

FORMAR PROFESSORES: DESAFIOS DO NOSSO TEMPO

Manuela Esteves
mesteves@ie.ul.pt
Instituto de Educação, Universidade de Lisboa

Resumo

A formação de professores é uma função complexa se pretendermos que estes profissionais contribuam para a afirmação de valores e desempenhem a sua acção com autonomia. Em Portugal, a formação de professores defronta-se com antigos e novos problemas: promover um perfil de competências profissionais exigente, responder às implicações do Processo de Bolonha, inovar nas metodologias de formação, tudo isto num quadro de escolhas paradigmáticas que se desejaria claro e bem deliberado. A investigação científica, embora ainda insuficiente, tem contribuído para a melhoria dos processos de formação.

Palavras-chave: valores na docência; autonomia profissional; competências docentes; modelos de formação docente

Dos valores na formação de professores

A escola, tal como a conhecemos, afirmou-se ao longo dos séculos XIX e XX, no quadro dos sistemas democráticos emergentes e do seu posterior aprofundamento e consolidação, como um elemento fundamental da construção de um mundo pautado pela justiça social, respeitador da diversidade e promotor da emancipação pessoal e social de todos os seres humanos.

Ideais generosos – justiça social, respeito pela diversidade, emancipação – mas só aparentemente ou genericamente consensuais nas nossas democracias.

De facto, quando se entra na definição de cada um desses conceitos, estalam as divergências e comparecem no palco dessa discussão argumentos contraditórios. É que, associados a cada um desses conceitos, estão valores que cada um e cada grupo social adoptam, reflexo de ideologias, do tempo e do lugar onde se vive, de experiências e de modos de estar na vida, ou da forma como se foi educado.

A ideia de justiça social declina-se de formas divergentes. Podemos encontrar, por exemplo, os que entendem que ela é compatível com a aceitação da “lei da selva”: a

justiça social seria o mecanismo através do qual os “fortes” seriam premiados e os “fracos” seriam castigados. Nesta perspectiva, a escola deveria contribuir para a selecção de quem é o quê (forte ou fraco), para a recompensa do mérito de um e para a acomodação ou submissão do outro ao lugar pouco feliz que lhe estava destinado.

Mas também encontramos, em alternativa, aqueles para quem a justiça social visa tornar, de facto, iguais em direitos e deveres, todos os cidadãos, sem ignorar que o ponto de partida destes é desigual, em termos socioculturais, socioeconómicos e de participação política. Nesta perspectiva, não conformista nem ingénua, acerca da justiça social, a escola deverá contribuir para a aproximação entre todos os cidadãos, criando condições de sucesso educativo para todos, o que exige medidas de discriminação positiva para aqueles grupos que, à partida, se encontram mais distantes da cultura que através da escola se pretende promover.

Também a atitude em relação à diversidade está longe de ser consensual. O lema “todos diferentes, todos iguais” remete para um dos paradoxos que a diversidade pode suscitar. Ao mesmo tempo que se reconhece, respeita e, eventualmente, até se estimula a diversidade (individual, social, política, cultural, de usos e costumes, formas de pensar e de agir, de falar, de acreditar ou não em algum deus), queremos que todos nos tornemos iguais. O problema está quando o respeito absoluto pela diversidade individual ou grupal se constitui num obstáculo à igualdade. Quando, por exemplo, uma escola alega que a cultura de origem dos meninos ciganos os impede de se saberem comportar na escola, que se deve respeitar totalmente essa cultura e que, por isso, é “natural” que eles saiam da escola precocemente e quase tão iletrados como entraram, estamos perante a situação extrema em que absolutizar um dos valores leva à expulsão do outro. Estamos a negar o direito dos meninos ciganos à educação escolar e à igualdade na cidadania que, através daquela, se pode desenvolver.

Por outro lado, há diferença entre tolerar a diversidade / respeitar a diversidade / incluir a diversidade. De facto, em função dos modos como na escola se pensa e se actua em relação à diversidade, sempre que, por exemplo, se decidem práticas de diferenciação pedagógica, tanto podemos estar a caminhar para uma escola que exclui, uma escola excludente, como para uma escola que inclui, uma escola inclusiva. Tolerar e respeitar a diversidade na sociedade e na escola, sendo um avanço em relação ao passado, hoje em dia não chega – pode mesmo conduzir a cavar mais fundo o fosso que existe à partida entre pessoas e grupos.

A adensar esta problemática, acresce que nem todos os valores de que alunos e professores podem ser portadores são necessariamente respeitáveis: violência, racismo, arrogância, individualismo, egoísmo, e tantos outros, nem por serem trazidos pelos indivíduos para dentro da escola podem por esta ser tolerados nem respeitados. E, de resto, a escola, por norma, combate-os e, a nosso ver, bem. Contudo, a fronteira onde se decide entre os valores de professores e alunos a preservar, e aqueles que devemos tentar modificar nem sempre é tão nítida como nos casos dos valores acabados de mencionar. Veja-se a polémica que a proibição do uso do véu islâmico nos espaços públicos, incluindo as escolas, ainda há poucos anos provocou em França.

Finalmente, a emancipação, a libertação, até onde for possível, do indivíduo em relação a constrangimentos externos, mas também internos que o condicionam e limitam. Também este valor está longe de ser simples e neutro. Desde logo, porque emancipação não significa eliminação utópica de todos e quaisquer constrangimentos – antes, questioná-los, criticá-los, aceitá-los, recusá-los ou substituí-los por outros que sejam mais compatíveis com a busca da felicidade a que nós, os humanos, temos o direito de aspirar. Quando, por exemplo, na escola, ajudamos os alunos a libertar-se dos constrangimentos que a ignorância sobre questões de saúde para eles representam e os levamos a viver sob o constrangimento do respeito pela verdade científica (sabendo-a provisória), estaremos a ajudá-los a emancipar-se. Sendo este um processo sempre inacabado ao longo dos trajectos de vida, o que a escola pode fazer é dar aos alunos chaves, instrumentos intelectuais e afectivos que lhes permitam prosseguir por si mesmos, serem cidadãos cada vez mais curiosos, questionadores, críticos e intervenientes, seja em relação à sua própria vida seja em relação à vida social.

De tudo quanto brevemente acabámos de mencionar, pode deduzir-se a importância decisiva que atribuímos às escolhas éticas das escolas e dos professores, bem como a complexidade que as envolve. De facto, essas escolhas apresentam-se frequentemente sob a forma de dilemas em que seja qual for a opção há benefícios e há prejuízos, há certezas, mas também há riscos.

Tal como em relação aos alunos e à sua aprendizagem, também em relação aos professores e à sua formação, devemos todo o tempo ter como finalidade o desenvolvimento de indivíduos livres, de profissionais autónomos, promovendo não só a sua instrução como a sua emancipação, ao articular o princípio da formatividade com o princípio da liberdade.

Formar professores hoje

Muito se tem debatido se se pode formar um professor. Nesse debate, estão em oposição os que vêem o ensino como uma arte e os que o vêem como uma ciência ou uma técnica. Ser uma arte significa que o bom professor é alguém que tem um dom, uma habilidade particular, dotes de personalidade, um carisma, para se relacionar com os outros, para os motivar, para os levar a aprender, para se empenhar no seu trabalho. Ser uma ciência significa que o bom professor é alguém que actua na sua escola e junto dos seus alunos com base em conhecimentos especializados seja sobre a matéria, seja sobre a pedagogia e a didáctica, conhecimentos de que ele se apropriou através de um percurso longo de aprendizagem.

Quanto a nós, esta oposição não se justifica. Temos como certo que o trabalho do professor – o ensino – partilha das duas acepções: é, em parte uma ciência, e é, em outra parte, uma arte. E entre ciência e arte de ensinar deve haver uma fertilização cruzada: cada uma estimula e engrandece a outra. Entendemos que ninguém nasce fadado para ser professor, tal como admitimos que há tipos de personalidade que muito dificilmente se adequarão à profissão docente.

Nas sociedades contemporâneas, dados os quantitativos de docentes que é necessário recrutar, tem de se admitir que, à partida, nem todos os que pretendem tornar-se professores o fazem por motivações intrínsecas, ou seja, por vocação. Tem de se admitir que muitos há que procuram o ensino como um modo de ganhar a vida, de auferir um salário, de se inserir socialmente, muitas vezes até com expectativas negativas em relação à profissão. Então, esse será o primeiro aspecto a considerar na formação inicial: quais as motivações para a escolha da profissão? Como pode a formação reforçar motivações já existentes? Como deve a formação fazer para evitar o definhamento dessas motivações? Como agir para suscitar motivações intrínsecas em quem à partida as não tem?

Pensamos que, entre outros aspectos, será neste quadro para o qual convocamos os modelos personalistas de formação, que haverá que colocar e problematizar a questão dos valores sociais, profissionais e éticos (entre os quais os já referidos, de justiça social, de respeito pela diversidade e de emancipação) que estão em jogo na acção da escola e no exercício da docência.

Todos os estudos que, desde os anos 90, se multiplicaram acerca do mal-estar, do stress e do *burnout* que afligem tantos docentes e têm consequências negativas para os

respectivos alunos, convidam-nos a organizar uma formação inicial ambiciosa mas também realista face aos contextos efectivos de trabalho: a formação não deve nem preparar para uma escola ideal, que não existe, onde não há problemas, e que leva o professor principiante a sofrer um choque com o real que Veenman (1984) e muitos outros estudaram, nem fomentar no futuro professor atitudes cínicas quanto à inutilidade de o professor fazer alguma coisa face a tudo o que está mal na educação.

O perfil do desempenho dos professores em Portugal

Qualquer programa de formação, inicial ou contínua, tem no seu horizonte, de modo explícito ou implícito, um perfil desejado de desempenho dos futuros professores ou dos professores já em exercício. No caso de Portugal, esse perfil de desempenho foi explicitado em lei em 2001 (Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto). Tal perfil consagra competências em quatro dimensões:

- Dimensão profissional, social e ética;
- Dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem;
- Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade;
- Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Cada uma destas dimensões é especificada através de um número variável de competências que lhe dão sentido e a operacionalizam.

O perfil em causa serve, simultaneamente, para orientar os programas de formação e para fornecer os critérios a usar na avaliação regular do desempenho dos professores.

Importa, do ponto de vista científico, discutir a natureza das competências profissionais que esse perfil consagra bem como o modo como elas podem ser alcançadas.

O conceito de competência tem evoluído significativamente desde os anos 50/60 do século passado. Inicialmente, triunfou uma concepção das competências enquanto comportamentos directamente observáveis, de clara inspiração behaviorista, que esteve na raiz dos programas de formação P/CBTE (Performance / Competency Based Teacher Education). Formar professores era, então, modificar comportamentos exteriores dos formandos até estes exibirem os *skills* que o conhecimento científico tinha identificado como mais capazes de produzir a aprendizagem dos alunos.

Desde os anos 80, especialmente na Europa continental, foi-se afirmando uma concepção mais complexa da competência: esta não se reduziria ao plano técnico de domínio de um certo número de *skills* utilizáveis em todas as situações, mas

representaria antes o saber agir com pertinência em contextos de trabalho que nunca são iguais e que, por isso, exigem do profissional que tome decisões antes e durante a acção e se responsabilize pelos seus resultados. Saber agir com pertinência, segundo Le Boterf (1997), inclui, portanto, o saber mobilizar os saberes e os conhecimentos num contexto profissional, o saber integrar ou combinar saberes múltiplos e heterogéneos, o saber transferir, o saber aprender e aprender a aprender, o saber /querer empenhar-se no seu trabalho. Esta concepção das competências profissionais parece mais apropriada para aquelas profissões ditas complexas, ou seja, em que se espera do profissional que enfrente o desconhecido (novas situações, novos problemas) e seja capaz, nessa sua acção, de ir para além do que está prescrito nos livros ou pelo poder político.

Entretanto, desde os anos 90, no âmbito das políticas educativas, emergiu um movimento internacional que pretendeu e pretende reorientar toda a aprendizagem dos alunos para as competências, subordinando todo ou quase todo o trabalho das escolas à formação com interesse para a economia. A reacção, a nosso ver justa, à instrumentalização da escola exclusivamente ao serviço da economia e da globalização neoliberal, teve uma outra consequência que já não acompanhamos: a da rejeição de qualquer uso do próprio conceito de competência nos campos da educação e da formação.

Se entendermos a competência como o saber em uso, aquele que nos permite agir com pertinência, então haverá que admitir que, em todos os programas de formação, incluindo os de formação de professores, se visa ou deveria visar, a construção e o desenvolvimento de competências pelos formandos (Esteves, 2009). A questão não será a de se ser a favor ou contra as competências, mas a da noção de competência que se adopta de entre os múltiplos sentidos que esta pode apresentar.

O perfil de competências docentes estabelecido actualmente em Portugal é abrangente, podendo ser visto como integrando todos os traços do que um professor deve ser segundo L. Paquay (2001):

- um mestre instruído;
- um técnico;
- um actor social;
- uma pessoa;
- um prático artesão;
- um prático reflexivo.

Mas estas dimensões podem conjugar-se de modos diversos, havendo lugar para diferentes opções quanto ao perfil de professor que se deseja formar, sustentadas necessariamente em diferentes concepções de competência. A esse propósito, recordamos aqui as diferentes imagens do professor que, segundo Doyle (1990), estarão patentes ou subjacentes nos diversos modelos de formação e nas visões da competência que eles veiculam. Este autor sugeriu então cinco imagens alternativas do professor:

- o professor como um bom funcionário que cumpre escrupulosamente as ordens que recebe e aplica as técnicas de ensino que outros, os especialistas, lhe ditaram;
- o professor como um académico que cuida principalmente de conhecer bem e manter-se actualizado nas matérias que ensina aos seus alunos;
- o professor como uma pessoa que se preocupa sobretudo com os aspectos afectivos do seu trabalho, que preza acima de tudo, o bom clima relacional na escola e na sala de aula;
- o professor como um inovador, aquele que reconhece a existência de problemas e a necessidade da mudança, e que a tenta efectuar;
- o professor como um profissional reflexivo que mostra ter autonomia de decisão e ser capaz de assumir responsabilidades pelas decisões que toma.

Evidentemente que estes diferentes tipos de docentes correspondem a modelos gerais e abstractos, construídos pelo investigador a partir da análise da realidade, e não devem ser vistos como mutuamente exclusivos – nas situações concretas, o que geralmente se verifica é a ocorrência de perfis híbridos para os quais dois ou mais destes modelos concorrem.

A investigação desenvolvida em Portugal tem mostrado que, tanto na formação inicial como na formação contínua, prevalece, em termos retóricos, a opção pelo perfil do professor como um profissional reflexivo, mas a formação real que é oferecida está frequentemente mais próxima do ideal do professor como um técnico.

O processo de Bolonha: implicações na formação dos professores

Todos os cursos de ensino superior em Portugal foram reconfigurados, a partir de 2007, em função da adesão do país ao processo de construção de um espaço europeu de ensino superior em processo desde 1999.

A formação de professores deixou de corresponder a uma formação de 1º ciclo (licenciatura) e tanto educadores de infância como professores dos ensinos básico e secundário só obtêm qualificação mediante uma formação de 2º ciclo (mestrado).

Para além do grau de formação, também o conteúdo desta sofreu alterações.

Para se alcançar o perfil de competências referido no ponto anterior, a formação inicial deve contemplar as componentes que o quadro seguinte mostra, com o peso em ECTS que é atribuído a cada uma ao nível da licenciatura (L) e ao nível do mestrado (M):

Componentes	Perfis de Desempenho Profissional				
	EI	EB1	EI+EB1	EB1+EB2	EB3+ES
Formação Educacional Geral	L: 15-20 M: 5-10	L: 15-20 M: 5-10	L: 15-20 M: 5-10	L: 15-20 M: 5%	M: 25%
Didáticas Específicas	L: 15-20 M: 15-20	L: 15-20 M: 15-20	L: 15-20 M: 25-30	L: 15-20 M: 20%	
Iniciação à Prática Profissional	L: 15-20 M: 30-35	L: 15-20 M: 30-35	L: 15-20 M: 40-45	L: 15-20 M: 45%	M: 40%
Formação Cultural, Social e Ética					
Formação em Metodologias de Investigação					
Formação na Área da Docência	L: 120-135	L: 120-135	L: 120-135	L: 120-135 M: 25%	L: 180 M: 5%
ECTS TOTAL	L: 180 M: 60	L: 180 M: 60	L: 180 M: 90	L: 180 M: 90-120	L: 180 M: 90 a 120

A introdução da componente de Formação em Metodologias de Investigação Educacional, aliada ao facto de todos os cursos se deverem concluir com um relatório de mestrado (a sujeitar a provas públicas) onde o formando deve apresentar o ou os trabalhos de investigação que realizou no contexto onde fez o seu estágio, representa a maior novidade desta estrutura.

As componentes de Formação Cultural, Social e Ética e de Formação em Metodologias de Investigação não têm um número de créditos próprio, devendo ser integradas dentro das três primeiras componentes apresentadas no quadro.

Pode dizer-se que no horizonte deste modelo formativo está a figura do professor como investigador, um professor capaz de construir conhecimento válido e fiável a partir das situações de trabalho em que actua – um conhecimento que, espera-se, porque situado e contextualizado, lhe permitirá agir com mais pertinência.

A metáfora dos professores como investigadores que todos os processos de investigação – acção, desde os anos 60, têm contribuído para concretizar, inscreve-se numa perspectiva emancipatória dos profissionais. Neste caso, trata-se de o professor, em função do saber que constrói pela investigação, se libertar quer da tutela do saber livresco (que deve conhecer, mas que não lhe pode fornecer receitas directas para a acção), quer das suas próprias crenças, juízos implícitos e preconceitos que, como se sabe, tantas vezes condicionam mais a acção do que as teorias científicas.

Traços de inovação metodológica

Nas últimas décadas, temos assistido ao aparecimento de um conjunto assinalável de metodologias inovadoras de formação, tentando dar corpo a novas preocupações e exigências colocadas à profissão docente para que esta desenvolva as competências desejadas.

Em Portugal, certamente persistiram modelos de formação de tipo transmissivo, situações em que se parte do pressuposto de que o formador é quem sabe, é o sujeito da acção de formar, e em que o formando é quem recebe o saber já feito, é o objecto da acção de formar. Mas são já muitos os programas de formação em que são adoptados métodos e técnicas visando dar voz e responsabilidade ao formando e fazê-lo participar activamente na descoberta e na construção dos saberes profissionais.

Constatamos que, sob influência do paradigma personalista (directa ou indirecta, consciente ou não), são numerosas as situações em que se recorre aos diários de aula ou diários profissionais, às histórias de vida, aos *portfolios*, numa lógica que, quando bem deliberada e concretizada, deve proporcionar a individualização dos processos formativos.

Verificamos igualmente que, em muitos programas, os formandos desenvolvem práticas de observação controlada e de análise de situações educativas (reais e simuladas), suas

ou de outros professores, realizam trabalhos de investigação empírica, são envolvidos em projectos de investigação – acção, na expectativa de que por estes caminhos possam ganhar a necessária distância e verdadeiramente reflectir, ou seja, problematizar o que acontece no dia-a-dia da escola e da sala de aula, questionar a intervenção do professor, diagnosticar os problemas e imaginar soluções para eles, experimentar e avaliar as inovações.

Uma discussão crescente vem envolvendo o uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC) na formação de professores. Nessa matéria parece ir ficando claro que o simples recurso às tecnologias não é sinal de inovação. Tudo depende do modo como esse uso ocorre, do modelo e da estratégia de formação delineados. As TIC podem não fazer mais do que manter e até reforçar um modelo de tipo transmissivo (Lesne, 1984) ou centrado nas aquisições (Ferry, 1983): a transmissão deixa simplesmente de se feita presencialmente, em sala, pelo formador, para passar a ser feita a distância por meio de uma máquina. Não basta, então, criar situações de e-learning, b-learning ou recorrer a plataformas digitais: para inovar, o que mais importa é criar situações em que o formando tenha um papel activo de resolução de problemas, o que implica saber procurar, criticar e seleccionar informação para a usar nas situações reais ou simuladas que lhe sejam propostas.

Para as inovações metodológicas que se vêm realizando, muito terão contribuído a insatisfação e as críticas de que os processos mais tradicionais, inspirados nos modelos artesanal e comportamentalista, foram e são alvo, assim como as evidências das pesquisas científicas, e, mais recentemente, as recomendações feitas pelos avaliadores externos no quadro de um processo geral de acreditação e garantia de qualidade a que todos os cursos de ensino superior, em Portugal, estão a ser sujeitos.

A questão dos modelos ou paradigmas de formação

Recorrendo à classificação de Zeichner (1983), uma das muitas possíveis, aludimos já acima aos paradigmas artesanal, comportamentalista, personalista e orientado para a pesquisa. O próprio autor nos previne de que tais paradigmas correspondem a matrizes abstractas de ideias e de crenças acerca da natureza e das finalidades da educação, do ensino, dos professores e da sua formação. Dito por outras palavras: nas situações reais, tanto podemos encontrar a concretização de um destes paradigmas em estado puro, como (o que é mais frequente) encontrar soluções de compromisso entre dois ou mais

deles. Mas, neste último caso, há um paradigma que tende a prevalecer sobre o outro ou outros. Então, o que importa seja em trabalhos de pesquisa, seja em projectos formativos, é perceber o que é que de facto se está a fazer numa dada situação, em que medida essa concretização é coerente com os ideais proclamados, até que ponto os resultados obtidos são satisfatórios, que mudanças operar para tentar chegar a resultados diferentes ou melhores.

Visar a formação do educador, do professor e do formador como um profissional reflexivo – aquele que problematiza o seu trabalho, analisa, avalia e critica fundamentadamente a sua própria acção e, se necessário, a modifica – parece ser hoje uma aspiração universal. Dadas as virtualidades do paradigma orientado para a pesquisa, tenderíamos a dizer que ele deveria nortear os programas de formação. Porém, não podemos ignorar nem desprezar a necessidade de desenvolvimento de competências técnicas por parte do professor, para as quais a perspectiva comportamentalista está mais vocacionada. Tão pouco podemos esquecer que os candidatos a professores e os professores já em exercício são pessoas e que a formação deve, não só ter isso em conta, como ajudá-los a ganhar maturidade, autoconfiança e auto-estima, apreço e respeito pelos valores éticos, sociais e culturais que sempre deverão estar presentes na sua acção profissional: aqui o paradigma personalista parece o mais relevante ao serviço da formação. Finalmente, mesmo o paradigma artesanal, sendo hoje indefensável se tomado como a matriz única da formação, tem o mérito de nos lembrar que o trabalho do professor também se faz de rotinas, de gestos que também se podem aprender por imitação dos mais experientes, de experiências acumuladas pelo próprio enquanto aluno e enquanto professor, e que essas rotinas, esses gestos, essas experiências, devendo ser sujeitas à crítica, nem por isso devem estar ausentes dos cenários da formação.

Então, o que advogamos é a formulação deliberada, consciente, esclarecida e fundamentada, de programas de formação para os quais todos os paradigmas possam concorrer. Isso, em Portugal, significa a necessidade de uma preparação muito mais aprimorada dos docentes das instituições de ensino superior que actuam como formadores de professores e que raramente se envolvem no tipo de discussão que aqui sugerimos.

Linhas de pesquisa em formação de professores

Em Portugal, as ciências da educação apareceram tarde: a sua consagração entre os estudos universitários apenas ocorreu em 1980. Esse reconhecimento foi o resultado, em boa parte, de nas universidades se ter começado a fazer a formação de professores. Até aos anos 70, os professores do ensino primário eram formados em escolas de ensino médio e os professores dos restantes graus de ensino apenas recebiam da universidade formação científica no domínio da matéria a ensinar futuramente. A sua formação profissional pedagógica e didáctica estava a cargo do Ministério da Educação e só podia ocorrer depois de terem sido recrutados como professores provisórios.

É neste cenário que se pode compreender que, numa primeira fase, a formação de professores tenha constituído o campo mais importante das pesquisas em educação. Hoje o panorama é diferente.

Na instituição em que trabalhamos – o IEUL – para além de mestrados em ensino das diversas disciplinas que integram os currículos escolares do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, desenvolve-se a investigação e são oferecidos estudos pós-graduados nas áreas científicas de: administração e política educacional; avaliação educacional; didáctica da matemática; didáctica das ciências; educação comparada; filosofia da educação; formação de adultos; formação de professores; história da educação; psicologia da educação; sociologia da educação; supervisão e orientação da prática profissional; tecnologias da informação e da comunicação na educação; teoria e desenvolvimento curricular.

Embora a investigação nestas diferentes áreas possa contribuir para a formação de professores e muitas vezes o faça, focaremos agora apenas a área específica de investigação em formação de professores.

Aí desenvolvemos actualmente cinco linhas de pesquisa principais:

- Relação entre a formação de professores e as concepções (mutáveis) de profissionalização, profissionalidade e profissionalismo;
- Pensamento e actuação ético-deontológica dos docentes como dimensão do profissionalismo;
- Análise de projectos e de práticas de formação inicial e contínua, e dos seus efeitos;
- Análise de pressupostos conceptuais e de dispositivos de formação pedagógica de formadores de professores e de formadores profissionais;
- Relação entre desenvolvimento pessoal e profissional, necessidades de formação e mudanças educativas.

Outras instituições universitárias portuguesas desenvolvem pesquisas em formação de professores (especialmente, as universidades do Minho, do Porto, de Aveiro, de Coimbra e de Évora).

Tentaremos em seguida caracterizar de forma muito sucinta a investigação que se tem feito. Ao nível da formação inicial, têm sido objectos mais frequentes de pesquisa as motivações e representações dos formandos em relação à formação, as diferentes estratégias de formação usadas, a componente de prática pedagógica supervisionada e formas de construção de saberes e competências profissionais pelos professores. São, entretanto, muito poucos ou mesmo inexistentes os estudos sobre políticas de formação de professores, modelos de formação, avaliação da formação e dos formandos, formadores de professores e sua formação. Ao nível da formação contínua, destacam-se como objectos de pesquisa mais frequentes, a análise de necessidades de formação, a exploração de representações dos formandos, e a análise e avaliação de dispositivos de formação correspondentes a diferentes modalidades (cursos, oficinas, seminários, círculos de estudos, projectos de investigação – acção).

Actualmente, constata-se o surto do interesse por novas problemáticas ligadas a: formação de professores e de formadores que trabalham na formação de adultos; preparação dos professores como avaliadores do desempenho dos seus colegas; formação de professores tutores em casos de ensino / formação a distância; formação dos docentes do ensino superior – tudo isso acompanhando mudanças e inovações introduzidas nos sistemas educativo e de formação profissional.

Quanto aos quadros teóricos mobilizados, predominam nesses estudos as teorias oriundas do próprio campo científico da formação de professores, ainda que muitos estudos recorram, simultaneamente ou em alternativa, também aos campos da psicologia, da psicossociologia, da sociologia, da etnografia ou do currículo.

Metodologicamente e acompanhando as tendências universais destas últimas décadas, têm predominado trabalhos inspirados no paradigma interpretativo que se socorrem de métodos qualitativos de recolha e tratamento de dados (sobretudo, entrevista e questionário, raramente observação directa, análise de conteúdo, análise documental, análise estatística). Predominam os estudos com amostras de conveniência sobre os estudos com amostras representativas.

A maior parte das investigações resultaram de projectos individuais visando a obtenção do grau de mestre ou de doutor, o que significa que a sua ambição teve de ser

dimensionada ao tempo e aos restantes recursos, geralmente limitados, de que o investigador nessas condições dispunha.

Em síntese, poderemos dizer que sabemos hoje muito mais acerca da formação de professores do que quando, há mais ou menos 30 anos, começámos a investigar cientificamente este domínio e que é visível a incorporação de parte desse conhecimento nos projectos de formação que são desenvolvidos dentro e fora das instituições de ensino superior. O que não impede que também consideremos que esse conhecimento é ainda insuficiente, lacunar e fragmentário o que nos convida a continuar o esforço encetado com determinação e, porventura, maior ambição. Os projectos de pesquisa individual têm o seu lugar e vão certamente prosseguir, mas importa aumentar o número de projectos de equipas de pesquisadores, institucionais e interinstitucionais, seja a nível do país, seja participando crescentemente em redes internacionais de investigação a que temos vindo aderindo sobretudo desde o início deste século.

Referências bibliográficas

- Doyle, W. (1990). Themes in teacher education research, in R. Houston (org.), *Handbook of Research on Teacher Education*. N. York: MacMillan
- Esteves, M. (2009). Construção e desenvolvimento de competências profissionais dos professores. *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*, nº 8, pp. 37-48
- Ferry, G. (1983). *Le trajet de la formation*. Paris: Dunod
- Le Boterf, G. (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris: Les Editions d' Organisation
- Lesne, M. (1984). *Trabalho pedagógico e formação de adultos*. Lisboa: Gulbenkian
- Paquay, L. et al. (2001). *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: Artmed
- Veenman, S.A.M. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, vol.54, nº2, pp. 143-178
- Zeichner, K.M. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34 (3), pp. 3-9