

FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA: a experiência da Universidade Aberta de Portugal

Lúcia Amante*

Resumo

Pretendemos apresentar sucintamente a experiência de formação de docentes a distância desenvolvida pela Universidade Aberta de Portugal, iniciada nos anos 90, dando conta da evolução desse modelo de formação e da forma como se concretiza actualmente. Esta evolução encontra-se, intrinsecamente ligada ao profundo desenvolvimento tecnológico das últimas décadas que determinou mudanças significativas nos tradicionais sistemas de ensino a distância. Damos conta da profunda mudança educacional nestes sistemas, onde a comunicação em ambientes online veio proporcionar a criação de novos contextos de aprendizagem. Aborda-se o caso particular da Universidade Aberta e os princípios do seu modelo pedagógico virtual que enquadra a actual oferta pedagógica, incluindo o processo de formação profissional de professores em curso. Procuramos apontar, sucintamente, um conjunto de princípios/propostas, norteadores do caminho a seguir na actual formação de professores tendo em vista a construção de uma profissionalidade docente que conduza ao regresso dos professores ao centro das preocupações educativas (Nóvoa, 2005); por último, pretende-se lançar a reflexão sobre o possível contributo dos novos contextos de aprendizagem online no âmbito das propostas enunciadas.

Palavras-chave: Formação de Professores a Distância. Ensino a Distância. Comunicação em Ambientes Online. Novos Contextos de Aprendizagem.

Universidade Aberta de Portugal – Do ensino a distância tradicional aos novos contextos de aprendizagem online

A Universidade Aberta (UAb) constitui a mais recente universidade pública portuguesa. Tendo sido criada em Dezembro de 1988 é a única instituição pública de Ensino Universitário a Distância existente em Portugal. Embora alguns dos os seus objectivos gerais sejam comuns aos de outras universidades, assenta numa modalidade específica de ensino que procura promover o acesso a uma educação universitária, a um público que, por várias razões, não têm a possibilidade de frequentar uma instituição convencional (Quintas-Mendes & Grave, 2004).

* Universidade Aberta de Portugal – Laboratório de Educação a Distância e Elearning. E-mail: lamante@univ-ab.pt.

Considerando-se vocacionada para a educação ao longo da vida e para a formação de indivíduos em situação de trabalho, a Universidade Aberta apresenta-se como a instituição com possibilidade de responder às necessidades de formação graduada de nível médio e superior, pós-graduada, contínua, e actualização de competências de profissionais dispersos e radicados longe dos centros de formação, ou com dificuldade em frequentá-los por razões diversas, quer em Portugal quer noutros países.

O sistema de Ensino a Distância da Universidade Aberta começou por basear-se, à semelhança das suas congéneres europeias, na auto-aprendizagem, através do uso de materiais escritos, como manuais e textos básicos. Para além dos materiais escritos, os alunos dispunham de videogramas ou audiogramas que reforçavam especificidades das disciplinas ou clarificavam, em áreas de maior complexidade, os conteúdos das mesmas. A Universidade dispunha ainda de emissões de rádio e televisão. A tutoria dos estudantes era exercida pelos docentes da Universidade, fundamentalmente por telefone, em horários previamente definidos, podendo ainda os estudantes recorrer a centros de apoio disseminados pelo país e que pretendiam, fundamentalmente, proporcionar aos alunos o acesso a materiais didácticos facultando ainda alguma orientação ao nível das matérias científicas.

Nos anos 90, a acelerada evolução tecnológica veio determinar grandes alterações nas universidades de ensino a distância, confrontadas com um conjunto de possibilidades únicas que vieram alterar significativamente o seu modo de funcionamento e a sua metodologia de ensino-aprendizagem. Com efeito, na educação a distância, a comunicação mediada por computador veio revolucionar esta modalidade de ensino, assistindo-se a uma verdadeira mudança de paradigma (Harasim, 2000; Garrison, 2001) designada por alguns como a *terceira geração do ensino a distância*.

Pela primeira vez na sua história, esta modalidade de ensino, vista até aqui como uma alternativa pobre face ao ensino presencial, começou, como referem Sangrà (2003) e Phipps & Merisotis (1999), a constituir-se como uma referência para a educação convencional e como um factor de inovação e mudança que, estamos em crer, exerce já hoje a sua influência no ensino presencial (Amante *et al.* 2008).

A Universidade Aberta, veio também a promover mudanças significativas, determinadas pela evolução tecnológica e pelos novos modelos de ensino a distância que começaram a emergir face a às novas possibilidades da tecnologia. Inicia as primeiras experiências de formação em contexto online, no início do novo milénio, experiências estas suportadas pela investigação desenvolvida por um grupo de docentes do Departamento de Educação, pioneiros nesta área em Portugal, (Pereira *et al.* 2003; 2006; Morgado, 2004;

Quintas.Mendes & Crato, 2004). Após a leccionação de vários cursos de pós-graduação em regime online, tendo por base uma plataforma electrónica de aprendizagem, a UAb desenvolve o seu próprio modelo pedagógico virtual (Pereira *et al.* 2007) alterando então profundamente o seu modelo de educação a distância e a metodologia de trabalho adoptada na globalidade dos cursos em oferta. Em 2007, os novos cursos, resultantes da aplicação do processo de Bolonha passam a funcionar todos eles de acordo com este novo modelo pedagógico virtual. Assim, de um modelo “industrial” (Garrison, 2000) centrado na distribuição ao estudante de um pacote de materiais de aprendizagem, transita-se para um modelo centrado no desenvolvimento de competências com recurso integral aos novos instrumentos de informação e comunicação proporcionados pela *Web*.

O modelo pedagógico da Universidade Aberta, validado por um conselho consultivo internacional presidido por Tony Bates (*cf.* Teixeira, 2007) e composto por um conjunto de peritos em educação a distância online, estrutura-se tendo como base quatro grandes linhas de força (Pereira *et al.*, 2007) que apresentaremos sucintamente:

- A aprendizagem centrada no estudante:

No centro do modelo apresentado situa-se o estudante, enquanto indivíduo activo, construtor do seu conhecimento, empenhando-se e comprometendo-se com o seu processo de aprendizagem e integrado numa comunidade de aprendizagem.(Op. Cit. p.10).

- O primado da flexibilidade:

Uma das vantagens do ensino a distância radica na possibilidade de o estudante aceder aos conteúdos e às actividades de aprendizagem ou de resolver as tarefas a ela correlativas de forma flexível, sem imperativos temporais ou de deslocação (Não Coincidência no Tempo/ Não Coincidência no Espaço). Um modelo essencialmente assíncrono permite a não-coincidência de espaço e não-coincidência de tempo na medida em que a comunicação e a interacção se processa à medida que é conveniente para o estudante, possibilitando-lhe tempo para ler, processar a informação, reflectir e, então, dialogar ou interagir (responder). (Op. Cit. p.12)

- O primado da interacção:

Se nas primeiras gerações de ensino a distância a interacção era fundamentalmente entendida como interacção estudante-conteúdo e interacção estudante-professor, no modelo aqui explicitado ela alarga-se de forma decisiva à interacção estudante-estudante, através da criação de grupos de discussão no interior de cada turma virtual, implicando o seu planeamento prévio (o desenho instrucional) e estratégias de activação da aprendizagem, de modo a estimular a iniciativa e o envolvimento dos

estudantes, bem como a garantir o seu empenhamento e orientar a natureza do seu trabalho. (Op. Cit. p.13)

- O princípio da inclusão digital:

(...) ao invés de exigir como requisito prévio para o acesso à universidade a familiaridade com as modernas ferramentas tecnológicas, assume-se como um objectivo educacional central da Universidade Aberta a promoção de estratégias educativas que contribuam para a aquisição e desenvolvimento da literacia digital dos estudantes. (Op. Cit. p.15)

Estas quatro linhas de força visam, como afirmam Pereira e colaboradores (2007), estar em consonância com a nova geração de ensino a distância procurando ter como referência os resultados da investigação na área da educação *online*.

A criação de comunidades no ciberespaço veio pois permitir ao ensino a distância abandonar processos de aprendizagem essencialmente individuais, auto-dirigidos e socialmente descontextualizados, dando lugar a “salas de aula virtuais” (Hiltz, 1995) “onde o espaço, o tempo e as relações adquirem novos contornos, onde a interacção se diversifica e onde a aprendizagem ganha uma dimensão social até então ausente” (Morgado, 2003).

No âmbito dos cursos da Universidade encontramos, actualmente, para além dos cursos de licenciatura (1º Ciclo), Mestrado (2º Ciclo) e Doutoramento (3º Ciclo), em diversas áreas, cursos de menor duração que visam a aquisição de saberes em áreas específicas e que se inserem nos designados programas de Aprendizagem ao Longo da Vida. Estes cursos não conferem grau académico, mas a sua realização dá lugar a uma certificação. Dentro destes cursos, inclui-se também um curso de profissionalização em serviço, dirigido a professores do ensino básico e secundário, que permite a obtenção de um certificado de habilitação profissional para a docência. Todos eles, actualmente a funcionar em modalidade totalmente online, ou, no caso de alguns cursos de pós-graduação, recorrendo a uma componente presencial nunca superior a 25%, mas sempre enquadrados pelo modelo pedagógico virtual da Universidade, que engloba algumas variantes, consoante a natureza e nível dos cursos em oferta.

A Universidade Aberta e a Formação de Professores

Retrospectiva

A história da Universidade Aberta está profundamente ligada à formação de professores. Nos seus primeiros anos de funcionamento esse foi o seu principal público-alvo, designadamente professores do ensino preparatório e do ensino secundário. Com efeito, a democratização do ensino que ocorre em Portugal após a revolução de 25 de Abril de 1974, determinou o crescente aumento de número de alunos e deu lugar a uma contratação massiva de “professores” sem habilitação profissional para a docência, ainda que muitos possuíssem habilitação científica na área disciplinar leccionada.

A Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, veio alterar significativamente este cenário, na medida em que passou a exigir uma qualificação profissional superior para o exercício da docência do Ensino Preparatório e Secundário. Em 1988, surge a denominada profissionalização em serviço, instituída pelo Decreto Lei 287/88 de 19 de Agosto, que determina a existência de duas componentes nesta formação que se desenvolvem no decurso de dois anos lectivos: No 1º ano a componente *a) Ciências da educação* e no 2º ano a componente *b) Projecto de formação e acção pedagógica*. São assim mobilizadas as Escolas Superiores de Educação, instituições que substituíram, nos anos 80, as antigas Escolas do Magistério Primário, (vocacionadas para a formação inicial de professores do 1º ciclo, à época designado Ensino Primário), bem como diversas instituições universitárias, entre elas a Universidade Aberta. Dado o elevado número de docentes a formar, dispersos por todo o território nacional, incluindo as ilhas, entendeu-se que só um sistema de ensino a distância poderia, em poucos anos, dar resposta a esta necessidade, pelo que coube à Universidade Aberta levar a efeito um programa específico de formação neste âmbito:

A dimensão do processo de formação dos docentes em serviço e o volume dos recursos disponíveis implicam a criação de um órgão responsável pela concepção, acompanhamento e avaliação do plano de formação, no quadro dos serviços centrais do Ministério da Educação, e justificam o recurso a métodos de formação à distância, cumprindo à Universidade Aberta o desenho, produção e difusão de unidades de formação e de módulos e materiais de apoio supletivo. (Decreto Lei 287/88)

Mas, tratando-se de uma universidade de ensino a distância e sendo difícil contemplar a 2ª componente de formação definida, *Projecto de formação e acção pedagógica*, direccionada para uma formação prática, entendeu-se que a Universidade Aberta leccionaria um curso de profissionalização que contemplasse apenas a 1ª Componente *Ciências da educação*, ou seja a componente de formação teórica. Neste sentido, os professores a formar pela Universidade Aberta teriam ser professores em exercício da profissão há pelo

menos seis anos, ou seja já com alguma prática lectiva. A dispensa do 2º ano de formação é pois instituída, aos professores nestas condições, pelo Decreto Lei 345/89. O princípio apontado como subjacente a este critério era o de que estes professores dispunham já de um conjunto de saberes experienciais, derivados da sua prática, com os quais se poderia articular uma formação de natureza mais teórica dispensando assim a componente de formação prática.

A conjuntura vivida no país e a resposta a esta necessidade de profissionalização massiva de professores, a que o Ministério da Educação da altura teve de fazer frente, terá pois constituído um forte impulsionador da decisão política de criação da Universidade Aberta, (Decreto-Lei nº 444/88 de 2 de Dezembro) que inicia precisamente a sua actividade, em 1989/90, com a oferta de um curso de profissionalização em serviço a distância para professores em exercício da profissão, conforme estipulado no Decreto Lei 345/89.

Evolução do Modelo de Formação

Os primeiros programas de formação de professores a distância da Universidade Aberta, assentaram pois numa metodologia de ensino a distância tradicional, baseada fundamentalmente na auto-aprendizagem (Trindade, 1992). O plano de estudos, seguia as orientações emanadas do Ministério (Decreto-Lei 287/88) e incluía 3 disciplinas obrigatórias, que abordavam áreas de saber consideradas fundamentais para uma formação pedagógica de natureza transversal às diferentes áreas disciplinares. Assim, *Psicologia Educacional, Comunicação Educacional e Métodos e Técnicas de Educação*, constituíam o eixo central desta formação, a que se juntava depois uma ou duas disciplinas de didáctica específica, consoante a área disciplinar do professor a profissionalizar, por exemplo, *Didáctica da Física e da Química, Didáctica da História, Didáctica do Português*, entre outras.

Para além de manuais de apoio especialmente elaborados para o efeito, com características muito próprias que procuravam favorecer a realização de auto-aprendizagem (incluindo definição muito clara dos objectivos a atingir, orientações específicas para realização do estudo, actividades formativas, respostas a essas actividades e testes formativos) os formandos podiam ainda recorrer a videogramas que pretendiam apoiar/ilustrar temáticas abordadas nos manuais, podendo visioná-los em antena aberta (num canal específico da televisão pública portuguesa) em horário previamente definido, ou adquiri-los como material suplementar de apoio ao estudo. Simultaneamente, ao longo do seu percurso de aprendizagem, eram impelidos a realizar (obrigatoriamente) testes formativos, cujas respostas

enviavam para a Universidade, recebendo posteriormente uma correcção padrão dos mesmos, que lhes permitia realizar uma auto-avaliação do trabalho desenvolvido. Dispunham ainda da possibilidade de contactar com os docentes das disciplinas em horário de atendimento telefónico definido, podendo assim usufruir desse apoio tutorial. A avaliação das aprendizagens, com objectivos de classificação, tinha lugar no final do ano lectivo em exame realizado presencialmente, em centros de exame disseminados por todo o país. Estávamos pois, perante um modelo que se aproximava do modelo da *racionalidade técnica* (Pérez Gómez, 1992), no sentido em que acentuava uma dimensão técnica e individual, ignorando a dimensão relacional da formação. Simultaneamente, um modelo muito “escolarizado” da formação docente, concebido à imagem dos modelos pedagógicos para a educação das crianças (Amiguiño, 1992), ou seja um modelo muito académico, centrado na transmissão de conhecimentos “fundamentais” (Nóvoa, 1995) em detrimento das práticas e dos saberes experienciais dos professores (Nóvoa, 1991). Este modelo de formação era ainda operacionalizado por um modelo de ensino a distância tradicional, também ele muito centrado na aprendizagem independente por parte do formando, em que a interacção se estabelecia essencialmente com os próprios materiais de aprendizagem, eventualmente com o docente da disciplina, se o formando recorresse a esse apoio tutorial, mas em que a aprendizagem era um processo essencialmente individual e solitário e em que o conhecimento académico dificilmente seria transposto para a prática. A avaliação, por seu turno, embora considerando uma componente formativa, traduzia-se, para efeitos de classificação, na realização de uma única prova final, sendo através dela que o formando demonstrava ou não estar apto. As limitações de um modelo desta natureza eram evidentes e pouco consonantes com princípios educacionais mais participativos e socialmente contextualizados, designadamente no campo da formação de adultos e, dentro deste, da formação de professores em particular (Amiguiño, 1992).

Durante grande parte da década de 90, esta modalidade de formação de docentes funcionou, na Universidade Aberta, naturalmente que com alterações e actualizações do seu plano de estudos, mas sem mudanças de fundo no que se refere ao modelo conceptual de formação. O número de professores sem profissionalização foi diminuindo significativamente no país a partir de meados dos anos 90, dado que as universidades passaram a oferecer licenciaturas em ensino com estágio integrado ou ramos educacionais dos cursos, pelo que os novos licenciados concluíam a sua formação já com qualificação pedagógica que os habilitava para a docência.

Todavia, no início dos anos 2000, o curso de profissionalização em serviço volta a ser reactivado, dado que se detectaram necessidades de formação a este nível ainda por colmatar, embora com um número de formandos bastante mais restrito, disseminado nas ilhas da região autónoma dos Açores. Procede-se então a uma ampla revisão do plano de estudos, que passa a incorporar outro elenco de disciplinas. Por outro lado, estende-se a este curso a experiência de utilização de uma plataforma electrónica de aprendizagem, procurando, também aqui, empreender um caminho de mudança iniciado e defendido por alguns sectores dentro da Universidade, que procuravam afirmar a mais-valia para o ensino a distância do recurso a estes novos contextos/instrumentos de aprendizagem proporcionados pelas tecnologias digitais. Esta experiência veio a revelar-se bastante encorajadoras tendo sido muito bem acolhida pelos formandos e pelo corpo docente que a pôs em prática. Constituiu, juntamente com outras experiências, uma espécie de “tubo de ensaio” para o lançamento de novos cursos nesta modalidade de Educação a Distância, contribuindo também para o delinear do Modelo Pedagógico da UAb e para o integral funcionamento virtual desta Universidade.

Já em 2009, a Universidade Aberta é novamente chamada a realizar novamente uma formação alargada de professores, a nível nacional, dado existirem ainda bastantes docentes que, por diversos motivos, se encontram no exercício da profissão, mas sem a qualificação pedagógica exigida que lhes confere a profissionalização. Com efeito, por pressão de vários sindicatos, o Ministério da Educação, acede a conceder a possibilidade de os docentes com um mínimo de 6 anos de prática profissional, ficarem qualificados para o exercício da profissão docente, mediante a realização de um ano de formação específica, sob a responsabilidade da Universidade Aberta. Na altura em que surge esta demanda, já a Universidade tinha a funcionar em pleno o seu actual modelo pedagógico virtual. Muito pressionada pelos sindicatos de professores na defesa dos interesses dos docentes, em virtude de estar em risco a sua continuação na carreira por ausência de habilitação profissional para a docência, propõe-se a realizar esta formação, mediante a condição de a mesma se inscrever neste novo modelo, ou seja tendo por base um contexto online de formação, assente integralmente na utilização de uma plataforma electrónica de aprendizagem (MOODLE) e recorrendo aos princípios e práticas pedagógicas decorrentes desse modelo, ajustados à natureza da formação a empreender.

Assim, entre outros aspectos, e na tentativa de ir ao encontro do princípio da formação “*construída dentro da profissão*” (Nóvoa, 2005) privilegiou-se, sempre que possível, a atribuição da responsabilidade desta formação a docentes da universidade com vasta

experiência no ensino não superior. Também o recrutamento dos tutores¹ contratados para acompanhamentos dos diversos grupos/turma, sob orientação do docente responsável, teve como critério que os mesmos fossem professores já profissionalizados nos níveis de ensino a que se dirige a formação, no sentido de se garantir um efectivo conhecimento da realidade da Escola por parte destes profissionais, procurando assim tirar partido da sua experiência pondo-a ao serviço do processo de formação dos seus pares, sendo a sua legitimidade enquanto formadores mais facilmente reconhecida.

Novamente o documento norteador desta nova edição do curso de profissionalização em serviço tem de considerar como base as competências a desenvolver pelos formandos decorrentes dos perfis traçados pelo Decreto-Lei nº 240/2001, que inclui as seguintes dimensões: *Profissional, social e ética; Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; Participação na escola e relação com a comunidade.*

Neste sentido, o plano de estudos definido em 2009 (cf. Universidade Aberta, 2009), procura contemplar estas diferentes dimensões. O Curso é estruturado em dois semestres lectivos, sendo composto pelas seguintes Unidades Curriculares: *Educação e Sociedade; Modelos de avaliação pedagógica; Práticas e Tecnologias da Informação e Comunicação; Gestão de conflitos na escola; Princípios de didática, Ética e educação* e ainda um *Seminário de Práticas*, cuja natureza varia em função da área científica de leccionação do formando.

Todavia, mais do que a estrutura curricular do curso, o que importa aqui sublinhar é que a modalidade online do seu funcionamento, tendo como base o modelo pedagógico virtual da Universidade, veio, de facto, trazer mudanças substanciais à qualidade da formação oferecida. Independentemente de conceptualmente o modelo de formação de professores em questão não corresponder integralmente ao que entendemos como o que mais se ajusta ao desenvolvimento profissional dos professores, apresentando várias limitações, desde logo os imperativos legislativos que ditaram o desenvolvimento deste curso, consideramos que este processo de formação apresenta ganhos significativos decorrentes, em grande parte, do seu funcionamento em regime online, no âmbito do modelo pedagógico em prática na Universidade. Na verdade, estamos em crer que, o actual modelo de formação desenvolvido pela Universidade Aberta, e a possibilidade de criar comunidades de aprendizagem online, integradas pelos formandos que frequentam voluntariamente esta formação, veio permitir uma interacção efectiva entre formandos e entre estes e os formadores, conferindo à formação uma dimensão colectiva e socialmente contextualizada que até há pouco estava vedada aos

¹ Docentes em regime de colaboração com a Universidade que acompanham o trabalho desenvolvido nas turmas mediante a orientação de um professor responsável pela disciplina.

sistemas de formação a distância. No caso particular da formação de professores veio permitir a criação de um contexto de formação que, tendo na base uma lógica de organização académica formal, consubstanciada num plano de estudos pré-definido, permitiu, no entanto, fazer emergir uma prática de formação partilhada em que se procura potenciar as possibilidades oferecidas por estes novos contextos, possibilidades que aqui sintetizamos, utilizando as palavras de Dias de Figueiredo (2001):

O maior desafio dos novos media é, em nossa opinião, o de construir comunidades ricas em contexto onde a aprendizagem individual e colectiva se constrói e onde os aprendentes assumem a responsabilidade, não só da construção dos seus próprios saberes, mas também da construção de espaços de pertença onde a aprendizagem colectiva tem lugar. (Op. cit. p. 74)

Assim, para lá de uma visão de utilização dos novos contextos tecnológicos aliados a uma óptica de construção de conhecimento, que se opõe à lógica de consumo passivo de informação, surge a perspectiva destes contextos como novos espaços de formação nos quais a interacção e a partilha ganham outros contornos podendo responder às expectativas e necessidades quer de indivíduos quer de grupos (Amante *et al* 2008).

Com efeito o grande potencial dos contextos de formação online reside na criação de verdadeiras “comunidades de aprendizagem” (Dias, 2001), ou “comunidades de prática” (Wenger, 1998; Wenger *et al.* 2002) já que aí se juntam e interligam duas dimensões que nos surgem como fundamentais para o desenvolvimento e construção de aprendizagem colaborativa: a dimensão cognitiva e a dimensão social. Na verdade, a formação de uma comunidade de aprendizagem envolve uma cultura de participação colectiva, de partilha, um esforço conjunto que se orienta para a consecução de objectivos comuns (Crook, 1998; Dillenbourg, 1999; Dias, 2001). Junta-se a esta cultura um outro factor nestes contextos, designadamente a possibilidade de comunicação assíncrona ou seja, que não ocorre em tempo real, permitindo ajustar-se à disponibilidade de um público que tem de conciliar a formação com a vida profissional e pessoal (Hough *et al.* 2004). Para além da flexibilidade relativa ao tempo e espaço em que ocorre, esta comunicação, baseada fundamentalmente na comunicação escrita, possibilita um maior grau de reflexividade (Nicholson e Nathan, 2003; Quintas-Mendes e Crato, 2004); o próprio processo de escrita requer do ponto de vista cognitivo uma organização mais clara das ideias do que o discurso oral (Amante *et al.* 2008). Considerando, ao nível dos processos de formação de professores a importância da dimensão colectiva e colaborativa subjacente a estes processos, a que se junta a importância das dinâmicas

reflexivas partilhadas (Shön, 1990; 1992) julgamos que o modelo actualmente adoptado tem conferido uma maior relevância ao processo de formação dos docentes nele implicados.

De salientar ainda que, neste novo modelo de formação, privilegia-se a avaliação contínua dos formandos, através da realização de actividades diversificadas ao longo do semestre, a que se junta a realização de uma prova presencial, sendo a classificação obtida pelo formando resultante do conjunto destes diferentes momentos de avaliação.

Actualmente na sua 3ª edição online, tendo em perspectiva uma 4ª, este curso tem permitido, para além do objectivo de proporcionar uma qualificação profissional para a docência, desenvolver, paralelamente, um conjunto de competências relacionadas com a utilização das tecnologias digitais em contexto de aprendizagem formal que, estamos em crer, poderão ser transpostas de forma relevante para a prática lectiva das escolas, onde as potencialidades da utilização das tecnologias da informação e da comunicação são ainda pouco exploradas. Com efeito, é importante para os professores experienciarem ao nível da sua própria formação as possibilidades destes novos recursos para os transporem para a sua prática, deixando de os recear e perspectivando modos relevantes que contribuam para a melhoria do projecto pedagógico.

A finalizar

Não cabe neste texto um ponto de conclusões, propriamente ditas, mas antes o apontar de alguns caminhos para o futuro que ambicionamos tornar rapidamente presente (Nóvoa, 2005). Ainda que não seja nosso objectivo realizar aqui uma análise teórica sobre os modelos de formação contínua de professores e a sua relevância para o desenvolvimento profissional dos professores, como vimos ao longo deste texto, e como refere António Nóvoa (1991), na formação destes profissionais tem prevalecido uma lógica que privilegia a resposta às necessidades de desenvolvimento do sistema educativo, descurando os verdadeiros objectivos de desenvolvimento da profissão docente. Assim, imperativos sócio-políticos, administrativos e legais, dificultam e enviesam, tantas vezes, o desenvolvimento de programas de formação verdadeiramente direccionados para as necessidades dos docentes e dos seus contextos reais de trabalho, ou seja as escolas, os seus projectos educativos e as comunidades em que estes se inscrevem. As instituições e responsáveis pelo desenvolvimento destes programas de formação têm muitas vezes a percepção clara das limitações que se colocam a estes programas e ao seu real contributo para a formação profissional dos professores, procurando

ultrapassá-las no âmbito, limitado, do que lhes é permitido. Importa, porém, independentemente dessas dificuldades reter um conjunto de princípios relativos às mudanças que urgem ser feitas ao nível do desenvolvimento profissional dos professores.

Apontamos pois, a terminar este texto, uma síntese do conjunto de 5 propostas de António Nóvoa, resultantes de uma longa e madura reflexão deste autor sobre esta matéria e que entendemos, abarcam, de modo muito claro, o que de essencial deve ser considerado quando se fala de construção da *profissionalidade docente* (Sacristán, 1995). Assim, a proposta P1 de Nóvoa, remete-nos, desde logo, para a *Prática*: “*A formação de professores deve assumir uma forte componente prático, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar*”. (Nóvoa, 2005. p.32). Como refere o autor, não pretende este princípio revelar tendências anti-intelectuais mas antes considerar que a profissão docente não se define pela mera capacidade de transmissão de um dado saber. Não são os conteúdos (saber), nem os métodos da sua transmissão que interessam, mas sim “*as práticas investidas do ponto de vista teórico e metodológico*” (Nóvoa, 2005, p. 33). Ou seja, a análise concreta de casos, à luz da teoria, a reelaboração desta em função daqueles, e a consequente *transformação dos saberes* pelo professor em função da sua realidade concreta e dos seus dilemas (*Op. Cit.* p.35).

A proposta P2, centra-se na *Profissão*: “*A formação de professores deve passar para “dentro” da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens*”. (*Op. Cit.* p.36). Com efeito, os professores têm desempenhado um papel marginal no que se refere ao desenvolvimento da sua profissionalidade. Sem questionar o papel dos especialistas em ciências da educação, nem os seus conhecimentos teóricos ou a relevância da investigação no âmbito dos processos de formação, é imperioso que estes contributos se articulem com os emanados dos profissionais no terreno, conhecedores da prática e dos contextos reais de trabalho. Ou seja, a formação deve ser, como sublinha o autor, *construída dentro da profissão*.

O enunciado da proposta P3 remete-nos para a *Pessoa*: “*A formação de Professores deve dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tacto pedagógico.*” (*Op. Cit.* p. 38). Como há muito defende este autor (Nóvoa, 1991a) num professor a dimensão profissional e pessoal, são indissociáveis. Assim, o desenvolvimento pessoal influencia inevitavelmente a construção da sua identidade como professor. Importa pois estimular nos professores um trabalho de reflexão sobre si próprios no sentido de desenvolver um auto-

conhecimento na medida em que estamos perante uma profissão “*que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais*”. (Nóvoa, 2005, p.40).

A palavra que define a proposta P4 é *Partilha*. “*A formação de professores deve valorizar o trabalho em equipa e o exercício colectivo da profissão, reforçando a importância dos projectos educativos de escola*”. (Op. Cit. p. 40). Este princípio já expresso por Nóvoa em 1989, partilhado e desenvolvido por outros autores (Canário, 1996; Alarcão, 2002) engloba a ideia de Escola como lugar de formação, enquanto espaço de troca de experiências e práticas, como espaço de reflexão sistemática que acompanhe o trabalho docente, ligando a formação ao desenvolvimento efectivo de projectos educativos nas instituições. Liga-se ainda, à ideia de uma ética profissional construída no colectivo e a uma cultura colaborativa que reforce e crie movimentos pedagógicos ou comunidades de prática que favoreçam o debate de ideias, reforçando, em nosso entender, o sentimento de identidade dos docentes e assim contribuindo para o seu desenvolvimento profissional.

A última proposta, P5, define-se pela palavra *Público*: “*A formação de professores deve estar marcada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação*”. (Op. Cit. p. 42). Esta proposta assume um carácter especialmente inovador, centrando-nos numa questão que no mundo de hoje ocupa um papel central na sociedade: A comunicação. A importância de comunicar e de conseguir fazer passar a mensagem. Como assinala Nóvoa, a escola comunica mal com o exterior. É necessário que a Escola e a profissão de professor adquiram visibilidade social, que saibam comunicar e defender o seu trabalho no espaço público da educação, revalorizando-o.

E, a finalizar, uma última questão sobre a qual se impõe reflectir neste texto: Poderão os novos contextos de formação a distância servir, de algum modo, este conjunto de propostas?

A investigação realizada sobre o impacto da utilização das tecnologias em rede na formação profissional de docentes sendo ainda escassa, tem vindo a apontar para o seu grande potencial (Barnett 2002; Nicholson e Nathan, 2003). Acreditamos que, dadas as características destes novos recursos, o seu contributo não deve ser negligenciado. Ao nível dos contextos formais de formação, deixámos aqui o registo de algumas das suas potencialidades, ainda que no quadro de um programa de estudos cujas características foram em grande parte definidas por factores externos à própria formação. Gostaríamos, porém, de referir que estes novos contextos que emergem da utilização das novas ferramentas que

proliferam na *Web* têm vindo a revelar-se promissores também a um nível informal. A constituição de comunidades de aprendizagem motivadas pela partilha de objetivos comuns, pela necessidade de reflexão conjunta, pelo apoio à resolução de problemas relativos à prática pedagógica, tem vindo a emergir como um dos meios que grupos de professores, de diferentes níveis de ensino, desde o pré-escolar (Miranda e Osório, 2009) ao Secundário (Batalha, 2008), encontram para se apoiarem e formarem mutuamente. Kirshner e Wopereis (2003) dão-nos também conta de alguns exemplos europeus em que comunidades de prática virtuais (mais, ou menos formais) têm contribuído para o desenvolvimento profissional de grupos de professores, considerando-as uma resposta chave para a sua formação profissional no futuro:

Teacher education is still busy transferring instrumental skills and teaching students how to make use of teacher productivity tools. ICT as a mindtool can be the key that we need to unlock the future. The solution is not continuing education at universities and teacher colleges, but rather continuous (and ubiquitous) learning in communities of practice, communities of interest and communities of expertise in schools, teacher training institutions, and society in general (Op. Cit. p.120-121).

Consideramos que estes novos contextos permitem de facto a partilha, designadamente entre professores mais experientes e menos experientes, facilitam a aproximação entre pares, a cooperação, a criação de um sentimento de identidade, de pertença a um grupo, podendo desse modo dar um contributo inovador para a renovação das práticas de formação que visam reforçar a construção da profissionalidade docente. Todavia, se a interação nestes contextos poderá certamente ser uma mais valia, muito há ainda a investigar, sobre as suas características e dinâmicas de moderação no sentido de promoverem a qualidade dessa interação e o seu papel na necessária reflexão sobre a prática e consequente *transformação dos saberes*.

THE DISTANCE EDUCATION OF TEACHERS: the experience of the Portugal's Universidade Aberta

Abstract

In this article we aim to present the experience of the distance education of teachers, as developed by the Portuguese Universidade Aberta [Open University] in the 90s, and taking into account the evolution of this model of education and how it takes place in the present day. The evolution of this model of education is intrinsically linked to the profound technological developments of the last decades, which have resulted in significant changes to traditional systems of distance education. We explore the profound educational changes in these systems, in which communication in online environments has allowed for the creation of new learning contexts. In particular, we explore the case of the Universidade Aberta and the principles of its model of virtual pedagogy, which frames the educational programs it offers at present, including the teacher training currently in progress. We seek to identify a group of guiding principles and proposals that can be followed in the current training of teachers, keeping in mind the construction of an educational professionalism that leads teachers back to core educational concerns (Nóvoa, 2005); lastly, we aim to reflect on the possible contribution of new online learning contexts within the sphere of the proposals discussed.

Keywords: Distance Education of Teachers. Distance Education. Communication in Online Environments. New learning contexts.

Referências

ALARCÃO, I. (2002) – “Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional. Que Novas Funções Supervisivas?”. In J. OLIVEIRA-FORMOSINHO (org.), *A Supervisão na Formação de Professores I*. Porto Editora: Porto. pp. 217-238.

AMANTE, L.; QUINTAS-MENDES, A.; MORGADO, L; PEREIRA, A. (2008)- "Novos Contextos de Aprendizagem e Educação Online ". *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 42 - 3, 99-119.

AMIGUINHO, A. (1992) – *Viver a Formação, Construir a Mudança: Estudo de Caso baseado numa experiência de inovação-formação*. Educa e Instituto das Comunidades Educativas: Lisboa.

BATALHA, C. B. (2008) – *a Internet e a Formação de Professores: Comunidade virtual de Educação Musical*. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação, especialização em Informática Educacional. Universidade Católica Portuguesa: Lisboa. (Não publicado).

BARNETT, M. (2002) – “Issues and trends concerning electronic networking technologies for teacher professional development: A review of the literature.” Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, New Orleans.
http://inkido.indiana.edu/mikeb/papers/inprep/electronic_networks.pdf

CANÁRIO, R. (1996) – “A Escola, o Local e a Construção de Redes de Inovação”. In B. P. Campos (org.), *Investigação e Inovação para a Qualidade das Escolas*, Instituto de Inovação Educacional: Lisboa. pp. 59-76.

- CROOK, C. (1998) – *Ordenadores y Aprendizaje Colaborativo*. Ministerio de Educación y Cultura/Ediciones Morata, S.L.: Madrid.
- DECRETO-LEI nº 46/86. “Lei de Bases do Sistema Educativo.” In *Reforma Curricular - Guia*. 2ª ed. Texto Editora: Lisboa. 1993.
- DECRETO-LEI nº 287/88 – *Normas orientadoras da profissionalização em serviço*. D.R. I Série A, de 19 de Agosto
- DECRETO-LEI nº 444/88 – *Criação da Universidade Aberta* D.R. I Série A, 2 de Dezembro de 1988
- DECRETO-LEI nº 344/89 – *Ordenamento Juídico da Formação Contínua*, D.R. I Série A, de 11 de Outubro de 1989
- DECRETO-LEI nº 345/89 – *Alterações ao Decreto-Lei 287/88 sobre as normas orientadoras da profissionalização em serviço*. D. R. I Série A, 11 de Outubro de 1989.
- DECRETO-LEI nº 240/2001 - *Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*. D. R. I Série A, 30 de Agosto de 2001.
- DIAS, P. (2001) – “Comunidades de Aprendizagem na Web”. *Inovação*, 14 (3), 27-44.
- Dillenbourg, P. (1999) – “Introduction: What Do You Mean By ‘Collaborative Learning’?”. In P. Dillenbourg (Ed.) *Collaborative Learning: Cognitive and Computational Approaches*, (1-19), Pergamon/EARLY. Oxford.
- FIGUEIREDO, A. D. (2001) – “Novos Media e Nova Aprendizagem”. In *Novo Conhecimento, Nova Aprendizagem*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 71-81.
- GARRISSON, D. R.; ANDERSON, T.; ARCHER, W. (2000) – “Critical thinking in text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2 (2), 87-105.
- GIMENO, J. S. (1995) – “Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores”. In. A. NÓVOA (org.) *Profissão Professor*. Porto Editora. Porto. pp. 63-92.
- HARASIM, L. (2000) – “Shift happens, *Online Education as a new paradigm in learning*”. *The Internet and Higher Education*, 3 (1), 41-61.
- HILTZ, S. R. (1995) – *The Virtual Classroom: Learning whithout limits via computer networks*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- HOUGH, B. W.; SMITHEY, M. W. & EVERTSON, C. M. (2004) – “Using Computer-Mediated Communication to Create Virtual Communities of Practice for Intern Teachers”. *Journal of Technology and Teacher Education*, Vol. 12, 2004
- KIRSHNER, P.; WOPEREIS, G. J. H. (2003) – “Mindtools for teacher communities: A European perspective”. *Tecnology, Pedagogy and Education*. Vol 12. Nº1 (105-124)

<http://www.ou.nl/Docs/Expertise/OTEC/Publicaties/iwan%20wopereis/TPE%20Kirschner-Wopereis.pdf>

MIRANDA, M.; OSÓRIO, A. (2009) – “As TIC no Desenvolvimento de comunidades de prática e na formação de educadores – o caso da @rcaComum”. In: P. Dias; A. Osório; A. Ramos (Orgs.) *O digital e o currículo*. Universidade do Minho, pp. 31-49.

MORGADO L. (2003a)- “Os Novos Desafios do Tutor a Distância: O Regresso ao Paradigma da Sala de Aula”, *Discursos, Perspectivas em Educação*, Universidade Aberta, Nº 1, 77-89.

NICHOLSON, S. A; NATHAN, B (2003) – “Collaborative Reflection and Professional Community Building: An Analysis of Preservice Teachers' Use of an Electronic Discussion Board”. *Journal of Technology and Teacher Education*, V.11 nº2, 259-279.
<http://www.thefreelibrary.com/Collaborative+reflection+and+professional+community+building%3A+an...-a0112807157>

NÓVOA, A. (1989) – “Profissão Professor. Reflexões históricas e filosóficas”, *Análise Psicológica*, nº 1-2-3 (VII), 435-456.

NÓVOA, A. (1991) – “Concepções e práticas de formação contínua de professores”. In *Formação contínua de professores: realidade e perspectivas*. Universidade de Aveiro: Aveiro 15-38.

NÓVOA, A. (1991) – “A Formação Contínua entre a Pessoa-Professor e a Organização Escola” *Inovação*, 4 (1), p.63-76.

NÓVOA, A. (1995) – “O Passado e o Presente dos Professores”. In A. NÓVOA (Org.), *Profissão Professor*, Porto Editora: Porto, pp 13-34.

NÓVOA, A. (2002) – “O Espaço Público da Educação: Imagens, Narrativas e Dilemas”. In *Espaços de Educação, Tempos de Formação*, Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa, 237-263.

NÓVOA, A. (2005) – *Professores. Imagens do futuro Presente*. Educa: Lisboa.

PEREIRA, A.; QUINTAS-MENDES, A; MOTA, J.; MORGADO, L.; M.; AIRES, L. (2003) – “Contributos para uma Pedagogia do Ensino Online Pós-Graduado: Proposta de um Modelo” *Discursos, Perspectivas em Educação*, Nº 1, 39-51.

PEREIRA, A.; QUINTAS-MENDES, A.; MOTA, J.; MORGADO, L.; AIRES, L. (2004) – “Instrumentos de Apoio ao Ensino Online: Guia do Professor/Tutor e Guia do Estudante Online”. *Revista Discursos. Série Perspectivas em Educação*, 2. 195-221.

PEREIRA, A.; MORGADO, A., QUINTAS-MENDES, A. ; AMANTE, L. (2006) - Um Modelo Pedagógico Para o Ensino Graduado Online. *Actas do I Colóquio Luso-Brasileiro de Educação a Distância e Ambientes Virtuais de Aprendizagem*. UNEB, Salvador, Bahia.

PEREIRA, A.; QUINTAS-MENDES, A.; MORGADO, L.; AMANTE, L.; BIDARRA, J. (2007) - *Modelo Pedagógico Virtual da Universidade Aberta – Para uma Universidade do Futuro*, Universidade Aberta: Lisboa.

- PERES-GÓMEZ, A. (1992) – “O Pensamento Prático do Professor – A Formação do Professor como profissional Reflexivo”, In *Os Professores e a sua Formação*, A. NÓVOA (Coord.). D. Quixote, Lisboa. pp.93-114.
- PHIPPS, R. & MERISOTIS, J. (1999) – *What’s the difference? A review of a contemporary research of the effectiveness of distance learning in higher education*. The Institute for Higher Education Policy: Washington.
- QUINTAS-MENDES, A.; GRAVE, L. (2004) – L’Enseignement à Distance et en Ligne au Portugal. L’Experience de l’Universidade Aberta, in C.GUILLARD & J. VAUTHIER (Eds) *Towards a Virtual Erasmus, Heal, Edu-Learn*: Paris.
- QUINTAS-MENDES, A.& CRATO, R. (2004) – “Formação de E-Formadores: Alguns Princípios Pedagógicos”. *Discursos, Série Perspectivas em Educação*, nº 2, 171-176.
- ROCHA-TRINDADE, A. (1992) – *Distance education for Europe: terms of reference for a European Distance Education Structure*. Universidade Aberta: Lisboa.
- SHÖN, D. A. (1990) – *Educating the Reflective Practitioner*. Jossey-Bass: San Francisco.
- SHÖN, D. A. (1992) – “Formar Professores como Profissionais Reflexivos”. In A. NÓVOA (coord.), *Os Professores e a sua Formação*, D. Quixote: Lisboa. pp.77-91.
- TEIXEIRA, A. (2007) – “Uma nova ideia de Universidade” In *Modelo Pedagógico Virtual da Universidade Aberta – Para uma Universidade do Futuro*, Universidade Aberta: Lisboa. pp. 4-5.
- Universidade Aberta (2009) – *Curso de Profissionalização em Serviço*. Departamento de Educação e Ensino a Distância. Universidade Aberta: Lisboa. Disponível em: <http://www.sprc.pt/upload/File/PDF/Sectores/2_3_Sec/curso_profission_servico.pdf>.
- WENGER, E. (1998) 'Communities of Practice. Learning as a social system', *Systems Thinker* Disponível em: <<http://www.co-i-l.com/coil/knowledge-garden/cop/lss.shtml>>.
- WENGER, E.; MCDERMOTT, R. & SNYDER, W. (2002) - *Cultivating communities of practice*. Havard Business Scholl Press: Boston.

Recebido em: março de 2011

Aprovado em: abril de 2011