

Formação contínua de professores: concepções, processos e dinâmica profissional*

Luís António Pardal
António Maria Martins

Introdução

Em pouco mais de 30 anos, a formação contínua, que não passava de uma exigência por parte de profissionais dos mais diversos sectores, transformou-se num direito geralmente reconhecido e mesmo numa ideologia que pretende associar qualidade e realização individual e profissional a produtividade e desenvolvimento.

A formação contínua aparece assim aos olhos de muitos (políticos, empresários, quadros, trabalhadores) como solução para os problemas mais complexos da sociedade actual. Ministrada sob os mais diversos modelos, é frequentemente percebida como instrumento imprescindível das mudanças e da inovação que urge fazer.

Os professores, como é sabido, constituem uma das categorias sócio-profissionais que mais têm lutado pelo acesso à formação contínua e pela transformação da sua frequência num direito. Portugal, sobretudo nos últimos 15 anos, não ficou à margem deste processo, e registou, quer no plano da procura quer da oferta, um crescimento muito expressivo.

A avaliação desta dinâmica está, entretanto, por fazer e seria urgente fazê-la para que a formação, mais bem entendida, possa constituir-se em instrumento de apoio a uma melhor qualidade de vida pessoal e profissional dos docentes. Este trabalho pretende constituir-se em pequeno contributo nesse sentido.

Tendo presente a complexidade que envolve a formação contínua ao nível dos interesses, dos agentes e dos objectivos, realizou-se, em finais de 2003, uma pesquisa junto de professores, suportada por um quadro conceptual que,

* Neste texto foi mantido o português de Portugal.

considerando aquela como um acto permanente, dinamizador da experiência profissional e da reflexão sobre a mesma, a situa em interacção com um modelo de escola, um processo de ensino-aprendizagem e uma profissão indissociada do ser que a exerce.

Tal pesquisa incidiu sobre uma amostra de 67 professores, integrantes de um centro de formação contínua de escolas dos ensinos básico e secundário e de um curso de pós-graduação.

Linhas orientadoras do estudo e as contradições do processo de formação contínua

O estudo que se apresenta orienta-se pelos seguintes vectores: a associação da formação contínua a um modelo de escola; a articulação da formação contínua ao processo de ensino-aprendizagem; a concepção da formação contínua como parte integrante da profissionalidade docente.

É complexa a caracterização da formação contínua de professores; tão complexa, no mínimo, como a diversidade de interesses, de objectivos e de agentes que se movem em torno dela. De tal maneira assim é que, perante o mesmo fenómeno objectivo de formação, pode tanto afirmar-se uma coisa, como o seu contrário. Não falta quem, entre nós, por exemplo, perante uma profusão de Acções de Formação Contínua, considere esta inexistente ou quase.

Vejamos o assunto mais de perto. Ao nível dos *interesses*, só num plano muito abstracto, eventualmente de natureza política, se pode falar da convergência dos mesmos. Ao contrário do que possa significar algum discurso político dominante, não são coincidentes os interesses de professores, de encarregados de educação, de alunos, de instituições formadoras e de entidades político-administrativas. A oferta que interessa a uma instituição pode não satisfazer os interesses do Ministério da Educação, agradar aos professores, independentemente do impacto que possa ter ou não na sua profissionalidade, e ser inócua face ao processo de ensino-aprendizagem.

O que se diz dos interesses pode, com a mesma propriedade, dizer-se dos *objectivos*. Com efeito, diz-nos a experiência que estes variam acentuadamente em função da perspectiva e das expectativas dos agentes envolvidos. Não são necessariamente convergentes os objectivos visados com a formação contínua por parte do Ministério da Educação, das instituições de formação e dos professores. As preocupações de curto prazo que o Ministério da Educação possa ter

com a introdução de uma qualquer revisão curricular podem não coincidir com as das instituições de formação, habituadas a outro ritmo, e daquelas dos professores, eventualmente cansados de alterações contínuas, nunca devidamente trabalhadas.

Por fim, o que dizer dos *agentes*? A eles se deve a dinâmica dos interesses e dos objectivos. Por eles passam as contradições do processo de formação, mas também a sua orientação, a discussão mais profícua do mesmo, o seu permanente questionamento, enfim, a energia que alimenta o sistema.

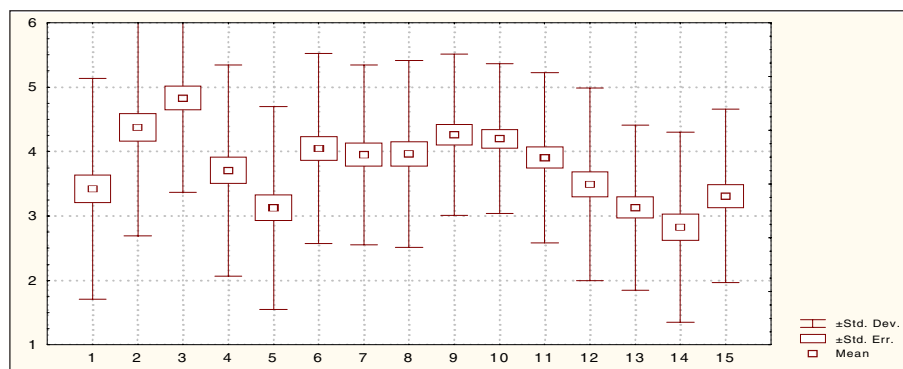
Ao contrário do que possa parecer, não vemos na complexidade referida nem nas reais contradições do processo de formação contínua de professores um qualquer obstáculo ao desenvolvimento desta, à sua caracterização ou até mesmo à sua forma de organização; esses factos constituem-se, na heterogeneidade e na riqueza da sua manifestação, em expressão da sofisticação a que chegaram os sistemas educativos modernos, nos quais a formação contínua, independentemente de uma pretensa rigidez da sua conceptualização, se afirmou simultaneamente como um direito dos professores e uma necessidade destes e do sistema educativo.

Formação contínua: o que é e o que deveria ser

Vendo o que se passa em Portugal, e não nos questionando no plano conceptual, podemos afirmar que a formação contínua apresenta uma razoável dinâmica e a ela é atribuída pelos professores uma importância significativa, designadamente no âmbito da progressão na carreira e de realização profissional (cf. Gráfico 1). Refira-se, a título de ilustração, que nos anos de 2001 e de 2002, pensando-se exclusivamente em formação com acreditação válida, foram realizadas 27.505 acções, 11.642 em 2002 (CCP-FCP, 2002, p. 79), 15.683 em 2001 (CCP-FCP, 2001, p. 81).

Mas, de que formação se trata? Geralmente trata-se de Acções de Formação de diferentes tipos (cursos, oficinas, seminários, círculos de estudos, projectos) com uma duração entre 25 e 50 horas (cf. Quadro 1). Estas Acções são procuradas tendo em vista prioritariamente a progressão na carreira e o aprofundamento de conhecimentos científicos, mas também, embora com um peso levemente inferior, necessidades de desenvolvimento profissional e de realização pessoal (cf. Quadro 2).

Gráfico 1 – Importância atribuída à formação pelos formandos (N=67)



Chave

1. A fc é uma obrigação
2. A fc é indispensável para a realização profissional
3. A fc é indispensável para prosseguir na carreira
4. A fc é indispensável para a realização pessoal
5. A fc é indispensável para a realização social
6. A fc é indispensável para o aprofundamento de conhecimentos
7. A fc é indispensável ao acompanhamento das políticas educativas
8. A fc é indispensável para estimular a investigação científica
9. A fc é indispensável à inovação
10. A fc é indispensável para acompanhar a mudança
11. A fc é indispensável ao processo de ensino-aprendizagem
12. A fc é indispensável para melhoria do sucesso escolar
13. A fc é indispensável à organização e gestão da escola
14. A fc é indispensável à melhoria do clima na escola
15. A fc é indispensável para o projecto educativo de escola

Escala de 1 a 6: 1 significa o mínimo de verdade e 6 o máximo

Quadro 1 – Natureza da formação contínua realizada (N=67)

Tipo de formação	N	%
1. Acções de formação até 8 horas	54	80,6
2. Acções de formação com 25 a 50 horas	59	88,1
3. Formação especializada.	11	16,4
4. Mestrado ou superior	4	6,0

Quadro 2 – Razões referidas pelos formandos sobre a formação realizada (N=67)

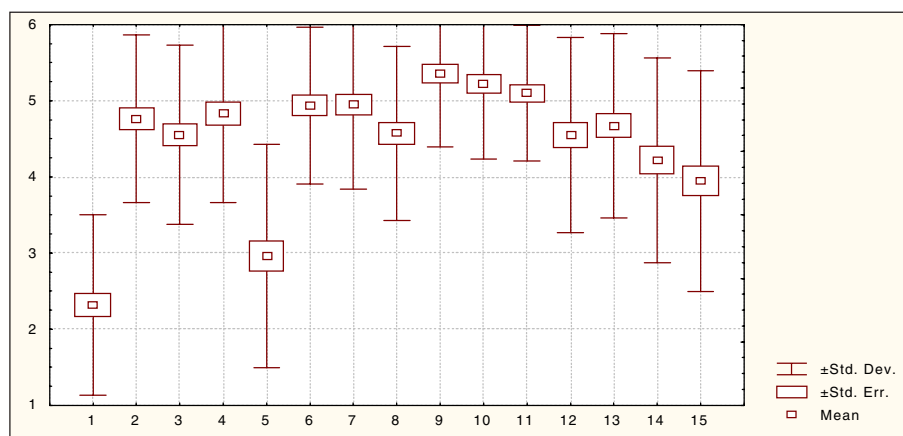
Razões da formação	Ordem de importância			Total
	1ª	2ª	3ª	
1. Necessidades de realização pessoal	15,0	9,0	15,0	· 39,0
2. Alargar cultura geral	3,0	12,0	5,0	· 20,0
3. Aprofundar conhecimentos científicos	18,0	20,9	13,4	· 52,3
4. Progressão na carreira docente	12,0	14,9	32,8	· 59,7
5. Exigências das reformas do sistema educativo	9,0	6,0	9,0	· 24,0
6. Necessidade de desenvolvimento profissional	23,9	17,9	6,0	· 47,8
7. Outra razão	0,0	0,0	0,0	· 0,0

Se associássemos esta formação a maior produtividade e a maior qualidade, não teríamos dúvidas em afirmar que o sistema educativo português estaria a passar, neste momento, por um intenso período de inovação, nos planos da gestão, do currículo e das metodologias de ensino. A realidade é certamente mais complexa.

Há, de facto, uma crescente procura de formação; os dados são indelmentáveis. Não temos, entretanto, dados seguros que nos permitam associar tal facto a uma excepcional potencialidade inovadora, quer ao nível das práticas de ensino, quer da gestão escolar, quer de uma significativa melhoria da qualidade de vida pessoal e profissional dos docentes.

Esclarecendo a nossa concepção, diríamos que é nossa convicção que uma formação contínua com potencialidades de real interferência no sistema educativo numa perspectiva inovadora só pode ocorrer se aquela conseguir integrar uma cultura que articule o projecto da escola – de uma escola concreta – e o projecto de vida profissional dos seus professores. Tal articulação não é simples nem linear. E passa, a nosso ver, por uma exigência e por uma concepção: a da formação contínua como um acto permanente, dinamizador da experiência profissional e da reflexão sobre a mesma, da construção da escola como projecto integrador de saberes e de pessoas e da qualidade de vida do professor como ser humano e como profissional do ensino. Parece ser essa, aliás (cf. Gráfico 2), a posição dos professores inquiridos neste estudo, ao destacarem como áreas a valorizar pela formação a reflexão sobre o que se ensina e a experiência do professor.

Gráfico 2 – Áreas a valorizar pela formação contínua (N=67)



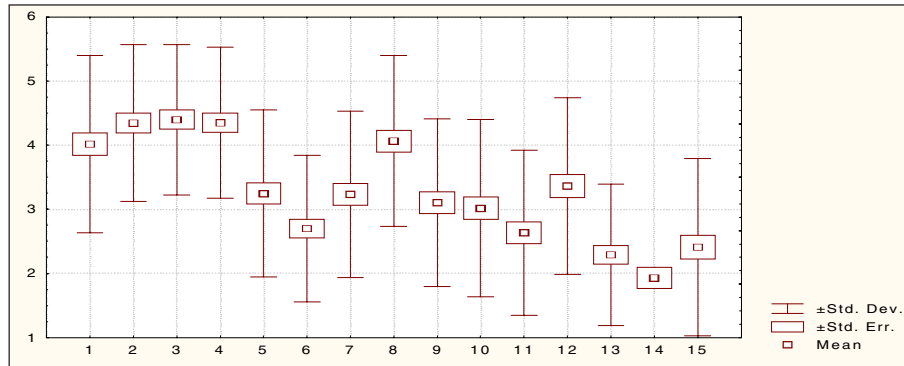
Chave

1. A fc deve valorizar mais a componente teórica
2. A fc deve valorizar mais a componente prática
3. A fc deve valorizar mais a componente teórico-prática
4. A fc deve valorizar mais a componente experimental
5. A fc deve valorizar mais a componente empírica
6. A fc deve valorizar mais o recurso a novas tecnologias
7. A fc deve estimular os professores a construir conhecimento
8. A fc deve estimular a investigação científica
9. A fc deve estimular a melhorar as práticas profissionais
10. A fc deve estimular a reflexão sobre o que se ensina
11. A fc deve valorizar o conhecimento e experiência do professor
12. A fc deve valorizar o saber e experiência dos alunos
13. A fc deve propiciar a alteração da relação professor-aluno
14. A fc deve ajudar a melhorar a gestão da escola
15. A fc deve ajudar a melhorar o clima da escola

Escala de 1 a 6: 1 significa o mínimo de verdade e 6 o máximo

Não somos dos que têm ilusões de consecução de mudanças profundas no sistema educativo através da formação contínua. E por isso não associamos, como se de relação entre causa e efeito se tratasse, formação e inovação. Mas não desconhecemos de todo as suas potencialidades em relação a esta, mesmo que, como a história o demonstra, seja de uma grande lentidão. Os inquiridos, referindo-se aos efeitos da formação contínua realizada, deixam, de algum modo, transparecer uma tal posição (cf. Gráfico 3).

Gráfico 3 – Efeitos da formação contínua realizada (N=67)



Chave

1. Na actualização de conhecimentos na sua área científica
2. Na actualização de conhecimentos na sua área de especialidade
3. Na aquisição de novas metodologias de ensino-aprendizagem
4. No seu desenvolvimento profissional
5. No seu desenvolvimento pessoal (físico e psicológico)
6. No seu desenvolvimento social
7. No acompanhamento das mudanças ocorridas na escola
8. Na inovação dos métodos didáctico-pedagógicos
9. Na melhoria do acompanhamento das reformas na escola
10. Nos processos de investigação científica
11. Na melhoria do projecto educativo de escola
12. Na melhoria do sucesso escolar dos alunos
13. Na redução da conflitualidade na escola
14. Na redução do absentismo dos professores
15. Na melhoria da organização e gestão da escola

Escala de 1 a 6: 1 significa o mínimo de verdade e 6 o máximo

Formação contínua e modelo de escola

A formação contínua de professores não vive à margem da escola que existe e, eventualmente, pode mesmo configurar-se como instrumento de construção de um modelo de escola. Os poderes instituidores desta dificilmente poderão compreender uma formação contínua não direccionada nesse sentido; afinal são eles que a suportam. Diga-se a propósito que, de acordo com o estudo (cf. Quadro 3), os Centros de Formação, as escolas e os serviços centrais são responsáveis, em conjunto por mais de metade da oferta formativa. Entenda-se, todavia, que tal facto não implica, por si mesmo, qualquer perspectiva determinista da escola face ao poder político.

Quadro 3 – Responsabilidade pela formação realizada (N=67)

Responsabilidade pela formação	N	%
1. O ME/serviços centrais	1	1,5
2. As escolas	7	10,4
3. Centros de formação	26	38,8
4. Os formadores	5	7,5
5. Os formandos	5	7,5
6. Definida sem estratégia	0	0,0
7. Outros	2	3,0
S/R	21	31,3
Total	67	100,0

De qualquer maneira, parece inegável que a coerência do sistema educativo passa também pela formação dos professores e, designadamente, pelo reforço de modelos de formação contínua que consigam atender às expectativas em relação a questões tão concretas como o modelo de gestão escolar, o desenvolvimento curricular, o recrutamento de professores, a criação de cursos, o modelo de interacção com o meio circundante.

São obviamente diversas as possibilidades de organização subjacentes a um modelo de escola. Nos extremos poderemos provavelmente encontrar uma perspectiva centralista e uma perspectiva valorizadora da autonomia. A formação contínua configurar-se-á certamente como expressão dessas e de outras realidades, podendo ser, por isso mesmo, diversificadas as suas formas de implementação. É largo o espectro no qual se move, entre a total submissão aos poderes centrais e a concentração nos problemas e na vida da escola.

Em qualquer dos casos, todavia – e esta é uma questão particularmente importante no momento –, o professor em formação contínua, focada num modelo de escola, pode, em abstracto, constituir-se em mero instrumento de realização de um modelo daquela, não coincidindo necessariamente tal facto com os seus próprios interesses de formação. O professor não participaria, nesse caso, na construção da escola, e esta não se afiguraria certamente como projecto integrador de saberes e de pessoas. Aliás, os professores inquiridos se por um lado constatarem que a responsabilidade é dos centros de formação, por outro defendem que ela deve ser da responsabilidade dos professores, em função das suas necessidades, e da escola (cf. Quadro 4).

Quadro 4 – Quem deve ser responsável pela formação contínua (N=67)

Responsabilidade pela formação contínua	N	%
1. O ME e as direcções regionais de educação	5	7,5
2. Sobre a escola da qual é docente	14	20,9
3. Dos centros de formação existentes	9	13,4
4. Os docentes em função das necessidades sentidas	34	50,7
S/R	5	7,5

Qual o significado do que se afirma? Em termos algo simplistas, poderíamos afirmar que pode existir uma formação contínua que formalmente serve o sistema educativo, nas suas mais variadas reformas curriculares e na implementação dos seus mais diversos modelos de gestão, mas que não serve o professor, designadamente em termos de revitalização profissional. Diríamos, com Nóvoa (1991, p. 19), estarmos perante “uma lógica de formação contínua de professores articulada, essencialmente, com *objectivos de desenvolvimento do sistema educativo* e não com *objectivos de desenvolvimento da profissão docente*”.

A acontecer assim, estar-se-ia perante uma formação sem capacidade para integrar as vertentes a que nos referimos anteriormente. Os dados disponíveis não nos permitem, a este respeito, afirmações peremptórias.

Formação contínua e processo de ensino-aprendizagem

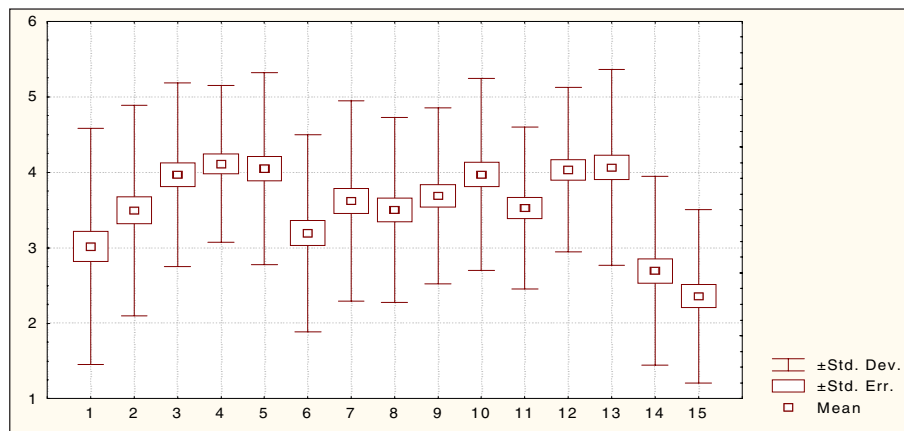
Em abstracto, é impensável uma formação contínua de professores dissociada do processo de ensino-aprendizagem, e designadamente do aperfeiçoamento das metodologias de ensino. Estas são, afinal, o instrumento para o exercício adequado da profissão de ensinar e uma referência fundamental para a acção.

Na escola actual, em dinâmico processo de redefinição de metodologias de ensino, a formação contínua não pode deixar de se preocupar com os seguintes, entre os aspectos mais importantes daquelas: uma maior valorização da componente experimental do ensino-aprendizagem, um crescente recurso às mais diversas tecnologias, o estímulo à investigação científica e à construção de conhecimento. Em paralelo a este processo, tem crescido, e frequentemente à margem de uma necessária inovação nas didácticas, a heterogeneidade sócio-cultural dos alunos.

Com efeito, mercê de inúmeros factores, tais como as migrações e a massificação do sistema escolar, a escola, mesmo em níveis relativamente elevados, tem deixado de ser “propriedade” das camadas sociais mais favorecidas para se constituir num centro de forte heterogeneidade social e cultural. Mas, apesar disso, tem sido muito lenta a adaptação das metodologias de ensino a essa nova realidade, persistindo efectivamente as mais tradicionais e mais cómodas, as quais se afiguram pouco ou nada adaptadas às características da moderna “clientela” escolar.

Uma formação contínua centrada num projecto concreto de escola, valorizador de experiências de alunos e de professores, integrador dos saberes de uns e de outros e atento à sua qualidade de vida, teria, teoricamente, alguma potencialidade de melhoria efectiva do processo de ensino-aprendizagem, o que poderia reflectir-se quer no melhor aproveitamento escolar dos alunos, quer numa superior satisfação dos professores. Uma leitura atenta do Gráfico 4 parece indicar-nos que os professores do nosso estudo consideram estar-se, a esse propósito, no caminho certo.

Gráfico 4 – Opiniões sobre a formação contínua na actualidade (N=67)



Chave

1. A fc é cada vez mais teórica
2. A fc é cada vez mais prática
3. A fc é cada vez mais teórico-prática
4. A fc tende a contemplar a experiência dos formandos

5. A fc tende a desenvolver a reflexividade
6. A fc valoriza a investigação científica
7. A fc tende a preparar o professor a construir conhecimento
8. A fc preocupa-se com o bem estar dos alunos
9. A fc preocupa-se com o bem estar dos professores
10. A fc visa incrementar novos métodos de ensino
11. A fc tende a reproduzir os conhecimentos
12. A fc ajuda a reflectir sobre os conhecimentos transmitidos
13. A fc ajuda a reflectir sobre a prática docente
14. A fc ajuda a melhorar a organização e gestão da escola
15. A fc ajuda a melhorar o clima da escola

Escala de 1 a 6: 1 significa o mínimo de verdade e 6 o máximo

Formação contínua e profissão docente

A formação contínua de professores só é compreensível à luz da sua relação com a profissão docente, independentemente da perspectiva que se possa ter sobre esta e sobre o seu lugar e a sua caracterização no contexto das profissões intelectuais.

A articulação da formação contínua com o modelo de escola e com o seu projecto, com as metodologias de ensino e com a qualidade de vida pessoal e profissional do professor exige uma dinâmica capaz de integrar os seguintes vectores do processo de ensino-aprendizagem, que, para execução do mesmo, consideramos interpenetrantes e complementares: a experiência do docente, a investigação e a reflexão.

Experiência. A formação contínua não pode confundir-se com a formação inicial. A sua riqueza está, antes de mais, na possibilidade maior que tem face àquela de ver “trabalhada” e sistematizada a riqueza da experiência profissional e pessoal dos docentes. Este facto contribuirá, segundo cremos, para fazer repercutir o processo de formação no plano didáctico-pedagógico e para revigorar o professor nos planos profissional e pessoal.

Reflexão. Partindo embora da perspectiva de Schon (1990) sobre professor reflexivo (um profissional da docência que reflecte na acção, sobre a acção, para a acção e sobre a reflexão na acção), partilhamos, entretanto, com Netto-Mendes (1999, p. 145), interpretando, aliás, Zeichner (1993, p. 25), a ideia de que nessa acepção de reflexão “faz falta” a integração de uma componente capaz de potenciar a canalização da prática docente “no sentido da transformação das condições em que se produz o ensino”.

Investigação. A investigação científico-pedagógica, no âmbito da formação permanente, afigura-se-nos intimamente ligada à reflexão no sentido anterior-

mente referido. Investigar emerge, assim, como a própria reflexão sistematizada sobre a acção, com potencialidades reais de intervir na mesma. O professor-investigador teria desta forma a possibilidade de valorizar e de ver valorizada a sua própria experiência vivida, o que teria impacto na sua forma de estar na vida e na profissão, quer vendo reforçada a auto-estima, quer vendo revigorada a vontade de exercício da profissão.

Cabe ainda dizer, reforçando o que foi referido, por recurso aos professores que foram inquiridos para o nosso estudo (cf. Quadro 5), que a mais adequada execução desta perspectiva passaria por um modelo de formação centrado num plano global capaz de articular as necessidades dos diversos agentes envolvidos no processo de formação contínua.

Quadro 5 – Modelo de formação considerado mais adequado (N=67)

Modelo considerado mais adequado para a formação	N	%
1. Formação centrada no sistema educativo	1	1,5
2. Formação centrada na carreira docente	4	6,0
3. Formação centrada no desenvolvimento psico-social do professor	3	4,5
4. Formação centrada nos processos didáctico-pedagógicos	14	20,9
5. Formação centrada num plano global que articule as necessidades dos agentes envolvidos	38	56,7
S/R	7	10,4
Total	67	100,0

Nota final

Em jeito de conclusão, diríamos que este estudo, sem revelar nada de particularmente novo, vem reforçar a ideia, a partir dos que vivem o dia-a-dia e os efeitos da formação contínua, de que esta pode, se centrada na experiência profissional e pessoal dos professores, constituir-se numa oportunidade de articulação dos interesses, necessidades e expectativas dos diversos agentes envolvidos no processo e num acto recriador da profissão docente.

Resumo

Tendo presente a complexidade que envolve a formação contínua ao nível dos interesses, dos agentes e dos objectivos, realizou-se uma pesquisa junto de professores, suportada por um quadro conceptual que, considerando aquela como um acto permanente, dinamizador da experiência profissional e da reflexão sobre a mesma, a situa em interacção com um modelo de escola, um processo de ensino-aprendizagem e uma profissão indissociada do ser que a exerce.

O estudo mostra-nos, em síntese, que os professores consideram que a formação contínua deve mover-se em torno de três eixos principais: 1º. Como acto recriador da profissão docente; 2º. Como dinâmica catalisadora da experiência profissional e pessoal dos docentes; 3º. Como oportunidade de articulação dos interesses e das necessidades dos agentes envolvidos no processo.

Palavras-chave: formação contínua; profissão docente; inovação.

Abstract

As continuous training is extremely complex in relation to the interest levels of the participants and of the objectives, a study amongst teachers was carried out, supported by a conceptual project, which considers training as a permanent act enabling and innovating the professional experience and thus providing self-reflection. This study reveals that continuous training is a factor that interacts with a school model, with a teaching-learning strategy and is intrinsically associated with the profession of those who teach.

In general, the study reveals that teachers believe that continuous training should be: 1. An act that recreates the teaching profession; 2. A dynamic that catalyzes the professional and personal experience of the teachers; 3. An opportunity to articulate the interests and the needs of the participants involved in the process.

Key-words: continuous training; teaching profession; innovation.

Resumen

Fue realizada una investigación junto a los profesores, evidenciando la complejidad que abarca la formación continua al nivel de los intereses, de los agentes y de los objetivos. Esta investigación es sostenida por un cuadro conceptual que imprime dinamismo a la experiencia profesional y a la reflexión sobre la misma, la insere en interacción con un modelo de escuela, un

procedimiento de enseñanza – aprendizaje y una profesión que no puede dissociarse de la persona que la ejerce.

El estudio nos muestra, en síntesis, que los profesores consideran que la formación continua debe movimentarse alrededor de tres ejes principales: 1º como acto recriador de la profesión docente; 2º como dinámica catalizadora de la experiencia profesional y personal de los docentes; 3º como oportunidad de articulación de los intereses y de las necesidades de los agentes involucrados en el procedimiento.

Palabras claves: *formación continua; profesión docente; innovación.*

Referências

- Alarcão, I. (1991). *Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schon e os Programas de Formação de Professores*. Cadernos CIDINE, Aveiro Associação CIDINE, n. 1, pp. 5-22, dez.
- CCP-FCP – Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua de Professores (2001). *Relatório de Actividades*. Braga, CCP-FCP.
- CCP-FCP – Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua de Professores (2002). *Relatório de Actividades*. Braga, CCP-FCP.
- Neto-Mendes, A. A. (1999). *O trabalho dos professores e a organização da escola secundária*. Tese de doutoramento. Aveiro, Universidade de Aveiro.
- Nóvoa, A. (1991). “Concepções e práticas de formação contínua de professores”. In: Tavares, J. (coord.). *Realidades e Perspectivas – Formação Contínua de Professores*.
- Nóvoa, A. (1991). A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola. *Inovação*, v. 4, n. 1, pp. 63-76.
- Pardal, L. (1997). *Investigação em educação e revitalização da profissão docente*. Comunicação apresentada ao 2º Congresso de Formação de Professores de Língua e Expressão Portuguesas. Porto Alegre, 17-20 de junho.
- _____ (2001). “Que professor para a educação secundária?”. In: Tavares, J. e Brzezinski, I. (coords.). *Conhecimento profissional de professores*.
- Sá-Chaves, I. da S. C. (2002). *A construção de conhecimento pela análise reflexiva da praxis*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian/Ministério da Ciência e Tecnologia.
- Schon, D. (1990). *Educating the Reflective Practitioner*. São Francisco, Jossey-Bass.
- Silva, A. M. C. (2002). “Formação contínua de professores, construção de identidade e desenvolvimento profissional”. In: Moreira, A. e Macedo, E. *Currículo, práticas pedagógicas e identidades*. Porto, Porto Editora.

- Tavares, J. (1990). Formação contínua de professores e investigação. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 3, n. 1, pp. 3-13.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa, Educa.

*Recebido em janeiro de 2005.
Aprovado em março de 2005.*

Luís António Pardal

Professor do Departamento de Ciências da Educação da
Universidade de Aveiro – Portugal
E-mail: pardal@dce.ua.pt

António Maria Martins

Professor do Departamento de Ciências da Educação da
Universidade de Aveiro – Portugal
E-mail: amartins@dce.ua.pt