

Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores

MANUELA ESTEVES

mesteves@fpce.ul.pt

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa

RESUMO:

O conceito de competência é definido e interpretado de múltiplas formas, quer entre campos científicos diferentes, quer mesmo dentro de um único desses campos. Defende-se no presente artigo que há a necessidade de forjarmos uma acepção especializada de “competência” em educação e em formação de professores, em torno da qual os investigadores possam convergir e que contribua para intervenções mais consistentes dos profissionais. A construção e o desenvolvimento das competências dos professores no contexto dos actuais programas portugueses de formação são discutidos e é defendida a ideia de que, mais do que da estrutura desses programas, importa cuidar do modelo ou modelos que os inspiram e das estratégias que são postas em marcha.

PALAVRAS-CHAVE:

Competência, Competência profissional, Conhecimento profissional, Formação de Professores.

Como sucede com quase todos os conceitos em educação, também o conceito de “competência” é susceptível de múltiplas formas de definição e de interpretação, quer nos coloquemos numa perspectiva sincrónica e consideremos o seu uso num mesmo tempo mas em espaços diversos, quer observemos a evolução histórica dos sentidos dominantes que foi adquirindo.

É nesta perspectiva que se compreendem os epítetos de conceito “nómada”, “volátil”, “bastardo” com que tem sido qualificado, como recorda Jonnaert (2002, p. 26). Para alguns autores, seria então o caso de, em Educação, se dever pura e simplesmente abandonar um termo que se presta a tão grandes confusões. Obviamente não nos reconhecemos em tal posição, e daí este artigo com o qual pretendemos (imodestamente) contribuir para a análise crítica e a discussão do conceito de competência profissional dos professores e, simultaneamente, dar nota dos resultados de alguns trabalhos portugueses recentes de investigação que se orientaram para esta problemática.

Utilizada pela psicologia, pela linguística, pelas ciências do trabalho, pelas ciências da educação e da formação, a noção de competência muda de sentido consoante o domínio em que é utilizada. Embora nesta oportunidade pretendamos focar o conceito de competência quando usado a propósito da profissão docente e da formação para essa profissão, será inevitável referir outros campos de saber científico e de acção onde o mesmo é utilizado, até para operarmos a sua distinção, por oposição, no campo que nos interessa.

COMPETÊNCIA(S) E EDUCAÇÃO

O conceito de competência ressurgiu em força no campo educacional, nos anos 90 do século passado, relacionado com a aprendizagem dos alunos, a formação dos professores e a formação profissional em geral, assumindo conteúdos e sentidos não necessariamente idênticos nessas diferentes áreas e, com isso, contribuindo para dissonâncias importantes mesmo entre os investigadores dos campos mencionados, para já não falar dos sentidos ainda mais díspares presentes nos discursos dos professores e dos formadores.

Como se constroem as competências? E as competências profissionais? Como se desenvolvem? Quais as mais importantes no desempenho docente? Podem as competências ser avaliadas? E, se sim, como? Afinal, de que falamos quando falamos em competências? Tais são algumas das questões que hoje estão no centro de muitas discussões tanto na acção profissional dos professores em relação aos seus alunos como na formação para a docência e na gestão das carreiras docentes.

Uma primeira esclarecimento que nunca é despiciendo tentar fazer, embora de há muito tenha sido assinalada, é a da diferença entre o conceito no singular (a competência) e o conceito usado no plural (competências). Na primeira forma, *a competência*, o conceito remete para a qualidade que separará profissionais competentes de profissionais incompetentes, profissionais mais e menos competentes. Nesta acepção, competência é tomada como um

traço global inerente à acção do indivíduo ou do grupo profissional, traço sobre o qual é possível emitir um juízo de valor.

Já nas formas “uma competência”, “as competências”, o conceito remete para um certo número de traços particularizáveis evidenciados na acção, que podem ser observados e descritos sem que necessariamente se lhes tenha que atribuir um valor. Em exemplos como “questiona os alunos”, “diversifica os materiais”, “usa recursos tecnológicos”, estamos perante traços sobre os quais nos podemos limitar a constatar a presença e a respectiva frequência, ou a ausência, sem os qualificarmos. O somatório destas competências entendidas em sentido analítico tão pouco habilitará por si só à emissão de juízos de valor sobre a competência global de um profissional.

Dizer, então, a competência, em sentido global, ou uma competência, em sentido analítico ou particular, faz toda a diferença em termos conceptuais.

OS PROGRAMAS P/CBTE (PERFORMANCE / COMPETENCY BASED TEACHER EDUCATION)

Existe um consenso alargado entre os especialistas de que o movimento de formação baseada nas competências teve o seu início nos EUA, no campo específico da formação de professores, nos anos 60 do séc. XX, movimento que posteriormente viria a alastrar a outros campos de formação profissional (Burke *et al.*, 1975; Elam, 1971; Houston, 1980). Embora se possam encontrar casos de formação profissional baseada nas competências desde os anos 20, no quadro da aliança entre desenvolvimento industrial e formação profissional, parece fora de dúvida que foi sob a influência da psicologia behaviorista triunfante nos anos 50 que se assistiu, sucessivamente, a reformas dos currículos escolares de forma a centrá-los em objectivos comportamentalistas de aprendizagem (corporizando o que ficou popularizado como pedagogia por objectivos) e às reformas dos programas de formação de professores centrados ou baseados na aquisição de competências entendidas como comportamentos observáveis que tivessem uma correlação positiva com o aumento ou a melhoria dos resultados dos alunos.

Discutiu-se então (e, em outros termos, ainda hoje se discute) se uma competência é o mesmo que uma *performance*, mas na acepção dominante em que a competência era tomada até aos anos 80 (comportamento directamente observável), convenhamos que ambas se confundiam efectivamente. E, desse modo, os programas que começaram por se designar uns como CBTE, outros como PBTE, rapidamente passaram a ser conhecidos mais simplesmente como P/CBTE (Performance/Competency Based Teacher Education), como se de uma só entidade se tratasse.

O sucesso do movimento, particularmente assinalável nos EUA e no Reino Unido entre os anos 60 e 80, deveu-se em boa parte ao apoio e à consagração que recebeu das políticas educativas levadas a cabo pelos governos respectivos.

Swanckek e Campbell (1981) sintetizaram as características dos programas P/CBTE nos seguintes traços:

- a especificação precisa das competências ou comportamentos a serem aprendidos;
- a modularização da instrução;
- a avaliação e o *feedback*;
- a personalização;
- a experiência de campo.

A selecção das competências a adquirir era feita de entre aqueles comportamentos dos professores que a investigação científica de natureza experimental tivesse mostrado que estavam positivamente correlacionados com aprendizagens dos alunos.

Para as autoridades governamentais, a formação centrada nos comportamentos observáveis dos professores era uma garantia de maior exigência em termos de qualificação e certificação para a entrada na profissão e, por isso, em alguns casos, impuseram ou induziram fortemente o desenvolvimento universal de programas deste tipo. Tal imposição encontrou sempre reacções por parte de instituições do ensino superior que não se reconheciam nesse modelo de formação. Mas os problemas também existiam entre os que se mostravam dispostos a aderir ao movimento.

Burke *et al.* (1975, p. i), anotaram que “um dos problemas persistentes enfrentados pelas instituições que pretendem redefinir os seus programas de

formação de professores na direcção de actividades baseadas na competência é a falta geral de definição e de critérios sobre o que constitui exactamente um programa de formação de professores baseado nas competências”.

O mesmo autor, Burke, viria mais tarde, em 1989, a considerar que se mantinham válidos os critérios para descrever e avaliar os programas baseados na

competência, desenvolvidos pelo *National Consortium of Competency Based Education Centres*, nos anos 70.

Trata-se de um conjunto de vinte e quatro critérios que vale a pena aqui transcrever na medida em que iluminam de modo muito preciso o que foi (é?) o movimento de inspiração behaviorista de formação de professores baseado em competências.

CRITÉRIOS PARA DESCREVER E AVALIAR OS PROGRAMAS BASEADOS NA COMPETÊNCIA

ESPECIFICAÇÕES DAS COMPETÊNCIAS

1. As competências baseiam-se numa análise do papel ou papéis profissionais e/ou numa formulação teórica das responsabilidades profissionais.
2. As afirmações sobre as competências descrevem resultados esperados da *performance* de funções relacionadas com a profissão ou aqueles conhecimentos, *skills* e atitudes que se considera serem essenciais para a *performance* dessas funções.
3. As definições das competências facilitam uma avaliação referida ao critério.
4. As competências são tomadas como preditores potenciais da eficácia profissional e são sujeitas a procedimentos de validação contínua.
5. As competências são especificadas e tornadas públicas antes da instrução.
6. Os formandos que completam programas de formação baseada nas competências mostram uma vasta gama de perfis de competências.

INSTRUÇÃO

7. O programa de instrução deriva de e está articulado com competências específicas.
8. A instrução que suporta o desenvolvimento de uma competência está organizada em unidades com uma extensão tal que possa ser gerida.
9. A instrução é organizada e concretizada de modo a acomodar o estilo de aprendizagem do formando, a sua preferência por uma dada sequência, o ritmo e as necessidades detectadas.
10. A progressão do formando é decidida após ter demonstrado uma competência.
11. A extensão do progresso do formando é dada a conhecer a este ao longo do programa.
12. As especificações da instrução são revistas e modificadas com base nos dados do *feedback*.

AVALIAÇÃO

13. As medidas de uma competência estão validamente relacionadas com a definição dessa competência.
14. As medidas de uma competência são específicas, realistas e sensíveis a flutuações.
15. As medidas de uma competência discriminam, com base em padrões (*standards*), o cenário para a demonstração das competências.
16. Os dados proporcionados pela medição das competências são utilizáveis e úteis para a tomada de decisões.
17. As medidas e os padrões das competências são especificados e tornados públicos antes do processo de instrução.

GOVERNO E GESTÃO

18. São produzidas declarações políticas escritas para orientar, em termos gerais, a estrutura, o conteúdo, a operacionalização e a base de recursos do programa.
19. As funções, responsabilidades, procedimentos e mecanismos de gestão são definidos claramente e tornados explícitos.

PROGRAMA GLOBAL

20. O pessoal docente associado ao programa tem a intenção de modelar as atitudes e os comportamentos desejados da parte dos estudantes do curso.
21. São tomadas medidas para orientação, avaliação, aperfeiçoamento e recompensa do pessoal docente.
22. A investigação e as actividades de disseminação são parte integrante de todo o programa de instrução.
23. É necessária flexibilidade institucional em relação a todos os aspectos do programa.
24. O programa é planeado e operacionalizado como um sistema completamente unificado e integrado.

Fonte: Burke *et al.*, 1975, citado em Burke, 1989, pp. 13-14.

Apesar de longo, este quadro tem o mérito de tornar extraordinariamente claros o conceito de competência adotado, os papéis atribuídos aos formandos, aos formadores e às instituições de formação, bem como o lugar reservado à investigação.

Os conhecimentos e atitudes dos formandos, tal como referido no tópico 2, parecem representar uma concessão àqueles que entenderiam excessivo considerar a competência como sendo exclusivamente da ordem da *performance*. Nesse aspecto, já anteriormente Elam (1971) tinha sido nítido no mesmo sentido, ao afirmar que “a avaliação de uma competência exige a *performance* como primeira evidência, mas também toma em consideração o conhecimento” (p. 7).

Os micro-ensino na sua feição inicial (anos 60-70), a simulação, particularmente a do tipo jogo de papéis, a supervisão concebida num cenário behaviorista concorreram, como opções metodológicas, para a concretização de programas em que as competências a desenvolver pelos professores em formação se confundiam inteiramente ou quase com a respectiva *performance*.

DAS MICRO-COMPETÊNCIAS ÀS COMPETÊNCIAS GENÉRICAS

As críticas ao conceito de competência de recorte behaviorista e aos programas de formação a ele associados foram permanentes mas tornaram-se particularmente vigorosas a partir dos anos 80.

Dois argumentos foram mais persistentemente invocados: a inadequação da definição analítica das competências para retratar o perfil dos profissionais mais bem sucedidos, perfil esse que não se limitaria ao mero somatório de competências isoladas; a falta de evidências científicas que corroborassem a superioridade dos programas baseados nas competências em relação a outros.

Entretanto, estudos realizados na Europa continental em diversas áreas da formação profissional que não exclusivamente a de professores foram pondo em evidência que os profissionais excelentes apresentavam um conjunto de competências genéricas ou globais bem mais importantes para explicar o seu sucesso do que as competências analíticas muito numerosas a que a análise das funções laborais tinha conduzido.

Esta abordagem pelas competências genéricas focou sobretudo os modos como os profissionais se tornam competentes e destacou um conjunto de qualidades pessoais relevantes, para além das características científico-técnicas inerentes à acção.

Em lugar de centenas ou mesmo de milhares de competências associadas a um dado desempenho profissional, nesta corrente foram identificadas listas bem menos numerosas de competências genéricas (geralmente, entre oito e quinze) que estariam em condições de retratar o perfil de profissionais competentes.

Uma dessas listas, proposta por Boyatzis (1982), foi construída a partir do estudo de uma amostra de cerca de 2000 gestores que actuavam em 41 tipos de empregos diferentes. A título de exemplo, vejam-se as doze competências que foram enunciadas:

- Preocupação com o impacto
- Uso diagnóstico de conceitos
- Orientação para a eficiência
- Pro-actividade
- Conceptualização
- Auto-confiança
- Uso de apresentações orais
- Gestão de processos grupais
- Prática de um poder socializado
- Objectividade perceptiva
- Auto-controlo
- Energia e adaptabilidade

Mais do que no movimento CBE, nesta perspectiva de adopção das competências genéricas discutiu-se se estas seriam inatas, aprendidas ou ambas as coisas. O que não obsteu ao desenvolvimento de programas de formação orientados expressamente para a construção e o desenvolvimento de competências deste tipo, em relação a muitas profissões. A este propósito, refira-se, por exemplo, a lista de dez competências para ensinar no ensino fundamental, em torno das quais se organizou o programa de aperfeiçoamento dos professores e professoras de Genebra e de que Perrenoud (2000) dá notícia detalhada:

- Organizar e dirigir situações de aprendizagem
- Administrar a progressão das aprendizagens
- Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação

- Envolver os alunos na sua aprendizagem e no seu trabalho
- Trabalhar em equipa
- Participar na administração da escola
- Informar e envolver os pais
- Utilizar novas tecnologias
- Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão
- Administrar a sua própria formação contínua.

QUALIFICAÇÃO, CONHECIMENTO E COMPETÊNCIA: QUE RELAÇÕES?

Jonnaert (2002) defende a tese de que a noção de qualificação profissional foi evoluindo nas últimas décadas até se aproximar muito da de competência.

Num primeiro momento (anos 50 a 80), a qualificação era definida como “o conjunto de capacidades e de conhecimentos socialmente definidos e requeridos para realizar um determinado trabalho” (Jonnaert, 2002, p. 14). Tratava-se de entender a qualificação como conjunto de qualidades evidenciadas pelo sujeito antes de desenvolver uma acção profissional — concepção que, segundo Jonnaert, sustenta uma visão instrumentalista e prescritiva da profissão (e, por inerência, da formação para a profissão).

Num segundo momento (anos 80), a qualificação passou a ser definida preferencialmente como a capacidade individual para dominar uma dada situação de trabalho, mobilizando cada profissional, o seu próprio potencial. Há aqui já uma nítida aproximação à noção de competência, pela associação do campo de trabalho concreto à evidência da qualificação do profissional.

Num terceiro momento (sobretudo desde os anos 90), a qualificação é definida como aquilo que acompanha a estruturação da acção. O fim e o espaço da acção do profissional, bem como a autonomia que este tem, passam a fazer parte integrante da noção de qualificação.

Segundo De Terssac (1996, citado por Jonnaert, 2002, p. 15), a competência ultrapassará, contudo, mesmo esta terceira acepção de qualificação, por representar “tudo o que é posto em jogo numa acção e tudo o que permite dar conta da organização da acção”.

As competências são então definidas por Jonnaert como as formas como os sujeitos gerem os seus recursos cognitivos e sociais na acção, numa dada situação.

É muito frequente encontrarmos quem considere que, sempre que se fala em competências, em formação baseada nas competências, isso significa o menosprezo e a subalternização do conhecimento, em favor da mera aprendizagem e treino de *performances*, com um sentido utilitário imediato.

A evolução do conceito de competência que acima acabámos de evocar retira legitimidade a este ponto de vista. Tal posição não é sequer autorizada à luz da concepção comportamentalista das competências e muito menos à luz das concepções sobre as competências de inspiração construtivista. Uma e outras aceitam, ainda que com graus diferentes de relevância atribuída, que o conhecimento e a compreensão, e o desenvolvimento de disposições cognitivas de ordem mais elevada, de análise, de síntese, de avaliação, de crítica, de pensamento divergente que os currículos de educação escolar são supostos estimular e fazer desenvolver, são pilares fundamentais da construção das competências, tanto mais quanto maior for a complexidade dos problemas a resolver e/ou da profissão a desempenhar.

O que ocorre, e é importante assinalar é que nas formações orientadas para o desenvolvimento de competências, a conceptualização que se fizer destas bem como a selecção das que devem ser desenvolvidas num dado cenário de formação, subordinam a definição dos objectivos de aprendizagem, a selecção e organização dos conteúdos e, especialmente, as metodologias a utilizar. Os conhecimentos que os currículos proporcionam não valem por si mesmos, mas pela possibilidade de ajudarem a desenvolver as competências de cada sujeito e de serem, por este, investidos na acção.

M. Éraut (1996), na sequência de muitos outros autores que se dedicaram ao exame e análise da relação entre conhecimento e competência, oferece algumas perspectivas que consideramos interessantes para a discussão dos conceitos de conhecimento e de conhecimento profissional. O autor apercebeu-se de que só parte daquilo que um profissional competente faz, encontra raízes no programa de formação orientado para o desenvolvimento de competências que lhe possa ter sido proporcionado. Haverá

largas áreas do saber-fazer omissas nos programas de formação, e mesmo quando há coincidências, o conhecimento comum a ambos os cenários — o da formação e o da acção profissional — é estruturado, nomeado e percebido de formas diferentes.

A prática profissional reclamará o concurso, ora de sequências fixas de acções para enfrentar situações de rotina, ora de combinações originais de acções para enfrentar e resolver problemas novos ou inesperados, situações estas últimas em que avulta a competência para tomar decisões pertinentes. A situação pode ainda variar em complexidade consoante o problema a resolver esteja bem definido ou se apresente mal definido nos seus contornos.

Falar simplesmente em “teoria” e “prática”, como tradicionalmente se fez e, muitas vezes, por facilidade e rotina, se continua ainda a fazer em muitos discursos relativos à formação, é redutor da complexidade dos conhecimentos postos em jogo na acção profissional.

As teorias (e não a teoria) que o profissional usa, integram seja as teorias com valor universal que a ciência produziu, seja teorizações que esse profissional construiu — generalizações que revestem a forma de teorias implícitas, crenças, convicções, de que, por exemplo, os estudos sobre o pensamento do professor nos foram dando conta e ajudando a distinguir e analisar.

Conhecimento proposicional (ou declarativo), conhecimento processual, conhecimento procedimental, conhecimento prático, conhecimento tácito, são categorias que permitem dar conta da complexidade do conhecimento profissional e que nos levam a compreender melhor as dificuldades, tantas vezes sentidas em trabalhos de investigação sobre a acção prática e as competências dos professores, em desvelar tanto conceptual como empiricamente os tipos de conhecimento e modos de cognição associados às *performances*. Mesmo sabendo destas dificuldades, Éraut sugere que só se pode caracterizar o conhecimento profissional se o entendermos e analisarmos contextualizado no modo como é aprendido e no modo como é usado em situação de trabalho.

Seguindo estas reflexões, pensamos que predomina hoje um cenário bem distinto do que prevaleceu nos anos 60-80 (ainda que as concepções deste período não tenham desaparecido por completo), na medida em que parece incontornável:

- Assumir que não há competências sem conhecimento e sem conhecimento profissional, mesmo que parte deste seja tácito ou implícito;
- Assumir que o conhecimento profissional é mais complexo do que a dicotomia tradicional conhecimento teórico-conhecimento prático levaria a pensar;
- Assumir que o conhecimento profissional é ou pode ser fundamento e resultado do exercício de competências, seja para os que se preparam para a profissão, seja para os profissionais já em exercício.

Estamos ainda na fase de testar diferentes hipóteses sobre quais os tipos de conhecimento e de conhecimento profissional que melhor servem o propósito de contribuir para a construção das competências dos professores, com alguns resultados por vezes espantosos em relação ao que algumas ideias persistentemente repetidas ao longo de décadas nos tinham levado a acreditar (Kennedy, 2008).

“COMPETÊNCIA”: FORJAR UMA SIGNIFICAÇÃO ESPECÍFICA EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO E DA FORMAÇÃO

Le Boterf (1995, 1997, 2001), fazendo a distinção entre profissões simples e profissões complexas, interessa-se, a certo passo, especialmente pelo tipo de competências necessárias ao desempenho das profissões complexas. Define estas últimas, como aquelas profissões em que os profissionais devem enfrentar o desconhecido e a mudança permanente (1997, p. 21). O aumento da complexidade dos problemas a tratar, o carácter incerto do contexto de trabalho, as possibilidades oferecidas pelas novas tecnologias e pelas novas formas de organização do trabalho, a evolução dos sistemas de valor e das aspirações dos indivíduos, são aspectos aduzidos para alicerçar a tese de que a eficácia do trabalho não consente que o profissional simplesmente se limite a executar instruções que lhe sejam dadas (1997, p. 27). Embora o autor não esteja a referir-se especificamente à profissão docente mas a uma gama diversificada de profissões, julgamos que aquela preen-

che largamente os atributos mencionados, integrando portanto o leque das profissões complexas.

Inscrevendo-se na linha de pensamento dos que preferem definir as competências como um conjunto pouco numeroso de traços genéricos, Le Boterf (1997, pp. 37-94) identifica seis competências inerentes aos profissionais que sabem gerir a complexidade:

- Saber agir com pertinência;
- Saber mobilizar num dado contexto;
- Saber combinar;
- Saber transpor;
- Saber aprender e saber aprender a aprender;
- Saber empenhar-se.

Não só se está longe das listas de competências analíticas propostas no âmbito do movimento P/CBTE, como a definição de cada competência associa explicitamente o saber ou conhecimento, a acção e o contexto da acção. Contextos e situações de trabalho que, como se disse, são marcados pela indeterminação, pela incerteza, muitas vezes também pela urgência e, sempre, pela necessidade de encontro de respostas que tenham algum grau de originalidade em relação ao já sabido, ao já feito anteriormente. Importa ainda sublinhar a natureza da última das competências listadas — saber empenhar-se — que remete para um domínio eminentemente social ou socio-afectivo, onde a motivação, o interesse, a vontade do profissional, avultam.

Na mesma senda de Le Boterf quanto à conceptualização da competência em educação e formação, Perrenoud (1997) sugere que nos libertemos da significação do conceito recebida da linguística (potencialidade inata do sujeito que se actualiza na *performance*) e procedamos a uma reapropriação específica do conceito quando usado no âmbito das ciências da educação. Indo um pouco mais longe, Jonnaert (2002, p. 31) sugere, então, a seguinte definição: “uma competência faz, no mínimo, referência a um conjunto de recursos que o sujeito pode mobilizar para tratar uma situação com sucesso”.

Desta concepção importa reter que:

- A competência não se refere exclusivamente a recursos cognitivos, mas também a uma série de outros recursos de origem diversa;

- A competência está subsumida numa acção contextualizada — não é uma disposição do sujeito anterior à acção (o que a distingue de capacidade e de saber-fazer genérico);
- Entre os recursos que o sujeito mobiliza na acção poderão estar disposições inatas;
- A mobilização de recursos pelo sujeito é feita segundo redes operatórias e não por simples adição ou numa lógica de sequência linear;
- A competência não se confunde, portanto, com a *performance*.

Parte dos programas educativos e formativos que visam o desenvolvimento de competências dos alunos/formandos dirigir-se-ão apenas à promoção de competências virtuais — disposições que poderão vir a ser activadas pelo sujeito no futuro, sem se saber bem onde nem quando. Outros programas lidam com a promoção de competências efectivas — ou seja, a situação formativa incorpora cenários reais ou simulados onde o sujeito deve enfrentar e resolver com êxito problemas de acção contextualizados.

Os conhecimentos, as capacidades, os saberes-fazer, as habilidades ou *skills*, as motivações, ainda que sendo elementos constitutivos das competências efectivas, não se confundem com estas, por faltar a situação contextualizada onde a sua mobilização em rede seja de facto feita.

UMA LINHA DE PESQUISA SOBRE SABERES E COMPETÊNCIAS DOCENTES

Nos últimos anos, tem-se desenvolvido na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação de Lisboa uma linha de pesquisa empírica em torno dos saberes profissionais e das competências dos professores. Os resultados dos trabalhos que em seguida referiremos ajudam a aprofundar e sistematizar o conceito de competência, ao mesmo tempo que proporcionam uma visão sobre os modos como as competências se constroem e modificam.

M. Fryxell, num trabalho concluído em 2003, ocupou-se das representações de professores do ensino secundário de línguas estrangeiras, sobre os saberes profissionais de que os mesmos eram portadores. Sem surpresa, os professores inquiridos

realçavam o papel primordial da experiência, da acção contextualizada, como tendo sido o esteio mais importante da constituição desses saberes. Ainda que reconhecendo a importância dos saberes científicos adquiridos antes de passarem à prática profissional, sublinharam o papel incontornável da experiência para a apropriação e consolidação das competências de que se consideravam detentores no momento em que foram inquiridos. Um outro aspecto que julgamos de sublinhar foi o facto de, nas entrevistas, esses professores recorrerem com grande frequência a narrativas de casos específicos ocorridos em determinados momentos das suas carreiras, para conseguirem elucidar melhor competências novas que pensavam ter passado a possuir. Tal facto, a nosso ver, reforça a ideia de que as situações e os contextos de trabalho são imprescindíveis se se quiser compreender a génese e a natureza das competências, corroborando opiniões de Jonnaert, Le Boterf ou Perrenoud já acima mencionadas, ou ainda de M. Éraut quando afirmou: “Não se pode caracterizar conhecimento profissional sem ter em conta o modo como este é aprendido e como é usado”¹ (1996, p. 19).

Num outro estudo, concluído em 2005, H. Bernardes obteve alguns resultados que vão no mesmo sentido. Ao inquirir professores do 1º ciclo para esclarecer quais as fontes dos seus saberes profissionais e das suas competências constatou que aqueles valorizavam predominantemente a aquisição/construção desses saberes realizada em contexto pedagógico e na interacção com os pares, e faziam uma relativa secundarização das aprendizagens realizadas em ambientes formais de formação, como são os cursos de formação inicial. Aliás, convergentemente, a componente mais valorizada nesses cursos era a do estágio pedagógico enquanto fonte mais relevante da formação das competências.

E. Mesquita (2005) ocupou-se do estudo das representações de alunos/futuros professores, na fase de conclusão da sua formação inicial, acerca das competências mais necessárias para a docência e do modo mais adequado de as construir. Os inquiridos caracterizavam o exercício da profissão docente como tendo por base um saber específico e multi-dimensional. Na acção do professor destacavam sobretudo os aspectos relacionais com os alunos, as famílias, os colegas e a comunidade em geral. Outros domínios de competências também consideradas re-

levantes eram as de administrar a sua própria formação, enfrentar deveres e problemas éticos, conceber dispositivos de diferenciação pedagógica, administrar as aprendizagens dos alunos, envolver estes no processo e organizar as situações de aprendizagem. Quanto ao dispositivo de formação que lhes tinha sido proporcionado, destacavam a componente de prática pedagógica supervisionada como a mais relevante para a construção das suas competências.

G. Barreira (2006), embora trabalhando sobre as concepções de professores cooperantes de escolas do 1º ciclo, chegou a resultados idênticos aos de Mesquita acima citados.

L. Lousada (2006) pretendeu comparar concepções de professores principiantes e de professores experientes no que respeita à competência docente. Constatou que tanto uns como outros destacavam o primado dos valores éticos no exercício da profissão e atribuíam à acção do professor as finalidades de instruir e de educar. Registou diferenças de opinião quanto às competências mais valorizadas pelos inquiridos: os professores principiantes tendiam a dar maior importância à manutenção da disciplina na aula e à motivação dos alunos, e a competências de ordem científica e técnica; os professores experientes tendiam a valorizar mais fortemente competências de ordem pessoal e relacional (segurança, auto-confiança, proximidade em relação aos alunos e aos seus problemas, tolerância). O papel da experiência para o desenvolvimento das competências foi reconhecido por todos.

A. Reis e C. Teixeira concluíram em 2006 estudos em que os inquiridos eram professores supervisores da prática pedagógica de candidatos à docência no 1º e no 2º ciclos do ensino básico, respectivamente.

Reis visou esclarecer as concepções de competência reflexiva sustentadas pelas suas inquiridas. Estas destacaram tratar-se de uma competência manifestada através do questionamento, da problematização, da análise das práticas e das suas consequências, mediante a qual se descobrem nexos entre prática e teoria e se alcança uma relativização dos saberes. Falando do modo como os seus formandos desenvolvem essa competência, referem tratar-se de uma construção gradual que apenas começa na formação inicial e que encontra um suporte adequado na produção de narrativas pelos estagiários.

Teixeira ocupou-se das concepções de professores supervisores acerca das competências necessárias ao exercício dessa função. Os inquiridos discriminaram competências em dois planos: o do saber científico e o das qualidades pessoais, tendo atribuído à experiência e à auto-formação a origem das competências de que se julgavam portadores.

Outros estudos desenvolvidos no âmbito da formação de enfermeiros e focados nas competências dos supervisores da prática clínica chegaram a resultados convergentes com os que acabam de ser referidos, no que se refere às competências profissionais dos formadores.

FORMAÇÃO E COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS DOS FUTUROS PROFESSORES

A digressão breve que acaba de ser feita por algumas etapas marcantes da evolução do conceito de competência, até à reclamação contemporânea de um significado específico do campo das ciências da educação, ajuda a examinar a uma nova luz alguns dos velhos problemas com que nos defrontamos recorrentemente na formação de professores.

A formação profissional de professores é, por definição, uma formação compósita para a qual ocorrem diversas componentes.

Se admitirmos que a competência ou as competências só se verificam na acção profissional contextualizada (ponto de vista que defendemos), há que admitir que nem todas essas componentes da formação estejam orientadas, de forma imediata, para a construção e o desenvolvimento de competências dos professores. O que não significa que não se deva discutir estratégias e condições para uma reorientação dos programas de formação de forma a que todas as componentes contribuam efectivamente para a construção das competências necessárias aos profissionais do ensino.

No caso português, em 2007, a nova legislação sobre habilitações para a docência consagrou seis componentes de formação inicial, cuja relevância passará pela superação de problemas com que nos temos defrontado e que estão devidamente identificados.

A componente de “*formação na área da docência*”, que contempla a aprendizagem do conhecimento relativo aos futuros conteúdos a ensinar, organiza-se com independência (por vezes, excessiva, como é notório nos casos da preparação para o 3º ciclo do ensino básico e para o ensino secundário) em relação ao uso que esse conhecimento virá a ter por parte daqueles que irão ser professores. Continuará a repetir-se muito provavelmente aquilo que alguns trabalhos de investigação mostraram em relação ao passado: lacunas graves de preparação científica dos professores recém-formados em relação a determinados conteúdos constantes dos programas de ensino básico ou secundário; uma relação com o saber mais do tipo “consumidor do saber” do que de “produtor” do mesmo (Estrela *et al.*, 2002, p. 24). Falta, também, do conhecimento pedagógico do conteúdo, noção de que Shulman (1986) fala para significar a combinação adequada entre o conhecimento da matéria a ensinar e o modo pedagógico de a fazer aprender pelos alunos. Será aqui já o caso de contemplarmos uma segunda componente de formação, a da “*didáctica específica*”, onde deveria ser procurada essa aliança mais forte e bem sustentada entre a matéria de ensino (sem ignorar a sua natureza epistemológica particular), por um lado, e, por outro, os conhecimentos relevantes sobre os processos de aprendizagem de crianças, jovens e adultos, públicos diferenciados com os quais os professores são chamados a trabalhar regularmente.

A investigação realizada em Portugal nos anos 90 sobre a formação inicial de professores assinalou, em alguns casos, deficiências importantes no desenvolvimento de competências de ordem didáctica em programas oferecidos por instituições de ensino superior, especialmente por escolas superiores de educação, no que respeitava às disciplinas de Matemática, Ciências da Natureza, Línguas Estrangeiras, Tecnologias da Informação e da Comunicação, Física e Química (Estrela *et al.*, 2002, pp. 32-34). O saber pelo “amor do saber” com desprezo total pelo uso que os estudantes de ensino superior virão a fazer desse saber, a prevalência de uma lógica transmissiva do saber entendido como património estático e a inerente não iniciação dos estudantes nas questões epistemológicas da sua área de conhecimento nem na investigação científica, que ainda marcam muitos dos cursos de licenciatura, constituem limitações

sérias na preparação de quem vai ser professor. É a partir de cenários como estes que, depois, não seja de admirar que haja professores que não desenvolvem o ensino experimental das ciências com os seus alunos, ou que não têm nenhuma noção de como se podem usar os saberes das humanidades ao serviço de projectos de promoção de competências efectivas dos seus alunos.

Outras componentes de formação como as de “*formação educacional geral*” e “*formação cultural, social e ética*”, formalmente mais próximas do desempenho profissional específico de um professor, poderão não conduzir ao desenvolvimento de competências profissionais efectivas se nelas também prevalecer a lógica que acima referimos como afectando pelo menos parte, se não mesmo boa parte, das formações superiores.

Alguns trabalhos de investigação têm assinalado lacunas de formação no âmbito das ciências da educação, desarticulação entre os diversos saberes que estas proporcionam, defasamentos temporais entre o momento em que esses saberes são adquiridos e o momento em que devem ser usados ao serviço das práticas profissionais, e, conseqüentemente, falta de significado desses saberes para os formandos por não perceberem a sua relevância para o campo de trabalho profissional.

Do mesmo modo, poucos têm sido os programas de formação que se ocupam deliberadamente do desenvolvimento pessoal, social e ético-deontológico do formando. Em regra, não são reconhecidos nem tidos em conta nos espaços formativos os pré-conceitos e preconceitos, as crenças, as atitudes e os valores que os estudantes desenvolveram enquanto alunos, muito antes de terem decidido ser professores.

A quase unanimidade de declarações quanto à intenção de formar profissionais reflexivos tem, depois, pouca tradução ao nível das estratégias e métodos usados na formação, levando a presumir que, na melhor das hipóteses, a reflexividade de que se fala

não ultrapassará a área das competências do professor como um técnico que aplica conhecimentos que outros produziram.

Resta referir as componentes de “*iniciação à prática profissional*” e de “*formação em metodologias de investigação educacional*” como últimos reductos de que se deverá legitimamente esperar que proporcionem o desenvolvimento de competências necessárias ao desempenho de uma profissão complexa. Para que tal aconteça, importa superar as limitações, por vezes graves, que os antigos estágios apresentavam: falta de articulação entre instituições e formadores do ensino superior e do ensino não superior; uma visão predominantemente técnica da acção do professor; a falta de formação especializada de muitos supervisores e orientadores para a função que estão a desempenhar.

A iniciação dos futuros professores nas metodologias de investigação educacional poderá, por seu lado, não vir a ter a relevância esperada para o desenvolvimento da autonomia dos mesmos, se a formação nessa área se apresentar afastada da procura de soluções para problemas da prática profissional real com que cada formando se esteja a confrontar num dado contexto escolar concreto.

Em síntese: por muito interessante que seja (e é) observar as componentes da formação dos professores que num dado momento histórico são consideradas necessárias para a construção e o desenvolvimento de competências, aquilo que se nos afigura como mais elucidativo da profissionalidade que efectivamente se perspectiva e estimula é o modelo conceptual e a estratégia que se adopta, não em abstracto mas no campo das práticas de formação efectivamente postas em marcha. *Mutatis mutandi*, também as competências das instituições de formação e dos formadores serão o conjunto de recursos de diversas naturezas que umas e outros podem mobilizar e mobilizam de facto para tratar com sucesso o problema da formação dos professores como profissionais competentes.

1. No original: “Professional knowledge cannot be characterized in a manner that is independent of how it is learned and how it is used”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARREIRA, G. M. J. (2006). *Concepções de professores cooperantes sobre a profissão docente e as competências profissionais do professor do 1º ciclo*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: FPCE-UL.
- BERNARDES, H. R. (2005). *O conhecimento profissional dos professores: natureza e fontes. Contributo para o seu estudo*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: FPCE-UL.
- BOYATZIS, R. (1982). *The competent manager*. N. York: John Willey.
- BURKE, J. W. (ed.) (1989). *Competency Based Education and Training*. Londres: The Falmer Press.
- BURKE, J. B.; HANSEN, J. H.; HOUSTON, W. R. & JOHNSON, C. (1975). *Criteria for Describing and Assessing Competency Programmes*. N. York: Syracuse University.
- ELAM, S. (1971). *Performance Based Teacher Education — What Is the State of the Art?* Washington, DC: AACTE.
- ÉRAUT, M. (1996). *Developing Professional Knowledge and Competence*. Londres: The Falmer Press.
- ESTRELA, M. T.; ESTEVES, M. & RODRIGUES, A. (2002). *Síntese da Investigação sobre Formação Inicial de Professores em Portugal (1990-2000)*. Porto: Porto Editora — INAFOP.
- FRYXELL, M. M. C. (2003). *Representações dos professores sobre os seus saberes profissionais e sobre a construção desses saberes*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: FPCE-UL.
- HOUSTON, W. R. (1980). An analysis of the performance-based teacher education movement. In G. FARDIG (ed.), *Prospects of Performance-Based Vocational Teacher Education — Proceedings of National Invitational Conference at Orlando, Fla, March 1980*, College of Education, University of Central Florida, pp. 1-11.
- JONNAERT, Ph. (2002). *Compétences et Socioconstructivisme — Un cadre théorique*. Bruxelles: De Boeck.
- KENNEDY, M. M. (2008). The value added by teacher education. In M. COCHRAN-SMITH *et al.* (orgs.), *Handbook of Research on Teacher Education — Enduring questions in changing contexts*. 3ª ed. N. York : Routledge & ATE, pp. 1249-1271.
- LE BOTERF, G. (1995). *De la Compétence: essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Éditions d’Organisation.
- LE BOTERF, G. (1997). *De la Compétence à la Navigation Professionnelle*. Paris: Les Éditions d’Organisation.
- LE BOTERF, G. (2001). *Construire les Compétences Individuelles et Collectives*. Paris: Les Éditions d’Organisation.
- LOUSADA, L. M. X. B. (2006). *Representações da competência docente. Comparação das dimensões identificadas por professores principiantes e experientes*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: FPCE-UL.
- MESQUITA, E. C. (2005). *Representações sobre a profissão docente e das competências para a docência. Estudo exploratório*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: FPCE-UL.
- PERRENOUD, Ph. (1997). *Construire des Compétences dès l’École*. Paris: PUF.
- PERRENOUD, Ph. (2000). *Des Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- REIS, A.V. (2006). *Professores reflexivos — concepções dos supervisores da prática pedagógica. Estudo exploratório*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: FPCE-UL.
- SHULMAN, L. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15, 2, pp. 4-14.
- SWANCHEK, J. & CAMPBELL, J. (1981). Competence/performance-based teacher education: the unfulfilled promise, *Educational Technology*, (June), pp. 5-10.
- TEIXEIRA, C. A. P. (2006). *Concepções de supervisores e cooperantes — a formação e as competências para a supervisão pedagógica na formação inicial de professores do 2º ciclo do ensino básico*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: FPCE-UL.