relativamente à "*forte tradição de produção de orientações programáticas baseadas em tópicos específicos e dispersas pelas disciplinas e anos de escolaridade*" (Abrantes, 2001, p. 3).

A incidência desta abordagem por competências na formação profissional de educadores/professores conduz à aceitação do professor como alguém com capacidade de gerir situações de aprendizagem complexas: o professor deve tornar-se num profissional capaz de reflectir e de resolver problemas emergentes nas suas práticas, de mobilizar e de conceber estratégias pedagógicas adequadas aos contextos em que trabalha (Paquay, Altet, Charlier & Perrenoud, 1998). A formação profissional de professores centrada nas competências seria também uma forma dos sistemas de formação darem resposta às exigências da economia do saber e aos grandes desafios do século XXI que é fazer do sucesso escolar para todos, uma realidade (Barber, 2001).

Uma segunda reflexão a fazer, e que se articula com o conceito de competência, prende-se com os novos papéis e funções dos educadores/professores e das escolas. Segundo Esteves (2003), investigadora da Universidade de Lisboa, aos professores e às escolas são feitas crescentes exigências, muitas das quais contraditórias, o que tem dificultado a construção de um perfil de competências profissionais capaz de responder à demanda social. É mesmo, segundo a mesma autora, "*uma das questões críticas que alguns trabalhos de investigação assinalaram: a ausência de perspectivas claras sobre o perfil de competências profissionais a desenvolver*" (Esteves, 2003, p. 13).

E, portanto, a identificação de referentes da qualidade do desempenho de um profissional, ou seja, a definição de um perfil de saberes e de competências definidores da especificidade da profissão docente, aparece aos olhos de Roldão como imprescindível²² já que sobre "*esse perfil se construirão (...) as especificidades — de nível de campo, de área de saber, de tipologias de acção — que não-de dar orientação ao trabalho formativo e à produção de conhecimento das instituições formativas*" (Roldão, 2003b, p. 20).

Parece pois que nos encontramos numa era nova, em que se exige aos professores e às escolas que dêem respostas a problemas sociais cada

vez mais complexos e que, complementarmente, se repense o seu papel de intervenção pedagógica em contextos educativos caracterizados crescentemente pela complexidade e pela diversidade. Intervir nestes contextos exige reinventar a relação da formação com o conhecimento e, neste sentido, importa perspectivar a formação de educadores/professores a partir de outras propostas educativas.

Os quatro pilares da educação para o século XXI ("aprender a conhecer", "aprender a fazer", "aprender a viver juntos" e "aprender a ser"), apresentados pelo relatório Delors (1996) à UNESCO, que consubstanciam dimensões importantes da formação integral da pessoa enquanto indivíduo e cidadão, constituem um conjunto de princípios que, uma vez aceites, podem contribuir para ultrapassar as tradicionais visões puramente instrumentais da educação. São dimensões que, se consideradas na formação de educadores/professores, exigem

redimensionar a formação científico-tecnológica dos professores, revalorizando mais os instrumentos de inteligência que lhes permitam aceder às informações e trabalhar com elas no sentido da pesquisa, da resolução de problemas e da reflexão crítica (Gonçalves, S.; 2001, p. 149).

Esta ênfase da formação de educadores/professores assente em novos quadros conceptuais e epistemológicos tem conduzido à necessidade de se redefinir o papel do professor em torno do conceito de profissionalização²³. Roldão (2000) e Campos (2002) defendem a recentração do papel do professor no acto de ensinar, ou seja, definem o professor como um profissional de ensino, conferindo-lhe um maior protagonismo na gestão da escola e do currículo.

De resto, o enfoque na construção da profissionalidade como um meio de ultrapassar a dicotomia teoria-prática, gerir contextos de incerteza e produzir conhecimento pedagógico e científico inovador tem vindo a constituir objecto de reflexão por parte da investigação recente sobre a formação de educadores/professores. A profissionalidade docente, exprimindo a ideia do desenvolvimento e da construção contextualizada de competências necessárias ao exercício eficaz da profissão, que se manifestam, como referimos, na acção educativa, é inseparável da ideia de autonomia docente²⁴. Responder de forma profissional a questões como "o que fazer, como fazer e quando decidir o que fazer?" nos contextos educativos, implica

a capacidade de mobilização de respostas concretas que, na maioria dos casos, consubstanciam competências construídas através da interacção entre saberes provenientes da investigação, é certo, mas também da reflexão sobre a acção e da experiência e, por isso, dificilmente compagináveis com políticas centralizadoras de formação.

É neste sentido que muitos investigadores defendem que a construção da profissionalidade deve ser assumida pela formação inicial²⁵ a qual "*deverá, em primeiro lugar, cultivar as perspectivas de um desenvolvimento profissional ao longo da vida e levar os formandos a adoptarem tais perspectivas como suas*" (Esteves, 2003, p. 14). Em segundo lugar, a formação inicial deve incorporar dispositivos de formação integrando interactivamente experiência e reflexão (Altet, 1994, 2000; Alarcão, 1998, 2000, 2001a, 2003; Sá-Chaves, 2002; Esteves, 2003; Perrenoud, 2000, 2004). Saber analisar as práticas (Altet, 2000)²⁶, trabalhar em equipa (Beckers, 2004), escrever sobre a prática profissional (diários, *portfolios*, narrativas) (Nóvoa & Finger, 1988; Sá-Chaves, 2000, 2005a; Dominicé, 2002; Almeida & Ambrósio, 2003; Vanhulle, 2004; Zeichner & Hutchinson, 2004), pensar a actividade didáctica em termos de actividade ou em referência à actividade (Barbier & Durand, 2003), problematizar (Benoit, 2005), investigar (Alarcão, 2001a; Estrela, 2003; Ponte, 2002; Esteves, 2002), utilizar as novas tecnologias (Conselho Nacional de Educação, 1998) são, entre outros, papéis que configuram uma *nova profissionalidade* docente que os novos professores devem aprender a desempenhar no âmbito de uma nova cultura de formação.

Alguns dos mais recentes modelos de formação de educadores e de professores assumem esta tendência profissionalizante comportando várias dimensões de formação. Há um reconhecimento de que os professores não podem exercer o seu papel com competência e qualidade sem uma formação adequada para leccionar os currículos de que estão incumbidos, sem um conjunto básico de competências profissionais orientadas para a sua prática educativa. Mas de que competências se trata? Quais as dimensões de formação que contribuem para a construção da nova profissionalidade docente?

2. Dimensões de formação que contribuem para a construção da *nova profissionalidade docente*

Sobretudo ao longo das últimas décadas, uma perspectiva construtivista foi-se estruturando em torno da ideia de "*que o conhecimento é algo pessoal e que o significado é construído pela pessoa em função da experiência*" (Arends, 1999, p. 4)²⁷.

Esta perspectiva exige um tipo de formação profissional que não se esgota nas competências relativas a matérias escolares²⁸. Hoje, é exigida aos professores "*proficiência em vários domínios (escolar, pedagógico, social e cultural) e também que sejam profissionais com capacidades de reflexão e de resolução de problemas*" (*id.*, *ibid.*, p. 8). Para este autor, a competência educativa é consubstanciada através das seguintes quatro grandes dimensões:

- domínio de um conjunto de conhecimentos existente relativo ao ensino e à aprendizagem, utilizando-o como guia da ciência e arte da prática docente;
- domínio de um repertório de práticas educativas (modelos, estratégias e procedimentos), estando aptos a utilizá-las no ensino das crianças e no trabalho com adultos no contexto escolar;
- atitude e competências para abordar todos os aspectos do seu trabalho de uma forma reflexiva, democrática e orientada para a resolução de problemas;
- concepção de "aprender a ensinar" como um processo contínuo, sendo dotados da atitude e competências necessárias à optimização das suas capacidades docentes e das escolas onde trabalham (*id.*, *ibid.*, p. 10).

Para além de um sólido conhecimento dos conteúdos e do modo de os mobilizar e reestruturar em termos pedagógicos, em função das características do aprendente e dos seus contextos, a profissionalidade docente estabelece uma relação directa com o conhecimento do currículo e pressupõe a compreensão dos fins, objectivos e valores educacionais.

A complexidade crescente das funções educativas pressupõe a capacidade dos professores mobilizarem vários repertórios — não se limitando a um conjunto limitado de práticas — que usam no exercício das diversas funções (executivas, interactivas e organizacionais) e no desempenho dos diferentes papéis que lhe estão confiados.

Estamos perante a dimensão da reflexão e resolução de problemas, que implica também o conhecimento de si próprio e a possibilidade de cada professor "*identificar, conhecer e controlar conscientemente as múltiplas*

dimensões inerentes ao acto pedagógico" (Arends, 1999, p. 13), apontando para uma competência metacognitiva indutora de uma transformabilidade que apela constantemente à (re)conceptualização do acto pedagógico.

A inconstância e o dinamismo das situações educativas fizeram emergir a convicção de que aprendizagem e o desenvolvimento são processos complexos que se verificam ao longo de toda a carreira e "*mediante a atenção prestada ao seu próprio processo de aprendizagem e ao desenvolvimento das suas características e competências específicas*" (*id.*, *ibid.*, p. 19).

Definir as dimensões da *nova profissionalidade* docente torna-se, como vimos, uma tarefa complexa. Contudo, acreditamos ser possível, e desejável, definir um perfil de professor que dê respostas aos desafios que se colocam à sociedade de hoje e que prepare para a sociedade de amanhã. Perspectivar a formação de professores num quadro paradigmático reflexivo, é criar as condições para que tal aconteça. Os modelos de formação que privilegiem a reflexão como um processo que ocorre antes, durante e depois da acção (Zeichner, 1993) e que enquadram o questionamento no cerne do crescimento pessoal e profissional parecem ser os mais indicados. Como refere Sá-Chaves (1997b), o questionamento sobre as práticas e as concepções que as legitimam constitui um factor de desequilíbrio (Piaget, 1975) das estruturas cognitivas,

condição "sine qua non" para a construção de novos e continuados processos de reequilibração que são o garante da regulação das continuidades nos incidentes de ruptura que o confronto com o novo sempre pressupõe (Sá-Chaves, 1997b, p. 23).

É por isso que a *nova profissionalidade* se inscreve num paradigma de inacabamento, no sentido de que as competências pessoais e profissionais não são adquiridas a partir de um qualquer modelo pré-concebido, mas que se vão desenvolvendo (construindo) num contínuo e num espaço de intervenção aberto e reflexivo.

Dentro da mesma perspectiva, Schön (1988) define o profissional de ensino como sendo alguém que, face a um problema, o reformula e o vê sob outras perspectivas, isto é, que desenvolve a competência (meta) reflexiva assente na e sobre a sua própria acção. Trata-se de uma competência que "*em si mesma, é criativa porque traz consigo o desenvolvimento de novas*

formas de utilizar competências que já se possuem e traduz-se na aquisição de novos saberes" (Alarcão, 1996, p. 16).

Porque o processo de formação profissional de professores é, sobretudo, um processo de desenvolvimento que se opera a partir da sua actividade, da reflexão sobre a sua actividade realizada e da resolução de problemas que a mesma suscita num contexto de práticas enquadradas numa cultura profissional bem definida, a dimensão investigativa assume uma importância central nesse percurso de desenvolvimento. Neste sentido, construir a profissionalidade docente não é apenas estabelecer uma boa relação com os conteúdos de ensino, mas é também ser capaz de se apropriar do processo investigativo como componente fundamental da sua formação e do seu desenvolvimento profissional.

De modo que, falar do professor investigador, pressupõe fazer uma ruptura epistemológica com modelos de formação em que aos professores se reserva o papel de consumidores dos resultados da investigação produzida, normalmente, em contextos estranhos aos seus locais de trabalho. Pressupõe, também, abandonar um tipo de escola chamada a desempenhar um papel principal de reprodução de uma estrutura social²⁹.

É neste contexto, e como reacção, que novas formas de formação e de desenvolvimento profissional têm surgido, designadamente as que reconhecem que a *"formação não se constrói por acumulação (de cursos, conhecimentos, ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal"* (Nóvoa, 1991, citado por Amiguiño, 1992, p. 45) e as que convergem *"na necessidade de uma autoformação participada em contextos reais e situações de trabalho"* (Amiguiño, 1992, p. 45).

Dentro deste novo paradigma de formação, o professor

não pode ser concebido como um simples técnico que aplica rotinas pré-estabelecidas a problemas estandardizados, como melhor modo de orientar racionalmente a sua prática. A intervenção do professor, à semelhança do que ocorre com qualquer outra prática social é para Elliot, um autêntico processo de investigação (Pérez Gómez, 1990, citado por Amiguiño, 1992, p. 47).

A integração da investigação como estratégia formativa tem vindo a assumir um papel essencial na formação do futuro professor. Este, em contacto com a investigação, poderá compreender melhor

a natureza, as problemáticas, os métodos e o valor da produção do

conhecimento (...), permitindo-lhe desenvolver, ele próprio, uma atitude investigativa, de abertura à reflexão e ao permanente aprofundamento do seu próprio conhecimento (Alarcão, Freitas, Ponte, Alarcão & Tavares, 1997).

Além de ajudar o futuro professor a construir conhecimentos relevantes do ponto de vista da prática profissional "*na medida em que obriga a manusear conceitos, variáveis e hipóteses de uma maneira mais profunda e mais exigente do que noutra tipo de trabalhos*" (Ponte, 1999, p.16), a prática da investigação também é importante porque "*só compreendendo a sua própria aprendizagem através da investigação (...) se pode compreender esses processos nos próprios estudantes*" (*id., ibid.*).

Uma outra dimensão que tem vindo a ser cada vez mais uma preocupação dos autores atentos aos desafios que a sociedade de hoje nos coloca é a componente social e ética da formação. Trata-se de uma dimensão que se insere no novo conceito de educação apresentado pelo relatório Delors à UNESCO em 1996, e que se refere a dois dos quatro eixos fundamentais para o desenvolvimento da pessoa que a sociedade contemporânea exige: aprender a viver juntos/aprender a viver com os outros e aprender a ser. São duas vertentes do desenvolvimento que qualquer projecto de formação de educadores/professores deve incluir e que devem constituir oportunidades de reflexão "*sobre as bases axiológicas presentes em toda a actuação do docente*" (Gonçalves, S.; 2001, p. 149). Segundo a mesma autora, esta dimensão assume hoje uma importância acrescida face aos novos papéis atribuídos à escola e aos professores. De facto, os novos papéis

passam pela construção de uma sociedade de todos e para todos, o que não pode ser conseguido se apenas agirmos sobre o desenvolvimento das competências cognitivas, estéticas, afectivas ou motoras dos alunos; é igualmente importante promover a formação para a cidadania activa, responsável, participante e respeitadora da diversidade (*id., ibid.*, p. 149).

Considerar que o desenvolvimento profissional é uma tarefa que se desenvolve ao longo da vida é outra dimensão que importa integrar nos projectos de formação de educadores e de professores. A ideia de aprendizagem ao longo da vida, orientada para adultos e para a formação profissional³⁰, não corresponde, hoje, às necessidades da sociedade da aprendizagem caracterizada por um pensamento educativo convergente com

objectivos de desenvolvimento humano sustentado (Ambrósio, 2003, 2004). Defende-se um novo paradigma educativo centrado na valorização humana e na pessoa como sujeito da sua própria educação, capaz de lidar com contextos caracterizados pelas mudanças aceleradas, pela globalização, pela interdependência e circulação de ideias e pela deslocalização dos centros tradicionais do poder. Neste novo paradigma, os sistemas de formação de professores, em consonância com resultados de vários estudos, deverão desenvolver

estratégias de formação por percursos pessoais, auto-reguladoras de situações complexas e diversas de formação, centradas no sujeito, na sua experiência, nas suas capacidades de criação e gestão dos seus saberes e envolvidas em dinâmicas sociais de mudança (Ambrósio, 2004, p. 252).

Trata-se, numa perspectiva antropocêntrica da Educação, de uma formação não prescritiva e que não se limita apenas a socializar e a instruir, mas a levar a pessoa a assumir-se como sujeito da sua própria formação ao longo da vida através de formação integrada e ancorada numa reflexibilidade sobre as práticas, num contínuo processo de auto-avaliação. Esta nova visão da educação tem-nos conduzido à "descoberta da escola" (Canário, 2004) enquanto organização capaz de aprender com a experiência e onde formação de professores, concretização contextualizada de currículo, gestão das escolas são dimensões que têm de ser equacionadas de forma integrada e holística (Alarcão, 2001a, 2001b). A autonomia das escolas³¹, condição que subjaz a esta perspectiva, acentua a necessidade de profissionalizar a acção educativa implicando, este facto, a alteração das funções e dos papéis tradicionais dos professores, do processo de ensino-aprendizagem, bem como da natureza das competências necessárias para ensinar.

Integrar o novo conceito de educação é também adoptar uma perspectiva plurilingue e pluricultural na formação de professores que, de resto, é uma prática que se vem desenvolvendo nos países mais avançados em matéria de educação e de formação de professores. O alargamento da União Europeia a países linguística e culturalmente diferentes e a mobilidade crescente de trabalhadores e de quadros no espaço europeu têm favorecido a emergência de um mundo novo marcado pela diversidade e pela inter-multiculturalidade, matriz de referência cada vez mais forte na vida das crianças. Por outro lado, diversas investigações têm revelado impactos

importantes da aprendizagem de línguas não maternas no desenvolvimento global das crianças e no sucesso educativo (Fróis, 1990; Frias, 1992; Gonçalves, I.; 2004).

Esta nova realidade tem conduzido à adopção de políticas educativas favorecedoras do ensino de línguas estrangeiras desde os primeiros anos de escolaridade em diferentes países.

Relativamente à realidade portuguesa, a formação plurilingue e pluricultural dos professores do 1.º CEB é uma lacuna ainda não totalmente colmatada nas instituições de formação. Até ao presente ano lectivo, o ensino precoce de línguas estrangeiras não fazia parte dos currículos do 1.º CEB, situação que, segundo o actual Governo, está a mudar a partir deste ano. A ser concretizada, esta medida deverá levar as instituições de formação a reorganizarem os seus planos de formação no sentido de que os professores que formam desenvolvam as competências profissionais que as novas práticas de ensino-aprendizagem exigem.

Tudo o que referimos sobre competências e dimensões profissionais que caracterizam o desenvolvimento pessoal e profissional de educadores e de professores em geral aplica-se, integralmente, à formação de professores do 1.º CEB. Este entendimento também tem vindo a assumir uma importância crescente na definição das políticas oficiais de formação de professores. Mais do que nunca, hoje, questiona-se a sua formação e os parâmetros da sua certificação a vários níveis e domínios. Por um lado, a emergência de mais amplas e complexas funções e novas áreas de responsabilidades que lhes são atribuídas³², as quais exigem um considerável desenvolvimento profissional, tem conduzido, em alguns países, as autoridades educativas, as organizações de professores ou as instituições de formação de professores, a consensualizarem a definição de perfis profissionais e competências nucleares que reflectam uma profissão cada vez mais exigente³³. Por outro, e no âmbito das políticas de formação preconizadas pelo chamado Processo de Bolonha, temos vindo, no espaço europeu, a assistir a um debate alargado que visa aprofundar a discussão não só em torno da estrutura, organização e duração dos cursos de formação como também sobre os perfis e competências profissionais dos professores.

Neste sentido, tem vindo a consolidar-se a ideia de que os professores do 1.º CEB são profissionais com responsabilidade pela educação de

crianças, cuja docência é marcada por um saber profissional resultante da mobilização, produção e utilização de diversos saberes (científicos, pedagógico-didáticos, organizacionais, técnico-práticos e sócio-críticos), organizados e integrados adequadamente em função da acção concreta a desenvolver em cada situação de prática profissional. A formação do professor envolve também uma vertente cultural, pessoal, social e ética. Finalmente, o professor precisa de possuir um conjunto de capacidades e atitudes de análise crítico-reflexiva, investigação e inovação pedagógicas, tornando-se indispensável uma componente de formação ecologicamente situada com carácter fortemente prático que potencie o seu desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Conclusão

Vimos que as práticas pedagógicas susceptíveis de favorecer o sucesso educativo de todos os alunos estão intrinsecamente ligadas a uma formação inicial que assuma a profissionalização estruturada em termos de desenvolvimento de competências profissionais. Estas devem constituir-se como metas susceptíveis de proporcionarem aos futuros educadores e professores um desenvolvimento social e humano capaz de os mobilizar, pela sua acção educativa, a contribuir para uma sociedade de maior humanidade e justiça. Um esforço nesse sentido foi encetado pelo ex-INAFOF ao legislar sobre os padrões de qualidade da formação inicial de professores e ao definir os perfis de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º CEB. Consideramos que, face à reflexão feita ao longo deste artigo, essas grandes linhas da política de formação de professores, agora retomadas a propósito do chamado Processo de Bolonha, podem constituir um perfil desejável para a formação dos professores do 1.º CEB. Contudo, um problema persiste. Não incide tanto sobre quais as competências desejáveis que os futuros professores devem adquirir e desenvolver, mas sobre o modo como essas competências são "transferidas" para o terreno da formação. É esta uma área de conhecimento sobre a qual pouco sabemos e que continua a interpelar as instâncias de investigação e de formação.

Notas

- 1 Refira-se a este propósito o impacto da Declaração de Bolonha e de estudos levados a cabo por organizações internacionais como por exemplo a CE, a OCDE ou a UNESCO.
- 2 Vários autores convergem na ideia de que a autonomia é o direito de os indivíduos ou das organizações darem, a si mesmos, as suas próprias regras e as suas próprias linhas de acção, mais do que obedecer a regras ou directivas fixadas por outra entidade. Contudo, a autonomia não constitui uma finalidade em si mesma e o seu exercício deve ser regulado pela ética da responsabilidade, ou, como refere José Barata-Moura, "*Não se é autónomo por ser autónomo; é-se autónomo para mais adequadamente cumprir – prestando contas – uma missão social específica*" (Barata-Moura, 2004, p. 74).
- 3 Os educadores/professores participam nos conselhos pedagógicos e nos conselhos de docentes dos Agrupamentos/Escolas a que pertencem com poderes de definição de políticas educativas e de decisão em várias matérias de gestão pedagógica.
- 4 Entre outros destacamos o Projecto Pedagógico (PE), o Projecto Curricular de Escola/Agrupamento de escolas (PCE/A) e o Projecto Curricular de Turma (PCT).
- 5 A este respeito, a Constituição da República Portuguesa determina que "*O Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida colectiva*" (Artigo 73º, Capítulo III).
- 6 A família, sobretudo nos países ocidentais, enquanto primeira e principal estrutura relacional na formação da personalidade das crianças e dos jovens está a sofrer grandes transformações. Já não segue o modelo tradicional constituído pelo pai, mãe e filhos nascidos no seio do matrimónio e apresenta uma estrutura mais flexível e complexa.
- 7 Segundo a OCDE, "*Globalisation and modernisation are creating an increasingly diverse and interconnected world. To make sense of and function well in this world, individuals need for example to master changing technologies and to make sense of large amounts of available information. They also face collective challenges as societies – such as balancing economic growth with environmental sustainability, and prosperity with social equity. In these contexts, the competencies that individuals need to meet their goals have become more complex, requiring more than the mastery of certain narrowly defined skills*" (<https://www.pisa.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>). Ver a este propósito também o sítio: www.oecd.org/edu/statistic/desecco.
- 8 Um esforço de definição de referenciais de competências profissionais relativas à profissão docente tem sido feito por várias instâncias com responsabilidades na formação de educadores/professores. É o caso dos perfis de competências e de conhecimentos referentes à profissão de educador/professor consagrados na Deliberação nº 1488/2000 de 15 de Dezembro, no Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto (Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos

professores do Ensino Básico e Secundário), no Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto (Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo), instrumentos legais elaborados pelo ex-INAFOF (que esteve na origem da reformulação de vários planos de formação de educadores e de professores em Portugal), e nos documentos elaborados pelo CCISP e pelo Ministério da Educação no âmbito da Declaração de Bolonha.

- 9 Uma sociedade mais humanizada, segundo as convenções e acordos internacionais (Declaração Universal dos Direitos do Homem, Declaração do Rio, Declaração de Quioto...) relativos aos direitos da pessoa e ao desenvolvimento económico, ecológico e social durável, deverá desenvolver-se na assunção e no respeito dos direitos da pessoa, dos sistemas dos valores democráticos e de uma política de desenvolvimento durável. Concretizar estes princípios pressupõe a definição de políticas corajosas quer à escala individual (o que exige um novo entendimento sobre o conceito de competência individual) quer à escala da sociedade (o que exige a definição de novas políticas económicas e sociais relativas à produção e à distribuição de bens e serviços).
- 10 A escola do século XX foi estruturada em torno de uma perspectiva científica que considerava o "*conhecimento como sendo constituído por verdades a que os seres humanos têm acesso*" (Tobin, 1992, citado por Arends, 1999, p. 4). Dentro desta concepção positivista, os professores adquiriam um conjunto de conhecimentos e o seu papel consistia em transmitir esse conhecimento (factos, conceitos, princípios) aos alunos.
- 11 O projecto DeSeCo, que se desenvolve no quadro da OCDE, visa fornecer uma base teórica e conceptual para a definição e a selecção de competências chaves numa perspectiva de formação permanente e para a avaliação dessas competências.
- 12 A transdisciplinaridade privilegia não tanto a criação de novos espaços de natureza interdisciplinar, mas diz respeito àquilo que está, ao mesmo tempo, "entre" as disciplinas, "através" das diferentes disciplinas e "além" de qualquer disciplina. Trata-se de uma abordagem que propõe a construção de pontes entre a objectividade e a subjectividade, entre a ciência e a consciência, na compreensão do ser que aprende e no significado dessa aprendizagem para a sua humanização (Caraça, 2005).
- 13 A partir da epistemologia popperiana dos três mundos – Mundo 1 (físico), Mundo 2 (conhecimento subjectivo) e Mundo 3 (conhecimento objectivo) – (Popper, 1989) e, entre outros, dos contributos teóricos de Stéphane Lupasco (as três matérias) e de Francisco Varela (autonomia), Lerbet faz emergir uma nova abordagem não-positivista, sistémica e cognitivista, para descrever o funcionamento pessoal na construção de conhecimento (*systeme-personne*). Esta renovação teórica procura explicitar, por modelização, o que se passa entre o Mundo 2 e o Mundo 3 da proposição popperiana.
- 14 Para Lerbet, o conceito de estrutura, tal como o herdado do pensamento piagetiano, impede de se conhecer o que se passa entre o conhecimento (*état cognitif du monde deux*) e a informação (*contenu objectif du monde trois*), ou seja, a construção do saber que ocorreria, na sua opinião, precisamente na interface destes dois mundos (saber-interface).

- 15 Ontológica no sentido de que a abertura não é um acidente mas a condição essencial de sobrevivência dos sistemas.
- 16 O projecto DeSeCo desenvolve ainda o conceito de competência-chave: "*les compétences permettant aux individus de participer efficacement dans de multiples contextes ou domaines sociaux et qui contribuent à la réussite globale de leur vie et au bon fonctionnement de la société*" (DeSeCo, 2002, p. 10). Estas competências são, segundo o mesmo projecto, definidas e seleccionadas em função de uma visão comum do mundo que a sociedade adopta em cada momento do seu evoluir, "*par ce que les personnes, les groupes et les institutions faisant partie de ces sociétés considèrent comme important*" (*id.*, *ibid.*, p. 10) e ainda pelos princípios fundamentais dos direitos humanos, dos valores democráticos e de objectivos associados ao desenvolvimento durável.
- 17 O termo ferramenta é aqui usado no seu sentido mais amplo. Ele engloba "*les instruments servant à répondre à de nombreuses demandes importantes de la vie quotidienne et professionnelle dans la société moderne, y compris le langage, l'information et les connaissances (entre autres le contenu des programmes scolaires traditionnels) ainsi que des entités physiques (comme les ordinateurs et les machines)*" (DeSeCo, 2002, p. 13).
- 18 Segundo Martins (2005), 15% da população mundial controla 84,7% de toda a riqueza produzida a nível planetário. Este e outros indicadores de desequilíbrios (desigualdade de oportunidades, pobreza, desequilíbrios ecológicos, insegurança...), sendo geradores de desigualdades e injustiças, desafiam em permanência a paz mundial.
- 19 Um estudo de análise comparada das reformas na formação de professores realizadas nos últimos anos, evidenciou que "*na Europa como na América e um pouco por toda a parte, é severo o diagnóstico sobre a escola, acusada de um desempenho medíocre em função das importantes somas investidas. A formação de professores tem sido especialmente apontada por não ter sabido produzir profissionais competentes que tivessem podido inverter ou mitigar a situação, melhorando o desempenho dos alunos*" (Tardif, Lessard & Gauthier, 1998, citados por Formosinho & Niza, 2002, p. 11).
- 20 Para Le Boterf (1999), o profissional competente é aquele que, face aos imprevistos, à complexidade das situações, sabe "*prendre de initiatives et des décisions, négocier et arbitrer, faire des choix, prendre des risques, réagir à des aléas, des pannes ou de avaries, innover au quotidien et prendre des responsabilités. Le savoir agir ne consiste pas seulement à savoir traiter un incident, mais également à savoir l'anticiper*" (p. 44).
- 21 Saber gerir a complexidade significa, para além de saber agir com pertinência, "*savoir mobiliser des savoirs et connaissances dans un contexte professionnel; savoir intégrer ou combiner des savoirs multiples et hétérogènes; savoir transposer; savoir apprendre et apprendre à apprendre; savoir s'engager*" (Boterf, 1999, p. 44). É este "*saber gerir a complexidade*" que determina a qualidade das competências, a qual "*dépendra en partie de la qualité du couplage entre les ressources incorporées mobilisées et les ressources de l'environnement utilisées*" (*id.*, *ibid.*, p. 149).

- 22 Outros investigadores partilham desta ideia. É o caso de Inês Sim-Sim cujos principais trabalhos procuram dar um contributo para a estruturação do referencial de competências a desenvolver no âmbito do ensino da Língua Portuguesa no 1.º CEB. A este propósito consultar a obra: Sim-Sim (2001).
- 23 O conceito de profissionalização, enquanto processo de construção da profissionalidade e da identidade sócio-profissional docente, reenvia para dois tipos de processos que se articulam entre si de forma complementar (Lang, 1999). Um, interno, que se aproxima do conceito de profissionalidade, e, outro, social e externo, que se aproxima do conceito de profissionalismo. Se a profissionalidade docente exprime a ideia da construção de competências necessárias ao exercício da profissão docente, o profissionalismo remete para o reconhecimento social sobre a qualidade do desempenho profissional que, como sublinham Chapoulié (1973), Lang (1999), Correia (2001), entre outros, é determinado pela ideologia dominante. Estes "*deux processus, interne et externe, sont irréductibles mais articulés l'un par rapport à l'autre*" (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001, p. 25).
- 24 A autonomia é, nesta asserção, indissociável das competências profissionais do professor, e manifesta-se a vários níveis da acção docente: métodos de trabalho, auto-organização pedagógica, auto-controlo da formação, produção de prescrições em matérias de programas, metodologias, materiais curriculares, procedimentos de avaliação, etc.
- 25 Perrenoud (2000, 2002) defende que o "saber agir" em situações complexas não se ensina nem se desenvolve automaticamente mas que pode ser desenvolvido na formação inicial através de uma prática de formação reflexiva e de uma relação constante entre teoria e prática.
- 26 Segundo Marguerite Altet, a análise das práticas pedagógicas tem como objectivo desenvolver uma prática reflexiva que vai permitir mudar as representações e construir a identidade profissional (Altet, 2000).
- 27 Sobre as dimensões do conhecimento profissional do professor, veja-se Sá-Chaves & Alarcão (2000).
- 28 Poutois & Desmet (1999) sublinham a importância de formar os futuros professores em torno das dimensões cognitiva, afectiva, social e ideológica. Este entendimento é subscrito e integrado por Rodrigues-Lopes (2004) que elege as competências científicas, didáctico-pedagógicas, clínico-relacionais e institucionais, como centrais na formação de professores do nosso tempo.
- 29 Segundo esta perspectiva, a formação de professores concebe-se fundamentalmente como um processo de aquisição de saberes e saberes-fazer que se devem transmitir aos alunos e de apropriação de técnicas necessárias à sua transmissão eficaz. Trata-se de uma formação de carácter científico e de carácter disciplinar, "*centrada no ensino, que só muito remotamente tem em conta a aprendizagem*" (Correia, 1989, p. 90).
- 30 Esta formação visava o desenvolvimento profissional, numa perspectiva taylorista, ou seja, apenas a melhoria das qualificações em ordem a um aumento da produtividade.
- 31 O conceito de autonomia que aqui é veiculado segue de perto o de Canário: "*a capacidade que essas organizações têm (escolas), com os seus profissionais e*

com os seus públicos, de construir projectos, de os contextualizar, de os rever, de os analisar de uma maneira sistemática, de os aprender com a experiência" (2004, p. 297).

- 32 Segundo a OCDE (2004), alguns exemplos das novas áreas da responsabilidade do professor são: acompanhamento e aconselhamento individual dos alunos; ensino em turmas multiculturais; desenvolvimento de competências cívicas e sociais; integração de alunos com necessidades educativas especiais; aconselhamento profissional aos pais; trabalho e planeamento em equipa; participação na comunidade educativa (na escola ou em rede de professores); avaliação e planificação do desenvolvimento sistemático; gestão e liderança partilhada.
- 33 Entre outros, referimos o caso do Québec que, procurando responder à questão "*de quelles compétences les jeunes et les enseignants ont-ils besoin pour agir efficacement dans le monde de demain et s'adapter à une société en rapide et profonde mutation?*" conduziu os responsáveis pela formação de professores a adoptarem a abordagem por competências em torno de quatro dimensões (intelectual, metodológica, pessoal e social e comunicacional) as quais se consubstanciam em doze competências profissionais que os alunos em formação devem adquirir e desenvolver de forma interdependente e interactiva (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001).

Referências

- ABRANTES, Paulo (2001). Nota de apresentação. In Ministério da Educação (Portugal). *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- ALARCÃO, Isabel (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (org.), *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora, pp. 9-39.
- ALARCÃO, Isabel (1998). Revisitando a competência dos professores na sociedade de hoje. *Aprender. Revista da ESE de Portalegre*, 21, pp. 46-50.
- ALARCÃO, Isabel (org.) (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- ALARCÃO, Isabel (2001a). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: ARTMED.
- ALARCÃO, Isabel (2001b). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In B. P. Campos (org.), *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior. Cadernos de Formação de Professores*, 1. Porto: Porto Editora, pp. 21-30.
- ALARCÃO, Isabel (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional: que novas funções supervisivas? In J. Freire & J. Oliveira-Formosinho (org.), *A Supervisão na Formação de Professores I: da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora, pp. 218-238.

- ALARCÃO, Isabel (2003). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.
- ALARCÃO, Isabel; FREITAS, Cândido Varela de; PONTE, João Pedro da; ALARCÃO, Jorge & TAVARES, Maria José Ferro (1997). *A formação de professores no Portugal de hoje* (Documento de um grupo de trabalho do CRUP, disponível em <http://correio.cc.ul/~jponte>).
- ALARCÃO, Isabel & SÁ-CHAVES, Idália (1994). Supervisão de professores e desenvolvimento humano: uma perspectiva ecológica. In J. Tavares (ed.), *Para Intervir em Educação*. Aveiro: CIDInE, pp. 201-232.
- ALMEIDA, Ana Maria & AMBRÓSIO, Teresa (2003). Os saberes e o desenvolvimento dos professores: papel dos processos de investigação-formação. In A. Estrela & J. Ferreira (org.), *A Formação de Professores à Luz da Investigação – Actas do XII Colóquio AFIRSE*. 1.º vol. Lisboa: Universidade de Lisboa, pp. 567-575.
- ALTET, Marguerite (1994). *La Formation Professionnelle des Enseignants*. Paris: PUF.
- ALTET, Marguerite (2000). L'analyse de pratiques une démarche de formation professionnalisante. *Recherche et Formation*, 35, pp. 25-41.
- AMBRÓSIO, Teresa (2003). *Sur la complexité des relations entre la formation de la personne et le développement durable de la société*. Conférence au Grand Atelier MCX de Lille 18, 19 septembre 2003: La formation au défi de la complexité.
- AMBRÓSIO, Teresa (2004). Contributo para a construção de uma política finalizada de aprendizagem ao longo da vida em Portugal. In Conselho Nacional da Educação (org.), *As Bases da Educação* (actas). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, pp. 245-252.
- AMIGUINHO, Abílio (1992). *Viver a Formação — Construir a Mudança*. Lisboa: Educa.
- ARENDS, Richard (1999). *Aprender a Ensinar*. Amadora: McGraw-Hill.
- AURÉLIO, Diogo Pires (2004). Unidade e diversidade no sistema educativo. In Conselho Nacional da Educação (org.), *As Bases da Educação* (actas). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, pp. 43-49.
- BARATA-MOURA, José (2004). Unidade e diversidade no sistema educativo. In Conselho Nacional da Educação (org.), *As Bases da Educação* (actas). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, pp. 69-77.
- BARBER, Michael (2001). L'Enseignement pour demain. *Observateur OCDE*. Março.
- BARBIER, Jean-Marie & DURAND, Marc (2003). Questions-débat: L'activité: Un objet intégrateur pour les sciences sociales? *Recherche et Formation*, 42, pp. 99-117.
- BECKERS, Jacqueline (2004). Comment amorcer la construction identitaire d'un praticien réflexif par la formation initial? *Recherche et Formation*, 46, pp. 61-80.
- BENOIT, Jean-Pierre (2005). Compétences de problématisation en fin de formation universitaire: Le cas du CAPES de documentation. *Recherche et Formation*, 48, pp. 15-29.
- CAMPOS, Bárto Paiva (2002). *Políticas de Formação de Profissionais de Ensino em Escolas Autónomas*. Porto: Afrontamento.

- CANÁRIO, Rui (2004). A formação de professores entre a reforma e a inovação. In Conselho Nacional da Educação (org.). *As Bases da Educação* (actas). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, pp. 293-304.
- CARAÇA, João (2005). *Compreender as paixões, amar as razões*. Comunicação apresentada no Ciclo de Seminários/Conferências "Espelhamento, Interrogação e Metamorfose" realizado no âmbito do Curso de Doutoramento de Base Curricular em Didáctica. Aveiro: DDT — Universidade de Aveiro.
- CHAPOULIE, Jean-Michel (1973). Sur l'analyse sociologique des groupes professionnels. *Revue Française de Sociologie*, vol. XIV, pp. 86-114.
- CHARTIER, Daniel & LERBET, Georges (coords.) (1993). *La Formation par Production de Savoirs. Quelles Articulations Théorie-Pratique en Formations Supérieurs?* Paris: Editions L'Harmattan.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (1998). *Sociedade de Informação na Escola*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- CORREIA, José Alberto (1989). *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*. Porto: ASA.
- CORREIA, José Alberto (2001). A construção científica do político em educação. *Educação Sociedade e Culturas*, 15, pp. 19-43.
- DELORS, Jacques (coord.) (1996). *Educação, um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: ASA.
- DeSeCo/OCDE (2002). *Definitions and selection des competences (DeSeCo): Fondements théoriques*. In http://www.portal-stat.admin.ch/desecco/desecco_doc_strategie.pdf.
- DOMINICÉ, Pierre (2002). L'écriture de la pratique professionnelle: Mettre des mots sur des gestes. *Recherche et Formation*, 39, pp. 41-49.
- ESTEVES, Manuela (2002). *A Investigação enquanto Estratégia de Formação de Professores: um Estudo*. Lisboa: IIE.
- ESTEVES, Manuela (2003). A formação inicial e os novos papéis dos professores em Portugal. In A. Estrela & J. Ferreira (org.), *A Formação de Professores à Luz da Investigação – Actas do XII Colóquio AFIRSE*. 1.º vol. Lisboa: Universidade de Lisboa, pp. 3-16.
- ESTRELA, Maria Teresa (2003). A investigação como estratégia de formação de professores. In A. Estrela & J. Ferreira (org.), *A Formação de Professores à Luz da Investigação – Actas do XII Colóquio AFIRSE*, 1.º vol. Lisboa: Universidade de Lisboa, pp. 19-25.
- FERRY, Gilles (1983). *Le Trajet de la Formation – les Enseignants entre la Théorie et la Pratique*. Paris: Dunod.
- FORMOSINHO, João & NIZA, Sérgio (2002). Anexo à recomendação sobre iniciação à prática profissional nos cursos de formação inicial de professores. In INAFOP (ed.), *Recomendação sobre a Componente de Prática Profissional dos Cursos de Formação Inicial de Professores*. Lisboa: ME, pp. 9-25.

- FRIAS, Maria José Matos (1992). *Língua Materna – Língua Estrangeira: Uma Relação Multidimensional*. Porto: Porto Editora.
- FRÓIS, Josette-Marie (1990). O ensino precoce das línguas – Situação na comunidade europeia. *ESES*, 2, pp. 64-69.
- GONÇALVES, Irene (2004). *O Ensino Precoce de uma Língua Estrangeira no 1.º Ciclo do Ensino Básico como Factor de Sucesso da Aprendizagem da Língua Materna*. Coimbra: Instituto Politécnico de Coimbra.
- GONÇALVES, Susana (2001). A componente ética da formação de professores: interdisciplinaridade e transversalidade. In *Colectânea de Comunicações/1999*. Coimbra: Instituto Politécnico de Coimbra, pp. 147-154.
- LANG, Vincent (1999). *La Professionnalisation des Enseignants*. Paris: PUF.
- LE BOTERF, Guy (1999). *Compétence et Navigation Professionnelle*. Paris: Editions d'Organisation (2e édition).
- LE MOIGNE, Jean-Louis (1990). *La Modélisation des Systèmes Complexes*. (ré - édition 1991, 1995, 1999, 2002). Paris: Ed. Dunod.
- LE MOIGNE, Jean-Louis (2002). *Le Constructivisme – Tome 2, Epistémologie de l'interdisciplinarité*. Paris: Ed. L'Harmattan.
- LE MOIGNE, Jean-Louis (2003). *Le Constructivisme -Tome 3, Modéliser pour comprendre*. Paris: Ed. L'Harmattan.
- LERBET, Georges (1986). *De la Structure au Système – Essai sur l'Évolution des Sciences Humaines*. Paris: NUMFREO, Ed. Universitaires.
- LERBET, Georges (1998). "L'univers psychique" et la pensée complexe. *Bulletin Interactif du Centre International de Recherche et Études Transdisciplinaires*, 13.
- LERBET, Georges (2004). *Le Sens de Chacun – Intelligence de l'Autoréférence en Action*. Paris: L'Harmattan.
- LOURTIE, Pedro (2005). *Políticas de Ensino Superior: desenvolvimentos recentes do Processo de Bolonha*. Conferência realizada no Seminário "Implicações do Processo de Bolonha nas Ciências da Educação e na Formação de Professores/Educadores". Coimbra: FPCE/SPCE.
- MARTINS, Isabel (2005). *Ciência, paz e desenvolvimento*. Comunicação apresentada no Ciclo de Seminários/Conferências "Espelhamento, Interrogação e Metamorfose" realizado no âmbito do Curso de Doutoramento de Base Curricular em Didáctica. Aveiro: DDT - Universidade de Aveiro.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2001). *La Formation à l'Enseignement – Les Orientations – Les Compétences Professionnelles*. Québec: MEQ.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (PORTUGAL) (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- MIRANDA, Jorge & SILVA, Jorge (2006). *Constituição da República Portuguesa*. Coimbra: Almedina.
- MORIN, Edgar (1994). *La Complexité Humaine*. Paris: Flammarion.
- MORIN, Edgar (s/d). *Ciência com Consciência*. Mem Martins: Publicações Europa-América.

- NICOLESCU, Basarab (s/d). *Le tiers inclus — De la physique quantique à l'ontologie*. In <http://nicol.club.fr/ciret/bulletin/b13/b13c11.htm>
- NÓVOA, António & FINGER, Matthias (orgs.) (1998). *O Método (Auto)Biográfico e a Formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, Departamento de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional.
- ORNUDA, Gabriela & NAVAL, Concepción (2000). Educación para el desarrollo humano, educación como ayuda al crecimiento. *Revista Umbral Digital*, 6. (versão electrónica: http://www.unav.es/educacion/colegios/pagina_2.html#nuevas).
- PAQUAY, Léopold; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne & PERRENOUD, Philippe (1998). *Former des Enseignants Professionnels. Quelles Stratégies? Quelles Compétences?* (2e édition) Bruxelles: De Boeck.
- PERRENOUD, Philippe (1995). *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto: Porto Editora.
- PERRENOUD, Philippe (2000). Mobiliser ses acquis: où et quand cela s'apprend-il en formation initiale? De qui est-ce l'affaire? *Recherche et Formation*, 35, pp. 9-23.
- PERRENOUD, Philippe (2001a). De la pratique réflexive au travail sur l'habitus. *Recherche et Formation*, 36, pp. 131-162.
- PERRENOUD, Philippe (2001b). *Porquê Construir Competências a Partir da Escola? Desenvolvimento da Autonomia e Luta contra as Desigualdades*. Porto: ASA.
- PERRENOUD, Philippe (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógicas*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- PERRENOUD, Philippe (2004). Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation. *Éducation Permanente*, 160, pp. 35-60.
- PIAGET, Jean (1975). *L'équilibration des Structures Cognitives: Problème Central du Développement*. Paris: Presses Universitaires de France.
- PONTE, João Pedro da (1999). Didáticas específicas e construção do conhecimento profissional. In *Investigar e Formar em Educação*, Actas do IV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, vol. 1. Porto: SPCE, pp. 59-74.
- PONTE, João Pedro da (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (org). *Reflectir e Investigar sobre a Prática Profissional*. Lisboa: APM, pp. 5-28.
- PONTE, João Pedro da (coord.) (2004). *Implementação do Processo de Bolonha a nível nacional – Formação de Professores*. Parecer sobre a implementação do Processo de Bolonha na área de Formação de Professores elaborado ao abrigo do Despacho n.º13 766/2004 da Ministra da Ciência e do Ensino Superior, publicado no Diário da República, II série, em 13 de Julho de 2004, pp. 10 579-80. In http://www.fcsh.unl.pt/english/Docs/Bolonha_Formacao_Professores.pdf.
- POPPER, Karl (1989). *Objective Knowledge*. Oxford: Oxford University Press.
- POURTOIS, Jean-Pierre & DESMET, Huguette (1999). *L'Éducation Postmoderne*. Paris: PUF.
- RODRIGUES-LOPES, António (2004). *La Formation des Enseignants un Problème de Notre Temps. Une Contribution à la Clarification des Compétences Professionnelles des Enseignants*. Viseu: Instituto Politécnico de Viseu.

- ROLDÃO, Maria do Céu (2000). *Formar Professores. Os Desafios da Profissionalidade e o Currículo*. Aveiro: CIFOP/Universidade de Aveiro.
- ROLDÃO, Maria do Céu (2003a). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências. As Questões dos Professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- ROLDÃO, Maria do Céu (2003b). Formar para a excelência profissional – pressupostos e rupturas nos níveis iniciais da docência. In I. Martins & G. Portugal (org), *1.º Simpósio Nacional de Educação Básica – Questões do presente e perspectivas Futuras – Programa e Resumos*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SÁ-CHAVES, Idália (org.) (1997a). *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto Editora.
- SÁ-CHAVES, Idália (1997b). A qualidade da escola somos nós. *Revista da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo*, 2.º vol., pp. 19-29.
- SÁ-CHAVES, Idália (2000). *Portfolios Reflexivos. Estratégia de Formação e de Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro (CIDTFF).
- SÁ-CHAVES, Idália (2002). *A Construção de Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*. Lisboa: Fundação para a Ciência e a Tecnologia/Fundação Calouste Gulbenkian.
- SÁ-CHAVES, Idália (org.) (2005a). *Os "Portfolios" Reflexivos (Também) Trazem Gente Dentro. Reflexões em Torno do seu Uso na Humanização dos Processos Educativos*. Porto: Porto Editora.
- SÁ-CHAVES, Idália (2005b). *Literacia, Educação e Desenvolvimento: Novos desafios à Formação*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Texto policopiado.
- SÁ-CHAVES, Idália & ALARCÃO, Isabel (2000). O conhecimento profissional do professor. Análise multidimensional usando representação fotográfica. In I. Sá-Chaves (org.), *Formação, Conhecimento, Supervisão*. Aveiro: UIDTFF, pp. 53-67.
- SCHÖN, Donald (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- SCHÖN, Donald (1988). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (coord.) (1992), *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote e IIE, pp. 77-91.
- SIM-SIM, Inês (2001). *A Formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora/INAFOP.
- VANHULLE, Sabine (2004). L'écriture réflexive, une inlassable transformation sociale de soi. *Repères*, 30, pp. 13-32.
- VARELA, Francisco J. (1989). *Connaître les Sciences Cognitives*. Paris: Le Seuil.
- ZEICHNER, Kenneth M. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.
- ZEICHNER, Kenneth M. & HUTCHINSON, Elizabeth (2004). Le rôle du portfolio comme outil pour identifier et développer les compétences des enseignants. *Recherche et Formation*, 47, pp. 69-78.

TOWARDS A NEW PROFESSIONAL CULTURE: APPROACHING COMPLEXITY IN INITIAL PRIMARY SCHOOL TEACHERS TRAINING

Abstract

This article explores the emergent constructivist paradigm of complexity (Morin, 1994, s/d; Lerbet 1986, 2004; Le Moigne, 2002, 2003), the epistemology of the listening/controversial (Correia, 2001) and the critical experientialism (Alarcão, 2001a) as referential of professional competences to be developed in initial primary teacher education capable to face the new and continued challenges that occur in the present society, characterized by increasing complex transformations (Delors, 1996; Ornuda & Naval 2000; Martins, 2005). Taking the concept of professional competence (Le Boterf, 1999; DeSeCo, 2002) as a key idea, a reflective paradigm of education (Ferry, 1983; Schön, 1987; Zeichner, 1993, Perrenoud, 2004) is argued for. This paradigm surpasses the theory-practice positivist dichotomy through the articulation of scientific-based disciplinary knowledge and contextualised professional activity (Alarcão, 2002, 2003; Sá-Chaves, 2002; Perrenoud, 2002). It takes education as a self-regulating interactive process of complex, adaptable systems in confrontation: the social system that requires education and the personal system, the subject in the process of education (Lerbet, 2004).

Keywords

Teaching professionalism; Competence; Complexity; Reflection; Autonomy

POUR UNE NOUVELLE CULTURE PROFESSIONNELLE: UNE APPROCHE DE LA COMPLEXITÉ DANS LA FORMATION INITIALE DES INSTITUTEURS

Résumé

Dans cet article, ayant comme références le paradigme émergent constructiviste de la complexité (Morin, 1994, s/d; Lerbet 1986, 2004; Le Moigne, 2002, 2003), le paradigme de la complexification et de l'épistémologie de l'écoute/controverse (Correia, 2001) et l'expérialisme critique (Alarcão, 2001a), nous nous proposons de (re)discuter le référentiel de compétences professionnelles à développer dans la formation initiale des instituteurs, capable de faire face aux nouveaux et continuels défis que la société, caractérisée par un cadre croissant de transformations complexes, actuellement véhicule (Delors, 1996; Ornuda & Naval 2000; Martins, 2005). En partant d'une reconceptualisation du concept de compétence professionnelle (Le Boterf, 1999; DeSeCo, 2002), nous prôtons un paradigme réflexif de formation (Ferry, 1983; Schön, 1987; Zeichner, 1993, Perrenoud, 2004), ancré dans le développement de nouvelles compétences professionnelles, qui amène à surmonter la dichotomie positiviste théorie-pratique par le biais de la reconstruction de l'articulation entre connaissance scientifique et action professionnelle contextualisée (Alarcão, 2002, 2003; Sá-Chaves, 2002; Perrenoud, 2002), et l'assomption de la formation comme un processus interactif auto-régulateur de systèmes adaptables et complexes en confrontation: le système social, qui réclame la formation et le système personnel, sujet de cette formation (Lerbet, 2004).

Mots-clé

Professionalité des instituteurs; Compétence; Complexité; Réflexion; Autonomie

*Recebido em Dezembro/2005
Aceite para publicação em Maio/2006*

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para: Álvaro Leitão, Escola Superior de Educação de Coimbra, Praça Heróis do Ultramar, Solum, 3030-329 Coimbra, Portugal. Telef.: 934256734 e 239440367; e-mail: aleitao@esec.pt