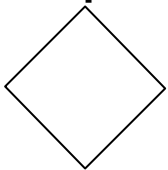


## Formação contínua e mudança dos professores<sup>?</sup>



Lúcia Oliveira<sup>\*\*</sup>

### Preâmbulo

Falar de uma tese de doutoramento num curto período de tempo exige que se faça uma selecção sobre as temáticas em que nos iremos focalizar.

No pressuposto de que as pessoas aqui presentes são formadores de professores, professores no exercício da sua profissão ou futuros professores, optei por me centrar em duas componentes que poderão eventualmente corresponder a áreas de interesse deste público. Neste sentido, irei abordar os seguintes assuntos:

- modalidades de formação do Programa de Formação Contínua;
- análise das mudanças verificadas nos professores que participaram no programa de formação contínua.

### Contextualização do estudo

Gostava de começar por enquadrar o desenvolvimento deste trabalho de investigação no contexto remoto que lhe deu origem. De facto, este estudo prende-se, de alguma maneira, com a minha experiência como orientadora de acções de formação contínua dirigidas a delegados de disciplina, na área de Inglês que, no início dos anos 80, o Ministério da Educação organizava 2 ou 3 vezes ao longo do ano, ao nível dos seus organismos centrais e regionais.

---

<sup>?</sup> Texto da conferência proferida na Escola Superior de Educação de Leiria, em 15 de Maio de 2000.

<sup>\*\*</sup> Professora coordenadora da ESEL, doutorada em Didáctica, na especialidade de Supervisão e Formação.

Dessa minha experiência, retirei aspectos positivos e negativos:

1) se por um lado, criei o gosto e motivação pelo trabalho com profissionais já com alguma experiência,

2) por outro, estas experiências suscitavam-me algumas dúvidas sobre o impacto que esta formação teria nas situações reais de ensino, quando os professores regressassem às escolas.

Quando pensei em fazer uma investigação com vista à apresentação da tese de doutoramento, este foi desde logo o tema que me motivou. Assim, em 1992 decidi lançar um questionário a formadores e professores da zona Centro e constatei que uma percentagem muito elevada dos professores manifestava uma grande insatisfação face à formação contínua e evidenciava a percepção de que a formação contínua tinha pouco impacto nas suas práticas profissionais.

Estes dados empíricos vinham confirmar as opiniões de vários autores que denunciavam a pouca eficácia da formação contínua ao nível das mudanças das práticas educativas dos professores (Campos, 1986; Patrício, 1987; Canário, 1991).

A revisão bibliográfica de autores anglófonos e alguns francófonos a que procedi, permitiu-me constatar que esta situação não era específica do sistema educativo português. Os trabalhos publicados na década de 80 e inícios de 90 denunciavam situações muito idênticas. Foram identificados muitos factores que condicionariam este estado de situação, tendo sido propostos alguns princípios e linhas de orientação teóricas que poderiam ajudar a inverter esta situação.

Munida destes quadros teóricos propus-me conceber e implementar um programa de formação contínua que tivesse em consideração esses princípios e estudar os seus efeitos nos professores.

As minhas questões investigativas focalizaram-se nos seguintes aspectos:

- 1) Qual o impacto do projecto de intervenção ao nível das representações e atitudes dos participantes sobre formação contínua?
- 2) Que efeitos produziu o projecto de intervenção ao nível das percepções dos professores sobre o seu desenvolvimento pessoal e profissional?
- 3) Qual a percepção que os professores têm sobre o impacto da formação no plano das atitudes e desempenhos dos alunos?
- 4) Que relações foram estabelecidas pelos professores entre os efeitos do projecto de intervenção e as suas componentes formativas?

## **I. Modalidades de formação do programa de formação contínua**

### **1.1. Quadros teóricos de referência**

As perspectivas teóricas sobre formação contínua serviram de quadro de referência para a identificação de um conjunto de linhas orientadoras que estiveram presentes na organização e implementação dos dispositivos de formação.

Assim, a concepção e concretização do programa de formação contínua inspirou-se, em termos globais, nos princípios subjacentes ao paradigma construtivista da formação de professores. Em termos mais específicos, este programa foi influenciado, entre outros, pelos contributos de duas áreas da formação profissional:

- 1) Modalidades Pedagógicas da Formação Profissional de Adultos;
- 2) Supervisão Reflexiva sobre as Práticas

### **Modalidades pedagógicas da formação profissional de adultos**

Os defensores de modalidades pedagógicas específicas na formação profissional de adultos fundamentam-se em dois postulados básicos: por um lado, argumentam que o adulto encara a aprendizagem, percebe-a e compreende o que está a aprender de uma forma diferente do jovem e, por outro, que o adulto desenvolveu um auto-conceito de autonomia e possui um conjunto de experiências susceptíveis de se organizarem como fontes de aprendizagem. O adulto é assim percebido como um indivíduo mais orientado para uma aplicação imediata dos conhecimentos e mais motivado para um ensino centrado nas suas práticas do que em áreas disciplinares do conhecimento. No entanto, há autores que discordam desta especificidade das modalidades pedagógicas na formação dos adultos (Lindsay, 1984; Marchand, 1985). Genericamente concordo com esta posição, nomeadamente porque entendo que as características pessoais do público, o seu percurso académico anterior, a natureza do objecto de estudo serão variáveis a ponderar na definição de estratégias específicas a utilizar no contexto educativo. No entanto, defendo uma certa especificidade na formação profissional de adultos, nomeadamente devido à diversidade e extensão das suas experiências de vida, quer pessoal, quer profissional. Esta riqueza de experiências vivenciadas pelo adulto poderão permitir uma interacção com o conjunto de saberes já adquiridos bem como um confronto com as experiências e saberes do formador e restantes membros do grupo de formação, claramente distintas das que as crianças e adolescentes

poderão mobilizar. Entendemos, assim, que sempre que possível, o conjunto de aprendizagens abordadas no contexto formativo deverão ser articuladas com as situações concretas vivenciadas, directa ou indirectamente, pelos profissionais adultos, prevendo-se que esta interacção entre uma componente mais teórica e uma componente mais prática e pessoal permita uma melhor apropriação dos conhecimentos. Por outro lado, o confronto entre os diferentes membros do grupo de formação relativamente às experiências e representações sobre o objecto da aprendizagem, poderá constituir um instrumento eficaz no processo de formação de adultos, possibilitando uma re-análise, com eventuais mudanças, das suas representações à luz das perspectivas diferenciadas dos parceiros de formação.

Ainda que a componente da informação possa constituir uma necessidade sentida pelos adultos para efeitos da sua formação, será importante definirmos como deve ser integrada no contexto da formação, de modo a que esta surja, não de uma forma isolada e descontextualizada do campo da realidade onde o adulto exerce a sua profissão, mas de modo a que tenha relevância para a resolução dos seus problemas.

Em meu entender, as modalidades pedagógicas na formação de adultos deveriam privilegiar três dimensões que considero fundamentais para o seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional: a autoformação, a co-formação e a acção-investigação-formação.

Ainda que o conceito de auto-formação do adulto contemple uma vertente de acção solitária e isolada, num espaço de encontro consigo próprio, com os seus saberes e saberes-fazer, entendo que deverá ser entendido, essencialmente, como um processo de o sujeito assumir e tomar em suas mãos a responsabilidade pela sua formação. Daqui decorre a noção de que a formação é essencialmente um processo individual, no sentido em que a aprendizagem/formação é uma acção intrínseca ao indivíduo e resulta da apropriação pessoal dos conhecimentos e vivências profissionais e da sua integração nos seus esquemas mentais. Este processo formativo está, assim, também associado à ideia de dar sentido às suas práticas profissionais através de um processo reflexivo centrado na análise crítica das suas actividades. A auto-formação corresponde, neste sentido, a um esforço para uma leitura mais objectiva das suas práticas educativas, iminentemente subjectivas (Oliveira e Santiago, 1989), bem como a um trabalho de conceptualização do saber prático (Malglaive, 1988).

Também ao nível da componente de informação, enquanto suporte teórico para a intervenção profissional, ou como quadro de referência que fundamenta as suas actividades, a auto-formação traduz-se numa liberdade e iniciativa de

procura e selecção de materiais de apoio com base nas necessidades específicas e motivações subjectivas de cada sujeito. Esta estratégia de cada indivíduo gerir a natureza e a quantidade de material teórico de acordo com os seus ritmos, interesses e necessidades não deixará de se repercutir no significado e pertinência desses contributos para a compreensão das tarefas profissionais. Nesta linha de entrosamento entre a formalização e a procura de significados das práticas profissionais com o confronto e adaptação do saber mais formal às realidades mais concretas das suas actividades, poderá haver lugar para uma auto-aprendizagem construída com base num diálogo interactivo entre a teoria e a prática.

Se a auto-formação é uma vertente essencial nos processos pedagógicos da formação de adultos, não entendo, no entanto, que esta se esgote neste dispositivo formativo. Dependendo do objectivo que norteia a formação e da natureza das questões a trabalhar, as práticas dos profissionais, bem como os seus resultados poderão beneficiar dos contributos de diferentes actores associados a várias áreas que, de um modo mais ou menos directo, estejam ligadas a essas problemáticas. O distanciamento dos profissionais relativamente às suas acções quotidianas, bem como a diversidade dos quadros de referência na análise das situações, poderão ajudar a clarificá-las e a encontrar formas inovadoras na solução das questões em análise. Depreende-se daqui que o diálogo entre diferentes intervenientes com “backgrounds” pessoais e profissionais distintos, constitui um instrumento formativo importante na formação contínua de professores. Contudo, os contributos do exterior deverão, na medida do possível, ser perspectivados em termos de cooperação e norteados por atitudes de interajuda e de colaboração na resolução dos problemas. Sem dúvida, a formação dos profissionais deverá contemplar um espaço de reflexão e comunicação interactiva onde os sujeitos possam colocar os seus problemas específicos, as suas dúvidas, as suas angústias perante as incertezas com que se deparam e receber, por parte dos seus parceiros, propostas de análise, opiniões, análises comparativas com situações idênticas, sugestões de resolução dos problemas, de forma a que o formando sinta que não está isolado e que pode contar com a experiência e os saberes diferenciados dos seus colegas.

Uma outra vertente, que considero poder constituir um instrumento *pivot* nos processos pedagógicos da formação de profissionais adultos, prende-se com a ideia de que o processo formativo do sujeito está directamente associado a uma dinâmica de pesquisa sobre o trabalho que desenvolve. De facto, a investigação-acção constitui um instrumento que fornece uma estrutura para uma análise sistemática sobre a acção educativa relativamente a uma determinada preocupação profissional dos professores (Stevenson, 1991; Gore e

Zeichner, 1991). Neste sentido, a formação surgiria não como um momento distanciado, anterior e exterior à acção do sujeito, como acontece no tipo de formação mais tradicional, mas numa ligação intrínseca e próxima das actividades que o sujeito desenvolve e implicando o seu envolvimento directo. A formação desenrola-se, assim, naturalmente, numa articulação directa entre as questões, dúvidas e problemas suscitados pelas vivências da prática e o confronto com a análise crítica dos contributos que a teoria e a investigação produziu nessa área. No caso em que os quadros teóricos e as recomendações das investigações não ajudem a clarificar as situações reais, nem forneçam linhas de orientação que se adaptem aos contextos específicos em que o profissional desenvolve a sua profissão, a sua experiência e dos membros do grupo e também a capacidade criativa associada a uma sensibilidade profissional, poderão levar à elaboração de hipóteses de trabalho, à construção de instrumentos de recolha de dados e procura de soluções para os problemas identificados.

É minha convicção que a inclusão da vertente acção-investigação-formação, como instrumento central na formação de professores, poderá, de alguma forma, reflectir-se ao nível das suas atitudes perante o acto educativo, bem como ao nível da mudança das suas práticas profissionais. O empenhamento e o entusiasmo com que os professores se envolvem neste tipo de actividade profissional, a percepção que vão construindo sobre os efeitos positivos da investigação quer relativamente ao seu desenvolvimento pessoal e profissional, quer ao nível das interacções na sala de aula, parece despoletar uma vontade de transpor para fora da sua sala o espírito do projecto e de influenciar a política da escola (Glesne, 1991).

### **Supervisão reflexiva sobre as práticas educativas**

O desenvolvimento das competências reflexivas não é um processo simples. Como tal temos que ter consciência de que estas competências não se desenvolvem de forma automática, nem imediata. Por outro lado, a reflexão não pode ser ensinada de uma forma directa, mas antes exige um processo de acompanhamento e uma prática em situações de ensino, de preferência reais (Kilbourn, 1988; Roth, 1989; Schön, 1990; Pérez Gómez, 1992). Neste pressuposto, Pérez Gómez (1992:112) considera que o papel do supervisor é determinante no desenvolvimento do processo reflexivo dos professores. Nesta mesma linha de pensamento, afirmei em outro lugar (Oliveira, 1990) que esse processo de acompanhamento poderá e deverá ser enquadrado nas actividades de supervisão reflexiva e colaborativa sobre as práticas dos professores:

*“Sem fechar caminhos a outras propostas possíveis, entendemos que a supervisão, quando entendida numa determinada acepção, constitui uma estratégia adequada aos objectivos da formação contínua de professores, nomeadamente os que se relacionam com o desenvolvimento pessoal e profissional destes e com a análise dos problemas quotidianos da sua actuação educativa” (p. 210).*

Esta perspectiva emerge claramente da definição de supervisão apresentada por Schön (1988):

*“Gostaria de considerar a supervisão como um processo que inclui qualquer actividade que apoia, orienta ou encoraja os professores no seu ensino reflexivo” (p.19).*

A estratégia de formação centrada na observação directa de aulas de outros colegas e posterior análise e reflexão tem sido defendida por vários autores (Kilbourn, 1988). Esta estratégia de formação encontra a sua fundamentação na tese de que os professores, enquanto profissionais adultos, aprendem melhor num modelo de formação clínica do que teórica (Sergiovanni, 1985). Na impossibilidade de uma observação directa da actuação dos colegas, o que por razões de natureza diversa é de difícil exequibilidade no quadro organizacional das nossas escolas, poder-se-á ter acesso indirecto às situações pedagógicas da sala de aula através de narrativas escritas que os professores elaboram sobre episódios ocorridos durante o processo de ensino-aprendizagem. As narrativas poderão constituir um instrumento importante no desenvolvimento das capacidades reflexivas do professor, através da tomada de consciência dos pressupostos em que assenta a sua prática, da compreensão dos seus comportamentos e da articulação entre as suas teorias e a sua acção.

Nesta lógica de raciocínio, alguns autores (Schön, 1988; Holly, 1991, Oliveira, 1994) consideram que o processo supervisivo deverá estimular os professores a recorrer às suas próprias experiências de ensino e às dos seus colegas como instrumento formativo privilegiado para aprofundar a reflexão sobre o acto educativo, sobre o papel do professor e sobre a escola.

Como Ross e Hannay (1986) sugerem, o objectivo da preparação de professores reflexivos é ajudá-los a aprender a expor o seu pensamento a outros actores educativos e desenvolver uma atitude de abertura à crítica quer dos colegas, quer de outros especialistas da educação.

O processo reflexivo sobre as práticas pessoais do professor, ou seja, o relato e análise das actividades pedagógicas da sala de aula, que tradicionalmente se mantêm resguardadas dos olhares e críticas do exterior, poderá reflectir-se em sentimentos de alguma insegurança e fragilidade

emocional. Dentro desta lógica de pensamento, Byrnes (1992) coloca a hipótese de que a necessidade de mudança dos professores possa desafiar o seu auto-conceito e auto-estima profissional.

O fenómeno de auto-exposição por parte do professor em geral, mas de uma forma especial por parte dos que já exercem a profissão há alguns anos e que, naturalmente, construíram uma auto-imagem profissional, deverá ser acompanhado por parte do formador/supervisor e parceiros de formação por atitudes de empatia e por um diálogo construtivo em que estejam ausentes juízos de valor sobre a forma de actuação do professor (Oliveira, 1992).

A modalidade de supervisão de cariz reflexivo-colaborativo encara a supervisão como um processo de colaboração e de diálogo não avaliativo, que cria condições para que os professores assumam um maior controlo sobre a sua profissão. De facto, os princípios pedagógicos subjacentes a esta corrente reflexivo-colaborativa pressupõem que o processo formativo assenta numa construção pessoal de atitudes e de saberes, desempenhando o professor um papel central nesse processo e assumindo, deste modo, uma parte significativa da responsabilidade pelo seu desenvolvimento pessoal e profissional. Decorre das afirmações anteriores que a modalidade reflexivo-colaborativa pressupõe uma partilha do poder entre os diferentes intervenientes no processo superviso, *“competindo ao supervisor proporcionar um terreno fértil para o auto-desenvolvimento do professor”* (Oliveira, 1992:15). Neste contexto, a intervenção do supervisor não se situa tanto ao nível da transmissão de um conjunto de conhecimentos de carácter pedagógico-didáctico, mas prioritariamente ao nível da reflexão sobre a acção educativa do professor, no sentido de o ajudar a identificar as teorias e/ou crenças que lhe estão subjacentes, promovendo assim o seu auto-conhecimento e apoiando-o na construção progressiva de um estilo pessoal de intervenção educativa.

Ao privilegiarmos um estilo colaborativo de supervisão não estamos de modo algum a excluir a necessidade de o supervisor recorrer no desempenho das suas funções ao estilo directivo e não directivo (Glickman, 1985). De facto, no pressuposto de que o desenvolvimento do professor não é necessariamente linear e está sujeito à influência de diferentes factores, a actuação do supervisor deverá ter como ponto de referência as potencialidades específicas do professor com que trabalha, por forma a poder desenvolvê-las com vista a atingir níveis cada vez mais elevados do seu desenvolvimento profissional.

## **II. Análise do impacto do programa de formação contínua**

Em termos globais, este trabalho apresenta alguns indícios de mudanças no sistema de atitudes e representações dos participantes face à formação contínua, bem como mudanças ao nível do seu desenvolvimento pessoal e profissional e ainda reflexos nas atitudes e competências de aprendizagem dos alunos. Os resultados apontam igualmente para um conjunto de relações multifacetadas entre os processos formativos e os diferentes níveis do seu impacto. Irei centrar a análise dos efeitos do programa de formação contínua nas duas primeiras vertentes acima referidas.

### **Mudança das opiniões e atitudes dos professores sobre formação contínua**

A vivência do percurso formativo dos participantes neste projecto de formação contínua, de acordo com a análise interpretativa do seu discurso, terá influenciado uma visão mais crítica e fundamentada face às experiências de formação contínua anteriores, bem como o significado e a valorização que passaram a atribuir às formas de organização da formação e às diferentes componentes que aí são mobilizadas.

De facto, no discurso sobre formação contínua surgem mudanças das quais salientamos os seguintes aspectos mais significativos: posição mais crítica face ao lugar e estatuto da teoria no processo de formação contínua, nomeadamente na relação com as situações da prática, as quais parecem ter passado a ser mais valorizadas; em oposição a uma estratégia mais instrumental da situação da troca de experiências, surgiu mais explicitada uma estratégia de partilha e discussão dos saberes pedagógicos, com base na reflexão das experiências profissionais.

No que concerne à organização da formação contínua, os resultados deste estudo permitiram pôr em evidência uma mudança de representações e atitudes face à intervenção dos professores e do formador nesse processo. Das representações de um formador com um papel central no processo de formação com algum espaço concedido aos professores, parece ser possível verificar a passagem a um conjunto de representações em que o formador deveria desempenhar predominantemente o papel de facilitador e de pessoa-recurso, criando as condições para um maior espaço de intervenção aos participantes.

A propósito do papel da teoria na formação contínua, os participantes manifestam, tanto no início como no final do programa, uma posição crítica face à introdução de uma componente teórica desligada das problemáticas da prática,

com a fundamentação de que a aquisição de conhecimentos teóricos que não se articulem com a prática quotidiana não contribuem para a melhoria da sua actuação pedagógica.

As mudanças dos participantes relativamente a esta temática traduzem-se por uma percepção mais positiva quanto ao papel que as teorias podem desempenhar nas práticas de ensino. Verifica-se, assim, uma maior credibilidade e confiança na utilidade das teorias no campo das práticas, o que poderá explicar a constatação de uma maior motivação e abertura à aquisição de conhecimentos teóricos, desde que relevantes para as situações com que se confrontam no exercício das suas funções. Não obstante esta atitude mais positiva perante o papel da teoria, os professores reconhecem a necessidade de uma atitude mais crítica relativamente às propostas de acção pedagógica assentes na investigação educativa. As teorias são entendidas não como uma fonte de normas que se transpõem para as situações concretas, mas antes como um quadro de referências onde o professor, numa atitude de uma maior autonomia intelectual, poderá encontrar um suporte valioso para a sua actuação.

O valor e o significado atribuídos à reflexão crítica e investigação sobre as práticas parece ter sofrido igualmente mudanças entre a fase inicial e final do programa. Enquanto inicialmente a reflexão era entendida como um instrumento útil para combater a rotina das práticas dos professores, ou para responder às imposições curriculares vindas do Ministério ou ainda para compreender os pressupostos da acção pedagógica, no final do programa a concepção dominante da reflexão prende-se com a ideia da mudança das práticas. Ou seja, neste momento, os professores manifestam a percepção de que a análise crítica dos problemas à luz dos contextos reais em que se inserem conduz a uma melhor compreensão das situações, permitindo, deste modo, encontrar soluções mais adequadas à sua resolução.

Relativamente à investigação sobre as práticas, é necessário sublinhar que os participantes iniciaram o programa com um desconhecimento quase total dos processos metodológicos que nela poderão ser mobilizados. No final da formação é possível afirmar que os professores reforçaram a importância do papel da investigação no seu desenvolvimento profissional, nomeadamente quando esta se desenvolve num contexto colaborativo.

No que respeita às potencialidades do dispositivo de colaboração entre professores e entre estes e formadores, as posições mantêm-se idênticas, ou seja, este processo formativo é valorizado enquanto instrumento facilitador da reflexão crítica sobre as práticas, de articulação entre saberes teóricos e práticos e de enriquecimento profissional de cada membro do grupo resultante da troca de saberes e experiências diversificadas.

## **Desenvolvimento pessoal e profissional**

Da análise do discurso dos participantes ressalta que, de um modo geral, todos manifestam percepções e atitudes positivas relativamente a si próprias e à sua actuação profissional, bem como ao processo formativo em que estiveram envolvidos e às relações interpessoais que aí se estabeleceram. Estes resultados parecem apontar numa direcção positiva, dado que a manifestação destas atitudes poderá funcionar como uma base estruturante para o seu desenvolvimento profissional.

A componente teórica deste programa constituiu igualmente um suporte e uma fonte de inspiração importante para a sua prática pedagógica, bem como um instrumento indispensável na reflexão sobre as suas práticas. Depreende-se das posições dos participantes uma percepção clara do impacto da componente teórica do programa no seu desenvolvimento pessoal e profissional. De facto, de acordo com as opiniões dos professores, o processo reflexivo permitiu uma percepção mais rigorosa do acto educativo, bem como uma tomada de consciência das suas consequências. Por outro lado, e em articulação com estes aspectos, a reflexão contribuiu para o domínio sobre os acontecimentos na sala de aula, o que potencialmente poderá levar às mudanças das práticas dos professores.

A percepção que os membros do grupo manifestam quanto ao impacto da estrutura colaborativa no seu desenvolvimento pessoal e profissional prende-se com o enriquecimento profissional dos professores e com o contributo para a resolução das situações problemáticas da prática. Esta posição fundamenta-se na percepção de que a troca de saberes e experiências permitiu a clarificação das situações pedagógicas implementadas pelos professores bem como a sugestão de propostas de acção inovadoras.

O impacto do programa nas práticas pedagógicas dos participantes reflectiu-se essencialmente na mudança de atitudes perante o acto educativo em termos gerais, e em termos mais específicos na relação professor-aluno e no desempenho dos seus papéis na sala de aula. Paralelamente a estas mudanças de atitudes, os professores reconheceram que o programa contribuiu para uma mudança ao nível das actividades e estratégias de ensino. De acordo com o depoimento de alguns participantes, antes do início do programa, o processo de ensino-aprendizagem estava mais centrado no professor o qual, ainda que não de uma forma autoritária, exercia as suas funções na base do seu estatuto de superioridade e de poder. Ao longo do processo formativo os professores foram alterando a sua actuação, diminuindo progressivamente o exercício do papel de

detentores do saber para privilegiarem o papel de facilitadores do processo de ensino-aprendizagem, atribuindo ao aluno um papel central nesse processo. Em associação íntima com essa mudança perante o processo de ensino-aprendizagem, o programa terá conduzido à introdução de actividades de ensino diferentes das que habitualmente utilizavam e que se propunham desenvolver a autonomia dos alunos no seu processo de aprendizagem da língua inglesa.

## **Conclusão**

A incidência de estudos nas práticas concretas e diversificadas no âmbito da formação contínua poderá constituir um suporte com algumas virtualidades nas tomadas de decisão neste domínio. As investigações centradas em diferentes modalidades de formação contínua e orientadas segundo abordagens metodológicas diferenciadas poderão, assim, constituir matéria de reflexão fundamentada para os responsáveis pela organização e implementação das iniciativas a desenvolver nos contextos específicos em que a formação contínua se desenrola. Se, no passado, a relação entre investigação e prática na formação de professores se caracterizava por uma falta de diálogo construtivo, o que resultava normalmente no trilhar de percursos fechados sobre si próprios e herméticos à mútua influência, a constatação da complexidade e diversidade tanto das orientações investigativas como das práticas formativas exige hoje o reconhecimento de que a relação entre a investigação e a prática é interactiva e multifacetada.

A abordagem das práticas de formação na presente investigação poderá, a par com outros estudos que recentemente têm surgido nesta área, fornecer algum material de análise que, numa perspectiva crítica e em confronto com diferentes quadros teóricos da formação de professores, se revele útil quer ao nível da concepção e organização de projectos de formação, quer no delinear de novos projectos de investigação.

## Bibliografia

- BYRNES, F. (1992) – Resistance to change in teacher training courses. *The Teacher Trainer*. Vol. 6, n.º 1, p. 4-6.
- CAMPOS, B. P. (1986) – Formação de professores centrada na escola e inovação pedagógica. In *As Ciências da Educação e a Formação de Professores – Comunicações*. Lisboa: GEP/ME.
- CANÁRIO, R. (1991) – Formação: transformar dificuldades de aprendizagem em dificuldades de ensino. *Aprender*. N.º 13, p. 64-69.
- GLESNE, C. E. (1991) – Yet another role? The teacher as a researcher. *Action in Teacher Education*. Vol. 13, n.º 1, p. 31-38.
- GLICKMAN, C. D. (1985) – *Supervision of Instruction. A Developmental Approach*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- GORE, J. M. e ZEICHNER, K. M. (1991) – Action research and reflective teaching in preservice teacher education: a case study from the US. *Teaching and Teacher Education*. Vol. 7, n.º 2, p. 119-136.
- HOLLY, M. L. (1991) – *Keeping a Personal-Professional Journal*. Victoria: Deakin University.
- KILBOURNE, B. (1988) – Reflecting on vignettes of teaching. In Peter P. Grimmett e Gaalen e Gaalen, L. Erickson (eds.). *Reflection in Teacher Education*. New York: Teachers College Press.
- LINDSAY, M. (1984) – Teacher effectiveness in adult education. *Journal of Teacher Education*. Vol. 35, n.º 3, p. 2-6.
- MALGLAIVE, G. (1988) – Les rapports entre savoir et pratique dans le développement des capacités d'apprentissage chez les adultes. *Éducation Permanente*. N.º 92, p. 53-61.
- MARCHAND, L. (1985) – *Introduction à l'Éducation des Adultes*. Québec: Gaeten Morin Editeur.
- OLIVEIRA, L.; SANTIAGO, R. (1989) – Algumas propostas para reflectir sobre a formação contínua. *Revista Aprender*. N.º 7, p. 34-39.
- OLIVEIRA, L. (1990) – Supervisão e formação contínua de professores – algumas perspectivas actuais. In José Tavares e António Moreira (eds.), *Desenvolvimento, Aprendizagem, Currículo e Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- OLIVEIRA, L. (1992) – O clima e o diálogo na supervisão de professores. *CIDInE* 5, p. 13-22.
- OLIVEIRA, L. (1994) – A narrativa no processo de desenvolvimento do professor. In José Tavares (ed.) – *Para Intervir em Educação* – contributos dos colóquios do CIDInE. Aveiro: CIDInE.

- PATRÍCIO, M. F. (1987) – Problemas e perspectivas da formação de professores em Portugal. In *As Ciências da Educação e a Formação de Professores – Comunicações*. Lisboa: GEP/ME.
- PÉREZ GOMÉZ, A. (1992) – O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In António Nóvoa (coord.) – *Os Professores e a sua Profissão*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- ROSS, E. W. e HANNAY, L. M. (1986) – Towards a critical theory of reflective inquiry. *Journal of Teacher Education*. Vol. 37, n.º 4.
- ROTH, R. A. (1989) – Preparing the reflective practitioner: transforming the apprentice through the dialectic. *Journal of Teacher Education*. Vol. 40, n.º 2, p. 31-35.
- SCHÖN, D. A. (1988) – Coaching reflective teaching. In GRIMMETT, Peter; ERICKSON, Gaalen (eds.) – *Reflection in Teacher Education*. New York: Teacher College Press.
- SCHÖN, D. A. (1990) – *Educating the Reflective Practitioner: toward a new design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bassey.
- SERGIOVANNI, T. J. (1985) – Landscapes, mindscapes, and reflective practice in supervision. *Journal of Curriculum and Supervision*. Vol. 1, n.º 3, p. 5-17.
- STEVENSON, R. B. (1991) – Action Research as professional development: a US case study of inquiry-oriented inservice education. *Journal of Education and Teaching*. Vol. 17, n.º 3, p. 277-292.