

Ensinar a Ensinar: a investigação como princípio pedagógico e a autobiografia como processo **Teaching Teaching: Research as a pedagogical principle and autobiography as a process**

Maria Isabel Baptista (Prof. jubilada)
Instituto Politécnico de Bragança – Escola Superior de Educação
isabaptista@sapo.pt

Resumo

O presente artigo, numa visão actual e progressista, explica um modo diferente de pensar a formação inicial de professores, ligando-a de forma activa com a construção e gestão do conhecimento pelos actores do processo formativo. A formação, como parte substancial de um processo de mudança, deve incorporar e partilhar momentos de avaliação, investigação e inovação, suportados pelo relato e subsequente análise da realidade e dos processos de mudança, que se pretende tenham um carácter operativo e transformador no seio dos ambientes educativos.

Palavras-chave: *Formação inicial de professores, projecto de formação, desenvolvimento profissional, relato (auto)biográfico, análise/reflexão, mudança/inovação, construção e gestão do conhecimento profissional.*

Abstract

This article envisages a current and progressive vision thus explaining a different way of thinking about initial teacher training, linking it actively with the construction and management of knowledge by the actors of the training process. Training, as part of a process of substantial change, should comprise and share moments of assessment, research and innovation, supported by the reporting and subsequent analysis of reality and of the processes of change that should have an operational nature and a transformational character.

Keywords: *Initial teacher training, training project, professional development, (auto)biographical account, analysis/reflection, change and innovation, building and management of professional knowledge.*

Introdução

A formação inicial de professores em Portugal, de acordo com as orientações e tendências internacionais, norteada por critérios de qualidade e excelência, deve assentar, de acordo com os padrões de qualidade definidos pelo extinto INAFOP¹, nas dimensões, a seguir mencionadas:

1. Uma formação teórica sustentada;
2. Integração da teoria na prática;
3. O compromisso social e a democratização da escola;
4. O trabalho colectivo;
5. O desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Como cada um destes eixos aponta para competências a serem construídas pelo futuro professor, detalhadamente expressas nos perfis específicos do Educador de Infância e do Professor do Ensino Básico publicitados, respectivamente, nos Decretos-Lei n° 240/01 e

¹ (Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores).

241/01 de 30 de Agosto, também emanados do extinto INAFOP (*in Diário da República, I Série A*, N.º 201, 30-08-2001), é de extrema importância que o formando receba ao longo do curso uma formação adequada às exigências da sala de aula e ao seu desenvolvimento profissional, valorizando a sua aplicabilidade em contexto, bem como a sua análise reflexiva em prol da melhoria do ensino e da aprendizagem. Exige-se, portanto, para o futuro professor, um cenário de aprendizagem ampla e, acima de tudo, uma boa percepção global da escola.

Embora não seja fácil nem sequer aconselhável separar de modo isolado as duas primeiras dimensões, no presente estudo fixar-nos-emos especialmente na segunda dimensão, na integração da teoria na prática, ou seja, no saber fazer dos professores, uma noção que se apresenta com uma certa ambiguidade e complexidade, designando, segundo o contexto, um conhecimento processual, um esquema da ordem da representação, existente no estado prático. Em parte, são esses saberes que proporcionam as condições para os professores fazerem uma boa prática de ensino. Assim sendo e, tendo em conta essa realidade, é nosso intento mostrar um caminho possível, entre outros que se poderiam vislumbrar, para que os futuros professores possam desenvolver os saberes práticos, trabalhando as questões do currículo e da sua própria formação. Enquanto sujeito aprendiz dos saberes docentes, o futuro professor deve mergulhar na reflexão teórica as situações de ensino e o contexto educativo, elementos básicos de um cenário formativo, balizado por um conjunto de ideias conceptuais interrelacionadas sobre a natureza do ensino, do professor, da intervenção e do saber docente, a seguir explicitadas nas alíneas que se seguem:

a) O professor é um ser complexo, agente activo que constrói a sua própria história, influenciada de forma significativa pela experiência que possui da situação e do contexto, sujeito a um contínuo processo biográfico de formação, onde se joga o conhecimento possuído, o conhecimento expressado e o contexto (Butt *et al.*, 2004);

b) O ensino é algo intensamente pessoal. Supõe um interesse pelo futuro professor como pessoa e como aprendiz, possuidor de um tipo especial de experiência anterior à actividade docente, aquilo a que Pinar (1995) chama a *arquitectura do eu*, que consiste na variedade de elementos pertencentes à pessoa existencial privada, como seja: crenças, valores, disposições, sentimentos, imagens e princípios, sejam eles implícitos, tácitos ou intuitivos (Butt *et al.*, 2004). Neste sentido, há que considerar no aprender a ser professor um processo dialéctico no qual o significado e a pertinência das estruturas se reconstruem na consciência historicamente condicionada dos indivíduos quando tratam de dar sentido a

situações concretas, saídas do quotidiano escolar. Dirige-se a activar, comprometer, desafiar e estender as capacidades naturais da mente humana (Elliott, 1992);

c) A intervenção docente constitui um processo de aprendizagem no qual o professor é um sujeito activo, possuidor de experiências plenas de significado pessoal. Considerar o docente como um adulto dotado de capacidade intelectual, para uma compreensão social e educativa global da escola e do processo de ensino, implica estarmos conscientes de que o professor aprende incorporando crenças, atitudes e percepções dentro da estrutura do que já possui. Assim, deve estimular-se a reflexão sobre a prática, a cooperação e intercâmbio de ideias, a compreensão situacional e a participação democrática na selecção e transmissão do conhecimento útil e relevante. Como em qualquer processo de ensino-aprendizagem, as mudanças cognitivas e atitudinais só poderão acontecer quando a modificação da prática educativa dá lugar a uma transformação positiva do que ocorre na aula, relativamente a resultados, interesses, participação nas actividades, atitude face à escola, ou seja, preocupações marcadas pela eficácia da intervenção educativa (Butt *et al.*, 2004);

d) O saber docente é de natureza biográfica resultante das experiências pessoais e da reflexão sobre as mesmas. É um saber pessoal, profissional, prático que emerge a partir das interacções potencialmente sinérgicas, dialécticas, problemáticas entre pessoa e contexto, pensamento e acção, experiência e reflexão, assim como a relação entre presente, passado e futuro. Para Butt *et al.* (2004, p. 109-110),

O termo “praxis” reflecte melhor estas interacções que o termo conhecimento, e além disso dá conta da natureza dinâmica do saber vinculado ao ofício de ensinar, assim como da sua natureza evolutiva, posto que não tem as conotações algo fixas e dinâmicas do conhecimento. A praxis, como conteúdo e processo, inclui na acção a reflexão sobre a acção, a reflexão na acção, o pensamento, a acção guiada pelo pensamento e o pensamento guiado pela acção, numa unidade cíclica que se dá tanto dentro da pessoa do docente como na acção. O termo autobiografia reflecte as nossas ideias acerca de como se possui e se forma, como se pode estudar e compreender o saber docente. A “praxis autobiográfica” é, pois, a designação que empregamos para conceptualizar o dito saber.

No quadro das indagações a respeito de como aprender a gerar uma boa actuação pedagógica configuram-se duas questões: uma que diz respeito às práticas do professor e outra aos conhecimentos capazes de planear práticas eficientes e desejáveis, algo difícil de conseguir pelos alunos estagiários. Constatamos que uma das dificuldades básicas dos professores estagiários prende-se com questões do foro metodológico, saberes que nos planos de estudo dos cursos de formação de professores andam espartilhados por disciplinas como Desenvolvimento Curricular; Modelos, Métodos e Técnicas de Ensino; Teoria e Prática da Educação Física; Metodologia do Ensino das Ciências, Educação

Matemática ..., matérias que integram a área científica da Didáctica Geral e Didácticas Específicas, das quais os alunos esperam receber formação para saber e saber fazer como. Contudo, nem sempre assim acontece e sentem em relação a essas disciplinas um certo desencanto, como se a elas coubesse - e isso fosse possível - a tarefa de dotar os futuros professores de meios, regras e procedimentos que os habilitassem a ter garantias de êxito no exercício do seu ofício. Assim sendo, e como elementos importantes do processo formativo, cabe-nos, a nós professores de prática pedagógica, ensinar a ensinar, num ambiente de aprendizagem cooperativa e grupal, propiciando aos estagiários ambientes formativos ricos que favoreçam o seu desenvolvimento profissional, de forma a saberem ser e tornarem-se bons profissionais, em permanente aprendizagem.

Para a consecução desta grande finalidade formativa, encontramos uma forte base de apoio nas teorias de investigação educativa, particularmente na perspectiva designada de corrente crítica, onde as problemáticas do ensino podem ser pensadas em termos fecundos a partir de duas vertentes:

- a) O princípio pedagógico de investigação na abordagem das questões curriculares;
- b) O uso da (auto)biografia como procedimento de formação.

Em ambas as vertentes sobressai a relevância da dimensão pessoal e subjectiva de aprender a ser professor, onde está bem presente uma visão global e dialéctica da realidade educativa e, ainda, uma visão democrática do conhecimento e dos processos aplicados na sua elaboração.

Estamos perante uma abordagem de formação de professores que rejeita a escola como local de transmissão de uma cultura vulgarizada e subproduto cultural, sublinhando o seu carácter criativo, espontâneo e original, actuando simultaneamente em duas direcções complementares: por um lado pretende-se que o aluno em formação adquira uma lógica de transformação/produção dos saberes de referência, gerando apropriações escolares complexas e plurais e, por outro lado, que se apetreche de instrumentos intelectuais que sejam uma ajuda para o conhecimento e interpretação das situações escolares, implicando-o em tarefas de comunicação inter-subjectiva e formação comunitária, para dar à educação escolarizada uma dimensão denexo entre o saber intelectual e a realidade social, com a qual mantém estreitas ligações (Gimeno e Gómez, 1999). É uma formação orientada à indagação da prática que visa formar o professor reflexivo, ou seja, um professor crítico que sabe enfrentar situações de incerteza contextualizada e idiossincrática e que recorre à investigação como forma de decidir e agir praticamente sobre elas.

O princípio pedagógico de investigação na abordagem das questões curriculares

Nos finais dos anos 70, a proposta de pesquisa como princípio educativo para qualificar os professores para o ensino, inquirindo as formas históricas em que o mesmo se desenvolve e os fundamentos científico-tecnológicos em que se apoia, foi uma resposta à inoperância do paradigma da racionalidade técnica, assente em técnicas de bem planificar, ou seja, na operacionalização de objectivos, na selecção de estratégias, na busca adequada dos meios e no equacionar da avaliação curricular, na sua essência de natureza diagnóstica e sumativa. Segundo os pressupostos racionalistas, a boa prática consistia na aplicação dos conhecimentos e dos princípios teóricos compreendidos conscientemente antes da sua realização.

Esta visão aplicacionista da teoria na prática começou por ser largamente contestada pelo movimento da renovação do currículo, nascido em Inglaterra com Stenhouse (1991), mas cujas ideias são hoje largamente conhecidas. Elliott (1992, p. 24), discípulo de Stenhouse, defende que o mapeamento do currículo se configura na prática pedagógica, quando o professor selecciona, organiza os conteúdos de conhecimento, como resposta a uma busca de significado pelos alunos, comprovando depois as respostas à luz de critérios pertinentes: interessantes, desafiantes e expansivos. As experiências subjectivas dos alunos constituem os dados a partir dos quais o professor ajusta e modifica o mapa emergente. Assim, o mapa curricular proporciona ao professor uma orientação, sem prescrever um plano de acção prefixado, pois no horizonte de uma pedagogia reflexiva, o currículo encontra-se sempre em processo de chegar a ser.

No entendimento do autor que acabámos de citar (Elliott, 1992), as práticas levam implícitas teorias e a elaboração teórica consiste na organização dessas *teorias tácitas*, submetendo-as a uma análise crítica, num discurso profissional livre e aberto entre todos os intervenientes (p. 18-19). Neste contexto de trabalho, as práticas curriculares adquirem a categoria de hipóteses provisórias, que mediante a recolha de dados empíricos sobre os seus efeitos, devem comprovar-se na prática num contexto de responsabilidade colegial. As questões aclaram-se e resolvem-se através de uma nova linha de investigação que se insere dentro de um referencial construtivista, isto é, o aprender a ensinar faz-se como uma reconstrução de conhecimento a partir dos conceitos iniciais, mas que vão evoluindo para os conceitos científicos, através de questões problematizadas, com um estatuto de hipóteses a serem testadas e não como um confronto entre a ideia do estagiário e a ideia científica, ou seja, teoriza-se a prática sem recusar a prática teorizada (Serrajemane, 2002, p. 19).

Ao equacionar assim a questão formativa, a intervenção curricular coloca-se como uma forma de desenvolvimento profissional, onde as ideias, as intenções e a experiência pedagógica dos professores são o motor da construção de práticas inovadoras, ou seja, em vez de se adoptar um ponto de vista externo ao investigador, académico ou inovador, pergunta-se aos professores o que significa para eles a mudança, a partir de sua própria perspectiva e critérios (Butt *et al.*, 2004). Para tal, precisamos desenvolver perspectivas de investigação que permitam a emergência do saber dos professores sobre a realidade aula, onde a *marca científica é tida apenas como meio iniciático para aceder à maturidade disciplinar*, o que parece assegurar a passagem do neófito ao mundo dos pares, os que possuem os mesmos referentes culturais. Trata-se de uma atitude de ritualização, de reconhecimento e afirmação de um domínio novo, próprio e específico (Serrajemane, 2002). É um tipo de investigação operacional, centrada em problemas específicos e participados por todos os que vivenciam as situações educativas. Aproxima-se, no nosso entender, de uma investigação decisional, defendida por Coleman (2002), onde os problemas no mundo da acção são colocados a partir do exterior de uma disciplina, e os resultados destinados à acção fora da disciplina. Contudo, não exclui que se recaia no domínio do conhecimento.

Estamos perante a metáfora de que o ser humano funciona como um científico, quer dizer, as pessoas usam certas estratégias de indagação natural, através de actividades de busca de conhecimentos, que não são exclusivas dos científicos, ainda que as usem como profissionais de maneira rigorosa e elaborada. Assim, a experiência pessoal é o resultado de contrastar a experiência com o que ocorre no indivíduo e, como consequência dessas vivências, vão-se produzindo, organizando e estruturando os constructos que, como afirma Porlan (1993, p. 43), *são algo activo, intencional, interactivo e servem para organizar a nossa experiência*.

Na verdade, a formação contínua de professores feita à base de conferências, seminários, etc., nem sempre tem produzido mudanças nas práticas educativas quando os professores voltam às suas aulas. A formação inicial e contínua tem descuidado o professor como aprendiz activo na realidade aula, capaz de gerar conhecimento profissional colaborativo. Este conhecimento dá ao professor capacidade para transcender a sua situação presente e tomar o controlo das suas vidas, assim como para se libertar de concepções que conferem demasiada importância à investigação científica. É um conhecimento situado dentro de um enfoque epistemológico e prático, de carácter emancipador, no âmbito da investigação curricular (Butt *et al.*, 2004, p. 105). Estamos, assim, perante um ensino como prática reflexiva e forma de investigação educativa, que não

é de modo algum sistemática, mas que deve ser considerada uma resposta a questões e problemas concretos, saídos do quotidiano escolar. É certo que não é um bom exemplo de investigação pedagógica rigorosa, mas ilustra bem como as ideias se comprovam e desenvolvem na acção (Elliott 1992). Catani (2002), com base nas ideias de Peters (1979), desenvolve a metáfora de *formação como iniciação* que deve ser entendida como uma proposta de iniciação no ensinar a ensinar os futuros professores, cujo principal objectivo deve ser levá-los a compreender como se geram as questões curriculares, entendidas como expressões da vida social, e, simultaneamente, iniciá-los na compreensão das representações a partir das quais se forjam os discursos sobre tais questões. Esta proposta, que hoje nada tem de original, atenta na compreensão das práticas de ensino como construção de questões oriundas da vida e da cultura escolar, trabalhadas ou teorizadas por discursos académicos. Aprender a ensinar é mais do que familiarizar-se com o conhecimento, é aprender os modos de construção desse conhecimento e sua relação com o mundo. É, acima de tudo, diz Catani (2002), citando Chervel (1990), reflectir as próprias experiências de aprendizagem, enquanto criações espontâneas e originais do sistema escolar. Em definitivo, no horizonte do pensamento de Rivas (1997), podemos falar de educação/formação como construção pessoal, quando o próprio sujeito instaura significativamente um repertório funcional de esquemas, que lhe são eficazes para a solução de tarefas e problemas que o seu meio sociocultural lhe possa deparar.

Cabe aos responsáveis pela formação inicial de professores contribuir para que os alunos professores sejam capazes de pensar sobre a sua própria experiência, explicitar as razões das suas próprias escolhas, ou, ainda, serem capazes de lançar um olhar mais arguto à sua volta, suspeitando de caminhos já abertos. É, acima de tudo, estimular a indagação sobre as situações de ensino, incitando-os a rememorem as suas próprias experiências e maneiras de significar, produzidas na vida escolar, mas enraizadas nas orientações que cada processo assume ao ensinar, de forma a estabelecer a crítica dos discursos e a compreensão de questões e, ainda, como se pode transformar o que se sabe sobre as situações de ensino vivenciadas em conhecimentos que auxiliem a formação de professores (Catani, 2002). Assim, o uso dos relatos autobiográficos como processo de formação parece-nos uma estratégia formativa que pode ajudar os futuros professores a fomentar o desenvolvimento de capacidades de auto-análise e reflexão, como possibilidade de acção transformadora das suas práticas.

O relato (auto)biográfico das práticas como processo de formação

Penetrar no saber pessoal e compreender como evoluem os pensamentos, as acções e o saber profissional durante a formação inicial, no período de estágio, é, acima de tudo, ir mais além da instrumentalização dos conhecimentos teóricos, desenvolvendo a capacidade de pensar do professor estagiário, para que, através da análise e observação sistemática e objectiva das suas aulas, possa empreender o processo de mudança relativamente aos seus conhecimentos, crenças, valores e concepções que perpassam as suas práticas, uma forma de encontrar o sentido do acontecer pedagógico. Assim, potenciar a formação passa pelo escutar da voz do futuro professor, melhor, dar-lhe voz no que diz respeito às reformas, ao currículo, à escola e a si próprio.

Na verdade, *a noção de voz do professor é importante, porquanto leva consigo o tom, a linguagem, a qualidade e os sentimentos que encerram a forma de escrever e de falar de cada professor* (Butt et al., 2004, p. 123-124). Segundo Goodson (2004), o relato das práticas propicia uma espécie de disciplina mental, necessária para o estabelecimento de pontos de vista distanciados e objectivos para a apropriação de novos modelos, novas inter-conexões e novos saberes de um nível conceptual mais elevado. Aprender a interrogar-se e interrogar as experiências de trabalho, a partir da produção de relatos autobiográficos, é iniciar os sujeitos em formação em modos de compreensão das relações com o conhecimento e com as práticas educacionais, atravessadas de sentidos e significados variados e complexos, procedentes da experiência e do contexto, assim como das disposições pessoais, crenças e atitudes. Segundo Nóvoa (1992, p. 17),

A resposta à questão Porque é que fazemos o que fazemos na sala de aula?, obriga a evocar essa mistura de vontades, de gostos, de experiências, de acasos até, que foram consolidando gestos, rotinas, comportamentos com os quais nos identificamos como professores. Cada um tem o seu próprio modo de organizar as aulas, de se movimentar na sala, de se dirigir aos alunos, de utilizar os meios pedagógicos, um modo que constitui uma espécie de segunda pele profissional.

O relato é uma estratégia vinculada à (auto)biografia enquanto estratégia de investigação e utiliza-se como base para reconstruir uma trajectória intelectual e como recurso formador, no qual a voz tem um papel fundamental, não só como informante, mas também como ponto de contraste dos diferentes momentos e formas de dizer (Goodson, 2002). É uma via para explorar um tipo particular de conhecimento que o professor possui, a sua natureza potencial, as suas fontes e seu desenvolvimento, que combina as vantagens da aprendizagem colectiva e individual com a noção de emancipação (Butt et al., 2002, p. 105-106). Sob o ponto de vista pessoal, o facto de se colocar a docência no centro da prática confere ao professor em formação inicial o estatuto de professor produtor de conhecimento profissional. Para Stenhouse (1978), o relato autobiográfico é *uma narrativa*

da acção dentro de uma teoria do contexto, inserta num amplo marco de uma análise contextual, produto dos deslocamentos do indivíduo no espaço da sua vida privada e profissional (*in* Goodson, 2002). Permite aos professores, segundo Courtois e Pineau (1991), apropriarem-se dos saberes de que são portadores e trabalharem esses saberes do ponto de vista teórico e conceptual (*in* Nóvoa, 1992).

Por sua vez, Bohoslavsky (1985), citado por Catani (2002), ao examinar as propriedades específicas dos vínculos estabelecidos entre professores e alunos na situação institucional de ensino, afirma que a imagem do acto de ensinar torna-se clara e pode ser considerada como uma espécie de rito de iniciação, que com o avançar do tempo se torna cada vez mais sofisticado e institucionalizado. Trabalhar a iniciação a partir dos relatos autobiográficos, no contexto da formação inicial de professores, é desencadear a reconstrução das memórias de formação ou das histórias de vida escolar dos estagiários, levando-os a compreenderem e dominarem as regras que organizam os processos de formação, através da reflexão do que se faz, como se faz e por que se faz (Catani, 2002). É um processo de interpretação que identifica a natureza, a origem e evolução de uma forma particular de pensamento, de acção e conhecimento que caracteriza a prática educativa dos docentes.

No horizonte destes pressupostos, consideramos o relato autobiográfico um guia fundamental de formação dos futuros professores e de constituição de um tipo especial de conhecimento – o saber docente, essencialmente de natureza biográfica, porque é uma resultante dessas experiências pessoais e da reflexão sobre elas. É um saber pessoal prático e profissional que emerge a partir da interacção e experiência do professor na aula, na escola e no contexto educativo mais amplo (Butt *et al.*, 2002). Diz Nóvoa (1992, p. 20):

De facto, a qualidade heurística das abordagens (auto)biográficas, bem como das perspectivas de mudança de que são portadoras, reside em grande medida na possibilidade de conjugar diversos olhares disciplinares, de construir uma compreensão multifacetada e de produzir um conhecimento que se situa na encruzilhada de vários saberes.

Este saber, uma noção que, no dizer de Tardiff (2002), não é clara, embora seja usada sem acanhamento, é, acima de tudo, a expressão de uma razão prática, a qual pertence muito mais ao campo da argumentação e do julgamento do que ao campo da cognição e da informação. Também designado de saber implícito ou subjectivo, é a expressão viva de representações mentais, de opiniões, percepções, razões de agir ou outros elementos do discurso, interiorizados durante a socialização profissional ou no decurso da história escolar ou familiar dos professores. É, portanto, uma concepção de saber plural, uma amálgama de vários conhecimentos, nem sempre fáceis de separar, instável, heterogéneo, baseado em diferentes postulados.

Face ao exposto, pensamos que o trabalho com os relatos autobiográficos é uma estratégia formativa fecunda, orientada em duas direcções: por um lado pretende-se que os sujeitos em formação discutam as suas práticas, a sua própria história de formação e, por outro lado, que sejam capazes de compreender qual a natureza das relações que cada um mantém com o conhecimento e com as práticas de formação. Uma tal atitude favorece o questionamento sobre si, sobre a escola e a sociedade, permitindo que o indivíduo em formação redimensione a sua relação com a realidade (Catani, 2002,). Tendo presente que a tecnologia prescritiva pouco se adapta a situações concretas, cuja natureza é pessoal, intuitiva, reflexiva e prática, uma via para a solução dos problemas práticos poderá alimentar-se da reflexão na e sobre a prática, acerca da escola, da profissão e do saber que possui o professor, através de projectos que investiguem a sua própria realidade. Em muitas das formulações que defendem a directriz reflexão – acção, ou como pretendem outros, acção – reflexão, conforme tomamos a teoria ou a prática como referência, é, pois, sublinhada a necessidade do enraizamento pessoal nos processos de formação e transformação dos profissionais, onde o aprender a ensinar se apresenta expressivo e emergente, produtor de sentidos ao vencer e contornar obstáculos para a aquisição de uma profissionalidade, por natureza, sempre inacabada.

Conclusão

Em jeito de conclusão resta-nos afirmar o que ficou dito ao longo desta reflexão, que é, acima de tudo, ensaio e tentativa de abrir caminhos para formar professores ou ensinar a ensinar: não há regras e procedimentos para tal. A enorme produção científico-investigativa das últimas duas décadas, alimentada pelos professores e legitimada através de uma reflexão sobre eles, não pode nem deve ser considerada apenas um amontoado de retórica sobre inovação e mudança curricular, sobre professor reflexivo/investigador, mas um manancial de conhecimento à disposição de formadores e professores para saber lidar com as questões educativas que, por natureza, devem ser vistas como situadas, localizadas, relativamente à escola, ao professor, ao aluno, às realidades e ao mundo.

No horizonte das actuais orientações e tendências na formação de professores, em outro lugar por nós devidamente explicitadas (Baptista, 2008), estamos convictos que a *formação como iniciação*, apropriando-se da investigação como princípio pedagógico para a organização e desenvolvimento das questões curriculares e do relato (auto)biográfico como recurso formativo, é uma proposta de trabalho profícua para desenvolver as competências veiculadas pelo projecto de formação, adequada às situações e aos contextos em que o

mesmo se realiza. Este documento deve ser considerado um projecto de intenções auto-construtivas de natureza pessoal, profissional e organizacional, potenciador de espaços e tempos de construção da identidade docente, em constante evolução, através da reflexão na acção, da reflexão sobre a acção e da reflexão sobre a reflexão na acção, viabilizando assim a autoformação participada e o pensamento autónomo do professor. Ao apostar na *iniciação científica* permite ao estagiário entender a sala de aula como importante objecto de investigação. Por sua vez, a análise autobiográfica das práticas e experiências quotidianas permite ao professor estagiário desenvolver a capacidade crítico-reflexiva para interagir com o conhecimento e gerar novos saberes.

Esta concepção de educação científica, latente na pedagogia de competência, assenta no pressuposto de que o desenvolvimento científico é determinante em si mesmo na construção de um cidadão e de um trabalhador autónomo e livre. Confere ao professor o estatuto de produtor de conhecimento, onde o pensar e o fazer são partes inerentes ao trabalho humano, não obstante o senso comum, onde a ciência e a arte não se separam, onde o pensamento ético e o pensamento estético não são sufocados pela hegemonia instrumental. O ensino como forma de investigação educativa pressupõe um conceito unificado de ensino como prática reflexiva, onde reflexão e acção são aspectos de um único processo. A investigação, enquanto auxiliar teórico dos práticos, ajuda-os a aclarar, comprovar, desenvolver e divulgar as ideias subjacentes às suas práticas. Não pode produzir-se desenvolvimento do currículo sem o desenvolvimento do professor, o que significa desenvolvimento das capacidades reflexivas dos docentes (Elliott, 1992). Como diz Nóvoa (2009, p. 21), *trata-se de construir um conhecimento pessoal (um auto-conhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica.*

Em suma, o projecto de formação, ao integrar a concepção de “formação como iniciação”, visa favorecer o auto-envolvimento e auto-comprometimento do sujeito em formação na construção do saber e, por conseguinte, da identidade docente, uma realidade complexa, dinâmica e narrativa, construída ao nível da organização e gestão curricular, da escola, do professor e do aluno. As práticas assim construídas geram um ambiente propício para que os futuros professores passem a reflectir sobre os seus pensamentos, aprendam a reformulá-los através da contribuição dos colegas, mediando conflitos através do diálogo e tomando decisões colectivas.

Referencias

- Baptista, Maria Isabel. A prática pedagógica hoje: orientações e tendências. Um projecto de prática pedagógica. In *EduSer*, (0)3, Setembro 2008, p. 79-108.
- Butt, Richard; Raymond, Danielle, McCue, G. y Yamagishi, L. La autobiografía colaborativa y a voz del profesorado. In Goodson, Ivor F. (ed) (2004). *Historias de Vida del Profesorado*. Barcelona: Ediciones Octaedro, S. L.
- Castro, Amélia Domingues de & Carvalho, Anna Maria Pessoa de (Org.) (2002). *Ensinar a Ensinar: didática para a escola fundamental e média*. S. Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Elliott (1992). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Ediciones Morata.
- Goodson, Ivor F. (ed) (2004). *Historias de Vida del Profesorado*. Barcelona: Ediciones Octaedro, S. L.
- López Camps, Jordi (2005). *Planificar la formación con calidad*. Madrid: CISSPRAXIS, S.A.
- Nóvoa, António (1992). *Vidas de Profesores*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, António (2009). *Profesores. Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.
- Rivas, Francisco (1997). *El proceso de Enseñanza/Aprendizaje en la situación educativa*. Barcelona: Editorial Ariel, S. A.
- Sarremejane, Philippe (2002). *Les didactiques et la culture scolaire*. Outremont (Québec) : Les Éditions Logiques.
- Tardiff, Maurice (2002). *Saberes docentes e Formação Profissional*. 2ª Edição. Pétropolis: Editora Vozes.

Legislação:

- Decretos-Lei nº 240/01 e 241/01 de 30 de Agosto. In *Diário da República, I Série A*. N.º 201, 30-08-2001.